

**RE
CS**

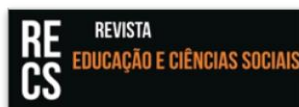
**REVISTA
EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS**

ISSN: 2595-9980

Salvador, v.2, n. 3, 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. Valdélío Santos Silva – UNEB

CONSELHO CIENTÍFICO – INTERNACIONAL

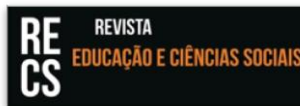
Profa. Dra. Giovanna Del Gobbo - Università Degli Studi di Firenze/Itália

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. 3, 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

Este terceiro número 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, traz em sua publicação a preocupação com a formação humana que luta por liberdade alforriando-se das amarras dos seus senhores; de ser pensante que se profissionaliza com e na pesquisa; que tece críticas à hegemonia cultural dominante; que conquista espaço para expressar sua cultura, que expressa a necessidade de dignidade nos diversos espaços em que se encontra perpassando quer pela família, quer pela escola; que capacita o uso de tecnologias na aquisição de conhecimento.

É essa capacidade humana de construir horizontes que se faz presente neste número. Ela pode estar associada às ideias que o homem tem de si e das suas buscas de firmar-se enquanto ser de relações, de relacionamentos que o autoriza a viver com os outros. A revelação dessa capacidade historicamente construída encontra-se em cada artigo ímpar em si, mas interligado um ao outro.

O primeiro artigo, **Alforrias em Riachão do Jacuípe-Bahia nas últimas décadas da escravidão: do costume à legalidade**, analisa as alforrias e suas especificidades no sertão dos Tocós, precisamente em Riachão do Jacuípe e Conceição do Coité, sertão da Bahia, entre 1850 a 1888, buscando perceber as transformações em torno da política de alforrias e as estratégias acionadas pelos sujeitos escravizados em busca da liberdade,

O segundo artigo, **A importância das pesquisas com os cotidianos nos estudos e pesquisas na/da educação profissional - EP: início de conversa**, consiste em estudo teórico, que visa contribuir com os estudos do cotidiano na/da educação profissional, com destaque para a potência no desvelar das relações microssociológicas, apontando singularidades e dinâmicas específicas das experiências que se desdobram e compõem o mundo da vida.

Este estudo nos remete a pensar as semelhanças com o próximo artigo, pois critica a formalização que invisibiliza a educação profissional passada de geração em geração, de modo constante, paulatino e variado, que não ocorre em local específico, mas apresenta-se em rede, espraiada em todo tecido social. São tais redes que os estudos do cotidiano podem contribuir para fazê-las emergir. E emerge um exemplo: a educação pelas águas.

O terceiro artigo, **Educação pelas águas: o território tradicional pesqueiro como espaço de educação não formal**, analisa o tema da educação não formal frente ao contexto e modo de vida dos territórios tradicionais pesqueiros enquanto espaço educativo, relacionando-os com o desenvolvimento da participação do sujeito crítico e na defesa do seu território tradicional e nas situações de tomadas de decisões.

O quarto artigo, **Educação popular, gestão democrática e economia solidária: contribuições na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**, investiga as contribuições da Universidade do Estado da Bahia – UNEB na tríade educação popular, gestão democrática e

economia solidária. Constata-se a relevância da UNEB na tríade alavancando o desenvolvimento sociopolítico, cultural e local, diminuindo as desigualdades, a pobreza, a miséria e a exclusão.

O quinto artigo, **O papel do capital cultural na educação: as intervenções do “Mundo da Xuxa” na infância**, analisa a relação da gestão organizacional a partir das intervenções do Mundo da Xuxa na infância, a fim de aprofundar e evidenciar o capital cultural, presente nas parcerias público/privado na educação infantil na contemporaneidade.

O sexto artigo, **A educação popular afirmando valores comunais através da pedagogia de alicerce: a Rede de Arte-educação Ser-tão Brasil**, levanta questões acerca do desafio de entender o contexto educacional diante do pensamento colonial, uma educação outra, a descolonização e educação. Analisa a importância da relação da cultura popular e a educação como canal importante nas elaborações do conhecimento voltado para a valorização dos saberes que estruturam o pensamento comunal.

O sétimo artigo, **A família e o seu compromisso com a educação: sua participação na educação das crianças**, faz uma análise sobre a família e o compromisso com a educação das crianças e versa sobre a contribuição da mesma no desenvolvimento educacional.

O oitavo artigo, **A família e o direito à educação da criança com Síndrome de Down na perspectiva legislativa**, discute e analisa a garantia de direito à família e à educação da criança com Síndrome de Down nos documentos que balizam a política educacional no país.

O nono artigo, **Educação de surdos no contexto rural: a realidade de uma escola inclusiva**, discute sobre o papel da escola regular para a transformação da sociedade, assim como os desafios e as possibilidades para a educação de surdos, partindo do estudo de caso de uma escola localizada na zona rural da cidade de Conceição do Coité, na Bahia.

O décimo artigo, **Proposta didática para o ensino e divulgação da Astronomia: projetor de constelações de baixo custo**, com o intuito de divulgar cientificamente a Astronomia, propõe construir um projetor de constelações de baixo custo, como uma proposta didático/pedagógica para divulgação científica.

O décimo primeiro artigo, **Un marco teórico para la investigación de la autorregulación académica y su andamiaje**, apresenta propostas conceituais e teóricas substantivas para a pesquisa da autorregulação acadêmica e seu andaime em ambientes digitais.

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

Dr. Eduardo José Fernandes Nunes
Doutoranda Selma dos Santos
Mestrando Paulo José Pereira dos Santos
Mestra Katiúscia da Silva Santos

ALFORRIAS EM RIACHÃO DO JACUÍPE-BAHIA NAS ÚLTIMAS DÉCADAS DA ESCRAVIDÃO: DO COSTUME À LEGALIDADE

JACUÍPE-BAHIA RIACHÃO CRAFTS IN LAST DECADES OF SLAVERY: FROM CUSTOM TO LEGALITY

MANUMISIÓN EN RIACHÃO DO JACUÍPE-BAHIA EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS DE LA ESCLAVITUD: DE LA COSTUMBRE A LA LEGALIDAD

Eliete Mota Ferreira¹
Samara dos Santos Mota Cerqueira²

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar as alforrias e suas especificidades no sertão dos Tocós, precisamente em Riachão do Jacuípe e Conceição do Coité, sertão da Bahia, entre 1850 a 1888. Tendo em vista que durante este período, o governo brasileiro adota medidas importantes que irão impactar no sistema escravista do Brasil, a exemplo da criação das leis emancipacionistas, que visavam uma abolição lenta, gradual e segura, em especial a Lei do Ventre Livre, aprovada em 1871, buscamos perceber as transformações em torno da política de alforrias ao longo desse período e as estratégias acionadas pelos sujeitos escravizados em busca da liberdade, para tanto, nos debruçamos sobre as abordagens teórico-metodológicas da história social e da micro-história, a fim de investigar a agência dos libertandos nas alforrias coligidas, a partir dos registros de batismo, livros de notas e inventários, e as peculiaridades destas em relação a outros espaços sociais.

Palavras-chave: Alforrias. Escravidão. Sertão dos Tocós - Bahia.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the manumissions and their specificities in the backwoods of Tocós, precisely in Riachão do Jacuípe and Conceição do Coité, backwoods of Bahia, from 1850 to 1888. Given that during this period, the Brazilian government adopts important measures that impact on the slave system of Brazil, like the creation of emancipationist laws, aimed at a slow, gradual and safe abolition, especially the Free Belly Law, adopted in 1871, we seek to understand the transformations around the policy of manumission during this period and the strategies triggered by the enslaved subjects in search of freedom, we focus

¹ Graduada em História - UNEB. Mestra em História Regional e Local - UNEB e Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Especial Inclusiva - UNIASSELVI. E-mail: elietmota_f@hotmail.com

² Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialista em História da Bahia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialista em Produção de Mídias para EAD pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: sammota2010@hotmail.com

on the theoretical-methodological approaches of social history and microhistory, in order to investigate the agency of the freeing in the collected manumissions, from the records of baptism, note books and inventories, and their peculiarities in relation to other social spaces.

Key-words: Manumissions. Slavery. Sertão dos Tocós - Bahia.

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo analizar las manumisiones y sus especificidades en los bosques de Tocós, más precisamente en *Riachão do Jacuípe* y *Conceição do Coité*, en el sertón de Bahía, entre 1850 y 1888. Dado que durante este período, el gobierno brasileño adopta medidas importantes que impactará en el sistema esclavista de Brasil, como la creación de leyes emancipadoras, que apuntan a una abolición lenta, gradual y segura, especialmente la Ley de Vientre Libre, adoptada en 1871, buscamos comprender las transformaciones en torno a la política de manumisión. A lo largo de este período y las estrategias desencadenadas por los sujetos esclavizados en busca de la libertad, nos centramos en los enfoques teórico-metodológicos de la historia social y la microhistoria, con el fin de investigar la agencia de los libertos en las manifestaciones recopiladas, desde registros de bautizos, cuadernos e inventarios, y sus peculiaridades en relación con otros espacios sociales.

Palabras clave: Manumisiones. Esclavitud. Sertón de los Tocós - Bahía.

1 A prática da alforria

A prática de alforrias no Brasil foi um costume enraizado, na maior parte das vezes, no âmbito privado entre a classe senhorial e escravizados que vigorou até as últimas décadas do sistema escravista, precisamente, até a lei 2.040 de 1871, conhecida historicamente como a Lei do Ventre Livre. A alforria, até a este período, consistia numa prerrogativa exclusivamente senhorial, sendo equiparada a uma doação conforme as Ordenações Filipinas. Cabia, então, ao senhor a decisão final se concedia ou não a carta de liberdade aos seus cativos, até mesmo aos que pagassem por ela ficavam à mercê de sua aprovação, salvo nas ocasiões em que o governo imperial garantia a manumissão aos cativos que lutaram nas guerras a favor do Império, a exemplo da guerra de independência da Bahia e do Paraguai. Em contrapartida, nas sociedades escravistas modernas do norte da América, como nos Estados Unidos, a concessão da alforria era sobretudo controlada pelo Estado (KLEIN, 2012).

Tanto nessas sociedades quanto no Brasil a obtenção da liberdade sempre foi um desafio a ser enfrentado por homens e mulheres escravizadas. Todavia, em relação aos Estados Unidos da América, Robert Slenes ressalta que “as taxas de alforria no Brasil no

século XIX eram suficientemente altas para que todo cativo pudesse sonhar com a liberdade como uma possibilidade *real*” (SLENES, 1999, p. 200). No caso do Brasil, o poder público sempre foi cauteloso quando o assunto envolvia a população escravocrata, tendo em vista interferir minimamente na questão da propriedade, dessa maneira, não havia inicialmente criação de medidas que viessem proibir a faculdade dos senhores de libertar seus cativos quando lhes fosse conveniente. A partir da lei de 1871, nas décadas finais do escravismo, quando já apresentava sinais do seu declínio, o governo imperial brasileiro, sob pressões das classes subalternas e fatores externos, passa a intervir na política de alforrias regulamentando acordos privados e costumeiros, que antes ficavam restritos basicamente aos senhores e cativos.

Esta lei de 1871 objetivava a emancipação dos escravizados de forma gradual e segura, sem pôr em risco a propriedade senhorial. Entre outras medidas importantes, a lei proibia a possibilidade de revogação da alforria condicional por ingratidão, dispensava a anuência senhorial para quem acumulasse pecúlio e pudesse pagar o valor de sua alforria, estabelecia ainda a criação de um Fundo de emancipação proveniente de diversos recursos e a intermediação da justiça nas ações de liberdade impetradas pelos cativos. Embora as ações de liberdade já fossem acionadas bem antes da Lei de 1871 (GRINBERG, 1994), até então não havia uma lei que protegesse esses indivíduos na luta por sua liberdade no campo judicial.

Entretanto, com a aprovação da Lei de 1871 a autoridade dos/as senhores/as escravocratas jamais seria a mesma, visto que passou a atingir diretamente nos costumes senhoriais de alforriar. Sem dúvida, a Lei do Ventre Livre de 28 de setembro de 1871 foi um marco importante na política de alforrias no Brasil. Consoante a Sidney Chalhoub, as disposições mais importantes desta legislação “foram ‘arrancadas’ pelos escravos às classes proprietárias”. Ressalta ainda que esta a lei nada mais foi que “uma conquista dos escravos” e teve um papel crucial no processo de abolição da escravidão no Brasil (CHALHOUB, 1990, p. 160-161).

Devido ao impacto desta lei para o encaminhamento da abolição do escravismo no Brasil e principalmente na relação dos cativos com seus senhores frente as expectativas de liberdade, analisaremos as alforrias disponíveis referentes à Riachão do Jacuípe e Conceição do Coité na segunda metade dos oitocentos, buscando perceber suas particularidades antes e posterior à Lei de 1871 e as possíveis mudanças na aquisição da carta de liberdade nesse

pedaço do sertão baiano. Optamos por analisar essas alforrias conjuntamente³ por dois motivos: pelo fato da Freguesia de Coité está vinculada ao território político, administrativo e jurídico de Riachão do Jacuípe durante uma parte do período estudado (1878-1890) e, o outro, por identificar uma aproximação social e econômica nos documentos pesquisados (inventários, livros de notas, etc.) entre essas localidades, principalmente nas alforrias examinadas antes mesmo da promulgação da lei.

Em 1872, havia em Riachão do Jacuípe 5.011 habitantes. Uma localidade cuja maioria da população era composta de negros/as 85,5%, sendo que deste percentual 6,4% eram escravizados/as (53,9% mulheres e 46,1% homens). De caráter essencialmente rural, a economia em Riachão do Jacuípe, nesse período, baseava-se predominantemente na policultura, desde a criação de animais de pequeno e grande porte a produção agrícola, como mandioca, milho, feijão, etc. sendo esta a principal fonte para o sustento da população local e do mercado interno, além, é claro, do trabalho escravo e familiar, pois a posse de um ou dois cativos (que incluía a maioria da classe senhorial escravista da região) não dava o luxo de eximir os pequenos proprietários das tarefas cotidianas. Apesar da distância da capital da província e dos grandes centros urbanos (a exemplo da comarca Feira de Santana) e das secas, que sempre assolavam as paisagens do sertão, os documentos revelam que tais fatores não foram empecilho para que a escravidão fosse instituída nessa região e nem obstáculo para que os cativos alcançassem a alforria. É neste cenário socioeconômico que analisaremos as manumissões a seguir.

2 “Por ser de meo gosto e de minha livre vontade”, ou “Por ter d’ella recebido a quantia”?: a prática da alforria antes e depois da Lei de 1871

Cabe destacar que anteriormente à lei do Ventre Livre ocorreu a extinção legal do tráfico transatlântico de cativos para o Brasil com a instituição da Lei Eusébio de Queiroz em 1850, demandando novos rearranjos na política de alforria entre senhores e escravizados, visto que nesse contexto, a reposição da mão de obra escrava encontrava-se escassa e com preços elevados. Diante desta conjuntura, busquei classificar a frequência das alforrias por tipologias e gênero anteriormente e depois da Lei do Ventre Livre em 1871, a fim de apreender as possíveis mudanças na forma de obter a alforria na região nesse contexto histórico.

³ Desta forma, quando nos referimos a Riachão estamos incluindo também a freguesia de Coité.

TABELA 01 – Alforrias por tipologias e gênero em Riachão do Jacuípe, 1851-1888.

Períodos	1850-1871					1871-1888				
	Nº M	Nº H	Nº C	Total	(%)	Nº M	Nº H	Nº C	Total	(%)
Tipos/Gênero										
Condicional	3	5	-	8	25,0	4	-	-	4	6,9
Paga	6	5	4	15	46,9	22	15	1	38	65,5
Gratuita	1	3	4	8	25,0	9	5	1	15	25,9
Paga e condicional	-	1	-	1	3,1	-	1	-	-	1,7
Total	10	14	8	32	100	35	21	2	58	100

FONTE: FDAR - Livros de notas, inventários e registros de batismos; CEDOC: Livros de notas.

*Nº M: Número de Mulheres; Nº H: Número de Homens; Nº C: Número de Crianças;

De acordo com os dados da tabela acima, das 90 alforrias coligidas com descrição das motivações,⁴ apenas 32 (35,5%) foram concedidas antes da promulgação da Lei do Ventre Livre em 1871 e 58 (64,5%) posterior à lei, ou seja, a partir desta data, o número de alforrias praticamente dobrou. Em outras palavras, isto significa dizer que havia maior possibilidade dos cativos alcançarem a liberdade nesse período que anteriormente (1850-1871).

Quanto ao tipo, o número de alforrias onerosas também foi predominante a partir de 1871. A soma das alforrias pagas, por exemplo, inclusive das com cláusulas restritivas⁵, totalizou 55 (61,0%) e das condicionais 12 (13,3%). Tais números mostram que cerca de 74,3% das alforrias demandaram algum tipo de ônus aos libertandos, que podia ser desde uma quantia em dinheiro a prestação de serviço, ou até mesmo ambos. Ao analisarmos essas alforrias por período, o primeiro apresenta um percentual de 75,0% e o segundo, 74,1%. Esses percentuais apresentam um certo equilíbrio entre as alforrias onerosas para todo o período examinado, contudo, se compararmos a incidência de alforria por tipologia em ambos espaços de tempo veremos que tanto em um quanto em outro os meios de se chegar à alforria variam. Nos últimos decênios, por exemplo, a quantidade de alforrias gratuitas não sofreu grandes modificações, já as condicionais sem pagamento tiveram um declínio de 18,1% em relação ao período anterior a lei, enquanto as pagas um aumento de 18,6%, revelando, dessa forma, os caminhos possíveis para os cativos sertanejos conseguirem a liberdade após 1871 e os reflexos do declínio do sistema escravista sentidos em todo Brasil.

⁴ Foram excluídas da tabela 3 alforrias após 1871, por não informar o motivo da alforria e para não interferir na análise das tipologias.

⁵ Localizamos apenas duas alforrias desse tipo (paga e condicional), que libertou dois cativos.

As alforrias concedidas mediante algum ônus representaram uma característica peculiar da escravidão no Brasil. Em Campinas, durante o período de 1708-1888, Peter Eisemberg 1989 analisou 2.277 alforrias e percebeu que o percentual de alforrias gratuitas e onerosas era praticamente o mesmo, entretanto, por trás de tal semelhança havia diferenças importantes entre elas, por exemplo, as alforrias pagas representavam um terço dessas, e entre estas, a maior parte estava condicionada a prestação de serviço durante todo o período analisado.

Segundo Kátia Mattoso, no Brasil: “Por toda parte, [...] a maioria das concessões de liberdade – 66 a 75% delas – são a título oneroso ou submetidas a cláusulas restritivas, que tira toda a gratuidade ao ato da alforria [...]” (MATTOSO, 1982, p. 184-186). Em Salvador, entre 1684-1888, Mattoso afirma ainda que “[...] as cartas de alforrias concedidas a título oneroso não representam, em momento algum, mais de 48% do total [...]”, e sob condição esta categoria equivale a 18 a 23%. Assim, a autora infere que: “A carta de alforria é um ato comercial, raramente um gesto de generosidade”. Outro estudo de tamanha importância para a mesma região foi realizado por Stuart Schwartz, no qual o autor atentou-se em analisar as manumissões no período colonial entre 1684 a 1745. Neste estudo, ele informa que 47,7% das manumissões foram pagas, e entre aquelas que considerou gratuitas, quase 20% exigiram dos cativos alguma condição. Na concepção deste autor, tais dados confirmam que a alforria nunca foi um ato meramente humanitário, pois “os imperativos econômicos da escravidão sempre operavam num contexto cultural” (SCHWARTZ, 2001, p. 217).

Outros/as estudiosos/as sobre o tema, além de destacar a maior incidência de alforrias pagas, analisam também de que forma a Lei do Ventre Livre afetou a prática de alforria. Em Continguiaba na província de Sergipe, ao examinar as cartas de alforrias entre 1860 a 1888, Sharyse Amaral percebeu que no período posterior à lei de 1871, “houve um aumento na proporção das alforrias compradas e que, dentre essas, houve uma diminuição nas alforrias condicionais” (AMARAL, 2012, p. 248).

Kátia Lorena Almeida destaca que em Rio de Contas, no alto sertão da Bahia, 73,7% das cartas de alforrias consultadas, ao longo do século XIX, demandaram algum ônus para os cativos. Entre 1850-1888, por exemplo, ela notou que a taxa de alforrias onerosas foi um pouco maior no período que precedeu a Lei do Ventre Livre (respectivamente, 79,2% e 72,5%), sendo que as alforrias condicionais obtiveram um índice mais elevado que as pagas em todo o período investigado (ALMEIDA, 2012, p. 75). Maria de Fátima Pires, ao analisar as cartas de alforrias nos últimos anos (1870-1888) da escravidão nesta mesma região,

chegou a mesma conclusão, haja vista que as manumissões onerosas totalizaram 72% das cartas, e destas, 39% estavam condicionadas à prestação de serviços, as quais superaram as alforrias pagas e as gratuitas (PIRES, 2006, p. 143).

Próximo a região de Riachão do Jacuípe e Conceição do Coité temos alguns estudos fundamentais e de referência sobre este tema. Em Feira de Santana (a qual era comarca de Riachão do Jacuípe na época), Flaviane Nascimento assegura que cerca de 56% das alforrias adquiridas, na segunda metade dos oitocentos (1850-1887), exigiam algum tipo de ônus e destas, cerca de 17,6 % impunham alguma condição. A autora também observou que quase 80% das alforrias foram outorgadas nas décadas de 1860 e 1870, (38% e 41,8%), como reflexo da crise econômica pela qual atingiu diretamente a classe senhorial, visto o alto número de hipotecas e penhores registrados no decorrer desse período (NASCIMENTO, 2012, p. 63-70).

Ana Paula Lacerda, por sua vez, verificou que, em Serrinha cuja localidade faz divisa com Coité e Riachão, das 63 alforrias consultadas no período de 1870-1888 apenas 11 foram concedidas de forma “gratuita”. Conforme esta historiadora: “a maioria dos escravos alforriados em Serrinha comprou sua alforria com a apresentação de seus pecúlios, o que sem dúvida foi facilitado pela Lei de 1871” (LACERDA, 2008, p. 78-79). Tal dado assemelha muito com a região estudada, evidenciando uma característica peculiar para o sertão dos Tocós (já que nesse período o território de Serrinha compreendia ao mesmo perímetro desse sertão). Entretanto, o fato de legalizar o pecúlio dos cativos e a possibilidade de estes indenizar seu valor não quer dizer necessariamente que esta lei “facilitou” a compra da alforria, haja vista que sem as astúcias e esforços dos cativos em acumular o pecúlio não seria possível.

Como vimos nesses estudos sobre as alforrias, durante a segunda metade dos oitocentos, a alforria condicional teve um percentual significativo em diversas localidades. Mostraram, assim, ser mais recorrente e até superior as alforrias pagas no alto sertão de Rio de Contas e Caitité que no agreste e sertão dos Tocós, como foi o caso de Feira de Santana, Serrinha e Riachão do Jacuípe.

De acordo os dados da Tabela 01, cerca de 61% das alforrias em Riachão do Jacuípe foram pagas pelos próprios libertandos, as quais exigiam mais habilidades dos cativos nas negociações cotidianas e sacrifícios destes, ao terem que trabalhar nas horas de descanso, do que da benignidade senhorial. Chalhoub assevera que os cativos tinham consciência que a

“melhor chance de negociar a liberdade com o senhor era juntar as economias e conseguir indenizar seu preço” (CHALHOUB, 1990, p. 160).

Mesmo em tempos difíceis, devido à seca, epidemias e o tráfico interprovincial que assolavam toda a região, as manumissões pagas tiveram um número maior que as demais. Somente entre 1850-1871 elas representam 46,9% e posteriormente 65,5 % (ver Tabela 01). Cabe destacar que o preço das alforrias em Riachão variavam muito, pois levava-se em consideração diversos motivos, mas, em geral, correspondia ao valor de mercado, valor razoavelmente alto. Mas, qual a justificativa para que as alforrias por compra alcançassem um número tão expressivo em um contexto de crise socioeconômica e política nas últimas décadas da escravidão? Uma das respostas para esta questão está atrelada ao contexto histórico, isto é, a ameaça do tráfico interno que pairava sobre os cativos, que receavam serem vendidos para fora da província da Bahia.

Ademais, diante dessa conjuntura como os cativos do sertão conseguiam amearhar pecúlio para pagar sua alforria numa região eminentemente rural? Esta é uma das tarefas mais difíceis para nós historiadores/as quando não se têm acesso as fontes históricas produzidas pelos próprios sujeitos. É consenso na historiografia que acumulavam pecúlio através da própria “economia dos cativos” como resultado da micropolítica cotidiana, que consistia nos rendimentos provenientes de tudo aquilo que os sujeitos escravizados pudessem adquirir com ou sem o consentimento do senhor, desde as roças de subsistência, criação de animais, venda de produtos em dias de feira livre, doações, esmolas, empréstimos, prestação de serviço a terceiros ou aos próprios senhores e herdeiros destes e até mesmo dos pequenos furtos praticados (MACHADO, 1988, p. 148; SLENES, 1999; CHALHOUB, 1990). Sobre esse assunto Pires (2009) destaca que os senhores do sertão dificilmente conseguiam sustentar todos os seus escravos e camaradas, sendo necessário flexibilizar os acessos aos meios de subsistência e, conseqüentemente, as formas de acúmulo de pecúlio.

No caso de Riachão do Jacuípe, as alforrias compradas pelos cativos ocorreram mediante pagamento em dinheiro, porém, raramente informam como os cativos adquiriam tais valores, como no caso a seguir: os proprietários e herdeiros, Manuel Ribeiro da Cunha, Bernardino de Lima Ribeiro e Vicente Ribeiro da Cunha, registraram que [...] Joaquim, nação pardo, idade mais ou menos de trinta e cinco anos; o qual forromos de hoje para sempre pelo preço e quantia desta de oitocentos mil reis, que ao fazer d’esta nos entregou

em moeda legal, a fim de obter de nós [herdeiros] sua liberdade.⁶ Em algumas delas, há indícios de que trabalhavam sob remuneração (em dias e horários não informados) tanto para os seus proprietários e herdeiros quanto para terceiros, como sinaliza a alforria de Tito.

Diz José Manoel Carneiro, inventariante dos bens deixados q. sua finada mulher Benta Maria de Oliveira, que tendo o escravo Tito apresentado no acto da avaliação a quantia de duzentos e cinquenta mil reis [pela] sua liberdade vista ter sido avaliado por trezentos mil reis e [por] existir o restante de cinquenta mil reis em seu poder e dos herdeiros Miguel Anjo Carnr^o, e José Vicente de Oliveira.⁷

Não sabemos como Tito conseguiu os 250\$000 mil réis, porém, fica claro que tanto o senhor quanto seus herdeiros eram devedores de 50\$000 mil réis (provavelmente da remuneração dos serviços prestados a estes senhores). Foi com este dinheiro que Tito usou para quitar o restante do valor da sua alforria, porém, em relação a quantia apresentada por ele não há informação de sua origem, talvez, tenha utilizado esse mesmo caminho.

Outra forma que identificamos de amealhar pecúlio em favor da liberdade foi através de doações e herança: Em 1873, Manoel, empregado no serviço da lavoura, propôs “em favor de sua liberdade a doação [de 14 reses] que lhe fizera sua falecida senhora [por ter] rubricadas cento e quatorze cabeças de gado vacum” avaliadas por 30 mil réis cada uma, além da quantia de 187\$654 mil réis que lhe coube como beneficiário da terça parte dos bens inventariados a pedido de sua senhora, Anna Joaquina de Jesus Rios.⁸ Os laços afetivos também foram cruciais na negociação do preço da liberdade, como podemos observar no trecho da alforria de Maria

[...] cuja escrava se acha casada com o senhor Antonio José Correia da Paixão com quem tenho tratado seo valor de seiscentos mil reis; a qual forro como de facto forrado tenho de hoje para sempre pelo referido valor, podendo, agora em diante gosar de sua liberdade como de ventre livre nascesse. Riachão do Jacuípe, vinte e dõis de novembro de mil oitocentos e setenta e treis. Marcolino Gonçalves Mascarenhas, como testemunha Manoel Gonçalves Pereira Mascarenhas e Manoel Salustiano de Lima.⁹

Há indícios ainda na documentação que podiam inclusive serem pagas com os rendimentos dos cativos provenientes de seus trabalhos como meeiros ou rendeiros de seus próprios senhores ou de terceiros. Embora muitas vezes não apareçam na documentação as labutas dos cativos sertanejos para acumular pecúlio na obtenção da alforria, não é difícil imaginar suas astúcias, sacrifícios e arranjos sociais e afetivos com este intuito.

⁶ Arquivo do Fórum Desembargador Abelard Rodrigues - FEDAR (utilizaremos essa sigla sempre que nos referirmos ao presente acervo), Livro de notas nº 3, folha, 19, ano, 1861. [Grifo nosso].

⁷ FDAR, Inventário de Benta Maria de oliveira, 1875. [Grifos nosso].

⁸ FDAR, Inventário de Anna Joaquina de Jesus, 1873.

⁹ FDAR, Livro de notas, nº 11, flhs 20 - 21, 1873.

Cabe ressaltar que das 38 alforrias pagas entre 1871-1888, 89,4% (34) foram encontradas nos inventários *post-mortem*, as quais correspondem a 58,5% do total de alforrias para esse período, ou seja, a maior parte delas ocorreu na partilha dos bens. Das 34 alforrias identificadas nos inventários, 76,4% (26) foram adquiridas através da indenização pecuniária nos arrolamentos dos bens perante a justiça, forte indício de que não bastava apenas formar pecúlio, saber o momento propício para requerer a alforria também era fundamental.

De acordo com o segundo parágrafo do artigo 4º da referida legislação: “O escravo que, por meio de seu pecúlio, obtiver meios para indenização de seu valor, tem direito à alforria. Se a indenização não for fixada por acordo, o será por arbitramento. Nas vendas judiciais ou nos inventários o preço da alforria será o da avaliação”.¹⁰ Neste trecho da lei, fica evidente que o determinante para a obtenção da alforria, a partir de então, não consistia mais na “boa vontade senhorial”, cabia agora a capacidade de cada cativo formar pecúlio diante das adversidades que a própria condição lhes colocava. Por conseguinte, para quem obtivesse pecúlio a lei ampliou os caminhos para lograr a alforria independente da anuência senhorial, mas não deixou de ser uma tarefa bastante árdua.

Dessa forma, o reconhecimento do direito à indenização do seu valor aos cativos independente do consentimento do senhor fez crescer consideravelmente o número de alforrias pagas na região, como as alforrias nos inventários. Daí a importância do cruzamento de documentos diversos para o estudo mais sistemático no que concerne à política de alforrias no Brasil, uma vez que havia outros caminhos para se obter a alforria, além das cartas de alforrias redigidas a punho pelo/a próprio/a senhor/a ou a pedido destes/as.

Em algumas alforrias nos inventários é perceptível a consciência dos direitos adquiridos por parte dos cativos ao apresentar pecúlio referente ao seu valor, em favor da liberdade no momento da avaliação dos bens inventariados, como consta no inventário de João da Cunha Araújo de 1876:

Joaquim preto com idade de setenta e um anos do serviço da lavoura avaliado por cem mil reis, que neste acto apresentando a referida quantia mandou o juiz que lhe paçasse sua carta de liberdade.

Manoel preto com idade de cinquenta e seis anos do serviço da lavoura duente da uma perna esquerda avaliado por cem mil reis, que neste acto apresentando a

¹⁰ *COLEÇÕES de Leis do Império do Brasil*. Rio de Janeiro. Typografia Nacional (1871). Disponível em: www2.camara.leg.br. Acesso em: 03 mai. 2016.

referida quantia mandou o juiz, que lhe paçasse independente de requerimento e na forma da Lei sua carta de liberdade judicial.

[...] Martinha parda de vinte anos, que diz sofrer de doença, avaliada por quatrocentos mil réis, que neste acto apresentando a referida quantia mandou o juiz quer independente de despacho se paçasse sua carta de liberdade judicial.¹¹

Joaquim, Manoel e Martinha sabiam que não bastava mais do consentimento senhorial para conseguir a alforria, e por isso vinham acumulando dinheiro para conseguir sua libertação mediante indenização de seu valor. O momento da avaliação judicial dos bens inventariados era uma oportunidade ímpar para a compra da alforria, pois evitava que o proprietário alterasse no ato da alforria a quantia avaliada. Todavia, a compra da alforria não foi o único caminho para os cativos sertanejos obterem a liberdade. Conforme a análise quantitativa da tabela 01, 25,4% das alforrias coligidas foram adquiridas de forma “gratuita”, isto é, sem nenhum tipo de ônus, as quais mantiveram um equilíbrio nos dois períodos estudados aqui. Afinal, o que os cativos faziam para arrancar das mãos senhoriais a alforria gratuita? Ao que parece havia algumas estratégias para isso, as quais perpassavam pela obediência, fidelidade, negociação, entre outras, como fica explícito nos seguintes casos.

Diz Maria Andreza do Rozario, que entre os mais bens de que é legítima senhora e possuidora, tem assim uma escrava de nome Benedicta, crioula, idade de quarenta e quatro annos a qual escrava forro, e como de facto forrada tenho de hoje para sempre *pelos bons serviços que dela tenho recebido*[...].¹²

Digo eu Domingos Francisco do Espírito Santo, que entre os mais bens que eu sou legítimo senhor e possuidor tem assim um mulatinho de nome João de oito annos, filho da minha escrava Maria, a qual mulatinho forro, e como de facto tenho forrado de hoje para sempre, gratuitamente por me merecer digo *por ser merecedor* [...].¹³

Entre as justificativas utilizadas pelos senhores para a concessão desse tipo de alforria, a mais recorrente é “pelos bons serviços prestados”, o que desconstrói qualquer ato de generosidade por parte dos senhores. Apesar da classe senhorial reforçar a “gratuidade” nessas alforrias, fica claro que o mérito do cativo pesava mais que qualquer ato de generosidade, como gostava de ressaltar. Em 30 de janeiro de 1874, Ana Maria Athanaria da Conceição declarou que alforriava Vidal e Joaquim “*por ser de meo gosto e de minha livre vontade, sem constrangimento de pessoa alguma, passo esta(s) pelo amor de Deos*”.¹⁴

¹¹ FDAR, Inventário de João da Cunha Araújo, 1876.

¹² FDAR, Livro de notas nº 4, folha 05, 1862. [Grifos nosso]

¹³ FDAR, Livro de notas nº 4, folha 02, 1862. [Grifos nosso]

¹⁴ Centro de documentação - CEDOC (utilizaremos essa sigla sempre que nos referirmos ao presente acervo) UNEB Campus XIV, Livro de notas nº 1, fls 95-96, 1874. [Grifos nosso]

Nessa lógica senhorial que envolvia a alforria gratuita, as mulheres se saíram melhor. Das 23 alforrias gratuitas computadas para esse estudo, 43,5% refere-se às mulheres, 34,8% aos homens e 21,7% às crianças (Tabela 01). Na Bahia colonial também não foi diferente, das 116 alforrias analisadas por Lígia Bellini durante o período de (1664 a 1706), que implicou algum tipo de relação afetiva entre senhor e cativo, 78% foram concedidas gratuitamente, e desse universo, 31% representam as mulheres alforriadas. Segundo Bellini, as mulheres domésticas eram mais beneficiadas com este tipo de alforria por “escolher o caminho da sedução, das boas relações com seus proprietários, aproveitando a intimidade que havia entre eles” (BELLINI, 1988, p. 81). No caso de Riachão, o trabalho doméstico não era tão frequente quanto na lavoura, todavia, deve ter rendido as mulheres desse ofício mais oportunidades de auferir a liberdade através das negociações cotidianas.

De acordo com Almeida: “A alforria gratuita reflete também o grau de sucesso do escravo em negociar com o respaldo da Lei do Ventre Livre, cuja influência não se resumiu ao pecúlio”, haja vista que, no período de 1871-1888, a alforria gratuita cresceu 6,6% em relação ao anterior em Rio de Contas (ALMEIDA, 2012, p. 80). Para Almeida este tipo de manumissão funcionava como “uma estratégia política”, por criar expectativas para os que continuavam no cativeiro que a depender do seu desempenho no trabalho poderia obter a própria liberdade. Ademais, também destaca que 67,3% dos cativos contemplados com essa modalidade de alforria eram mulheres.

Não menos importante que as alforrias pagas e gratuitas são as cartas de liberdade outorgadas com cláusula restritiva, que também foram conquistadas pelos libertandos e têm muito a nos revelar quando comparadas anteriormente e posterior à lei de 1871. Como mencionamos no início deste artigo, uma das conquistas dos cativos reconhecida por esta lei foi a proibição da revogação da alforria condicional, ou seja, até essa data o/a proprietário/a poderia revogar a alforria sob alegação de ingratidão por parte do alforriado/a nesta condição. Percebe-se que esta possibilidade também fazia parte da mentalidade dos proprietários sertanejos.

Em setembro de 1870, Manoel Alves d'Oliveira conferiu a carta de alforria a Francisca “por muito bons serviços que me tem prestado *se continuar a servir a sim como vai*, pretendo por minha morte e de minha mulher deixa la forra como de ventre livre nascesse para da-li em diante desfrutar da sua liberdade e descanso de seo corpo”.¹⁵ O trecho em destaque sugere que qualquer deslize ou desobediência de Francisca poderia resultar na

¹⁵ CEDOC, Livro de notas nº 01, folha 128, 1870.

anulação de sua alforria. Não há indícios de revogação de liberdade na documentação examinada por parte do/a senhor/a, contudo, há evidências de re-escravização por parte de herdeiros,¹⁶ o que demonstram que a morte do/a senhor/a poderia pôr em risco a liberdade conquistada com tanto labor (FERREIRA, 2017).

Não sabemos se de fato as condições impostas pela classe senhorial eram cumpridas à risca pelos alforriados, entretanto, uma coisa é certa e comum nessas alforrias, havia um desejo muito grande dos proprietários serem servidos até o último dia de suas vidas, ou melhor, “até lhe dar o corpo a sepultura”, como estipulou a senhora Antônia Adriana de Jesus da freguesia de Coité ao alforriar Antônio.¹⁷ E isso, independe do sexo do alforriado, visto que tanto homens e mulheres obtiveram o mesmo número de alforria sob condição.

Afinal, qual a lógica da alforria condicional tanto para o senhor quanto para o cativo? Sem dúvida, não era a mesma para ambos. Na mentalidade senhorial as alforrias restritivas à prestação de serviço e/ou de acompanhar até a própria morte constituíam numa estratégia, a fim de garantir a obediência e continuidade dos trabalhos realizados pelos libertos condicionalmente enquanto estivessem sob esta condição. A manutenção da prestação de serviço, expressa em grande parte das alforrias condicionais, demonstra também que para a classe proprietária a condição social continuaria a mesma, usufruiria os mesmos serviços e até melhor que antes, devido a ameaça de revogação imposta aos libertandos pelos menos até 1871. Além disso, esperava-se algum tipo de gratidão dos/as alforriados/as pelo benefício da alforria condicional por esta dispensar, na maioria das vezes, o pecúlio. Nesse sentido a relação de dependência senhor-escravizado/a não se rompia definitivamente no ato da alforria (CHALHOUB, 1990, p. 143).

Entre os libertos, os significados e as experiências de liberdade como esta podiam ser distintas a depender dos seus projetos de vida, perspectiva de liberdade e o tipo de relação que se tinha com o/a senhor/a. Por exemplo, podiam continuar morando com o proprietário ou não sem deixar de servi-lo e concomitante usufruir de alguma margem de autonomia. O que de fato podemos asseverar em relação a esta forma de acessar a alforria é que antes mesmo de cumprir as cláusulas estipuladas pelos(as) senhores(as), os libertandos sob tais condições entendiam que estavam livres, pelos menos, juridicamente, pois muitos deles buscaram registrar suas alforrias no cartório local logo depois da concessão, alguns casos aconteceram no mesmo dia do ato, a exemplo de Luis, Luiza e Antônio.

¹⁶ Sobre o assunto, ver especialmente o II capítulo da dissertação de minha autoria (FERREIRA, 2017).

¹⁷ CEDOC-Livro de Notas, nº 01, folha 21, 1870.

A carta de liberdade de Luis, crioulo, por exemplo, foi passada por D. Ana Maria de Jesus em 27 de novembro de 1863 “com a condição [...] d’elle me servir em tudo athe minha morte, digo athe minha última existência”, e por requisição do mesmo foi registrada no mesmo dia.¹⁸ O vaqueiro Antônio também teve sua alforria registrada na mesma data que recebera a carta do senhor Antônio de Oliveira Barros, datada em 18 de julho de 1862, com a condição de “cuidar do gado durante toda vida e lealdade”.¹⁹ Em 30 de maio de 1864 foi a vez de Luiza conquistar a alforria “por ter dado bons serviços com a condição de servir-me durante minha vida a forro”, a qual, neste mesmo dia, a senhora Ana Francisca de Oliveira recomendou ao seu procurador Manoel Joaquim dos Santos Teixeira que a registrasse no livro de notas do cartório local.²⁰ Que motivo levaria os cativos a registrarem imediatamente suas alforrias sob condição? Seria uma forma de evitar sua revogação, já que na época era permitido, pelo menos até 1871? Cremos que sim, mas este assunto ainda carece de ser aprofundado.

Mas, afinal, como garantir que o/a alforriado/a condicionalmente cumprisse as exigências senhoriais? Sabe-se que até lei 1871 havia a ameaça de revogação da liberdade por parte dos senhores, após esta data, a referida lei determinava que “o liberto [*sob condição*] será compelido a cumpri-la por meio de trabalho nos estabelecimentos públicos ou por contratos de serviços a particulares”, sem exceder 7 anos nesta situação.²¹ Dessa forma, o governo imperial tira o controle social sobre a alforria condicional das mãos da classe proprietária, buscando tirar algum proveito dessa prática costumeira. Contudo, nas alforrias condicionais concedidas após 1871, percebemos que a classe senhorial continuava a impor cláusulas com prestação de serviços ou de acompanhar até a morte, seria uma afronta a lei?

Depois da promulgação da referida lei, percebe-se que as alforrias condicionais em Riachão tornou-se um recurso menos usual para obter a liberdade, passando de 9 alforrias para 4, em um período em que mais homens e mulheres conseguiram a alforria (1871-1888). Podemos explicar isto pela precariedade da liberdade que esse tipo de alforria proporcionava, devido as inúmeras obrigações que exigiam dos libertos por determinado período, ou simplesmente e mais provável, por não atender mais as expectativas de liberdade

¹⁸ FDAR, Livro de notas nº 4, folha 23, 1863.

¹⁹ FDAR, Livro de notas nº 4, folha 05, 1862.

²⁰ FDAR, Livro de notas nº 4, folha 23, 1863.

²¹ BRASIL. Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871 [Lei do Ventre Livre] [Manuscrito]. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496715> Acesso em: 03 mai. 2016.

dos libertos e nem as dos/as senhores/as, as quais visavam a produção de sujeitos obedientes, dependentes e gratos. Consoante a Chalhoub, o sentido da alforria condicional pode ter variado muito no decorrer da segunda metade do século XIX, na medida em que representava uma prerrogativa muito utilizada pelos escravistas no Brasil (CHALHOUB, 1990, p. 139).

Além de toda essa mudança na política de alforriar no âmbito privado, a Lei do Ventre Livre também estabeleceu outras formas de obter a liberdade, a exemplo do Fundo de emancipação, arbitramento ou processo judicial e contrato de serviço a terceiros no prazo de até sete anos. Com exceção do Fundo, os cativos já utilizavam desses recursos antes mesmo dessa legislação, entretanto, não havia uma lei para respaldar seus direitos nessa empreitada. Todas essas possibilidades foram acionadas por homens e mulheres de Riachão do Jacuípe, as quais libertaram 60 cativos no total, somente o Fundo – apesar de suas ambiguidades – foi responsável por 57 (FERREIRA, 2017). Isto significa que cientes dos seus direitos conquistados a duras penas, esses cativos souberam apropriar dos recursos disponíveis e das relações sociais e afetivas construídas no cativeiro em favor de sua liberdade, ainda que esta não lhes assegurasse a cidadania (MATTOSO, 1982; CHALHOUB, 2010).

Considerações finais

Vimos aqui que no Brasil a alforria onerosa sempre prevaleceu, o que desconstrói qualquer ato de benevolência por parte senhorial e faz reforçar o protagonismo dos agentes sociais ativos nesse processo – os/as libertandos/as. No caso de Riachão do Jacuípe, não podia ser diferente, logo, importa ressaltar as particularidades dessa região sertaneja na prática de alforria. Por exemplo, durante o período analisado, notamos que a alforria paga pelos escravizados teve um percentual bastante elevado em comparação as gratuitas e condicionais, e após a legalização das economias dos cativos, esse número praticamente dobrou, sinal que a conquista da alforria nessa região deve-se, entre outros fatores, ao empenho de cada cativo na negociação cotidiana e no acúmulo de suas economias. Esse dado também revela que o recurso mais viável para se obter a alforria era formar um pecúlio. Com este propósito, os cativos não mediam esforços; quando podiam, trabalhavam para si e para seus próprios senhores e terceiros, alugavam seus serviços, procuravam ter um bom relacionamento com seus senhores, casavam-se com pessoas de condição jurídica

diferente, etc. A frequência da alforria paga em todo o período estudado evidencia fortemente a atuação desses sujeitos na conquista da liberdade, talvez por possibilitar rompimento imediato ao cativo e maior autonomia sobre si e sobre os seus. Estas são apenas algumas explicações para a incidência desse tipo de manumissão na região, além do tráfico interno que aterrorizava os cativos sertanejos da Bahia.

Com a legalização do pecúlio e da aquisição da alforria sem anuência senhorial, prevista pela Lei do Ventre Livre em 1871, seja no âmbito privado ou na arena judicial, sem dúvida ampliou-se, consideravelmente, as chances dos cativos se libertarem à custa dos próprios esforços, confrontando, assim, diretamente a autoridade senhorial. Sabedores dos seus direitos, muitos cativos sertanejos trilharam pelas brechas legais para lograr a alforria, muitas vezes, formando um pecúlio e aproveitando o momento certo para apresentá-lo em benefício da própria liberdade. As alforrias adquiridas na avaliação judicial no decorrer dos bens inventariados, por exemplo, demonstraram aqui uma ocasião eficaz, visto que o valor do cativo/a ali estabelecido não podia ser alterado pelos herdeiros/proprietários. Apesar das suas fragilidades (como a proteção à propriedade senhorial, etc.), esta legislação teve um papel crucial na obtenção da alforria no sertão baiano, ampliando o acesso à liberdade por meio do reconhecimento dos direitos costumeiros já enraizados pela população escravizada.

Referências

ALMEIDA, Katia Lorena Novais. **Alforrias em Rio de Contas – Bahia: século XIX**. Salvador: EDUFBA, 2012.

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **Um pé calçado, outro no chão: liberdade e escravidão em Sergipe (Cotinguiba, 1860-1900)**. Salvador: EDUFBA; Aracaju: Editora Diário Oficial, 2012.

BELLINI, Ligia. “Por amor e por interesse: a relação senhor-escravo em cartas de alforria”. REIS, João José (Org.). **Escravidão e invenção da liberdade**. São Paulo: Brasiliense, 1988. p.73-86.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis: historiador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHALHOUB, Sidney. Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista. (Século XIX). In: **Revista História Social**, n. 19, p. 32-62, 2010, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

EISENBERG, Peter. **Homens esquecidos: escravos e trabalhadores livres no Brasil – Séculos XVII e XIX**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989.

FERREIRA, Eliete M. **Nas veredas da liberdade: experiências de homens e mulheres escravizados no sertão de Riachão do Jacuípe-BA, (1850-1888)**. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local), Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2017.

GONÇALVES, Graciela Rodrigues. **As secas na Bahia do século XIX: sociedade e política**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

GRIMBERG, Keila. **Liberata: a Lei da ambiguidade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

KLEIN, Hebert, “A Experiência afro-americana numa perspectiva comparativa: a situação atual do debate sobre a escravidão nas américas”. In: **Revista Afro-Ásia**, v. 45, p. 95-121, 2012.

LACERDA, Ana Paula Carvalho Trabuco. **Caminhos da liberdade: a escravidão em Serrinha - Bahia (1866-1888)**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MACHADO, Maria Helena P. T, "Em torno da autonomia escrava: uma nova direção para a história social da escravidão". In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 8, n. 16, p. 143-160, 1988.

MATTOSO, Kátia de Q. **Ser escravo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

NASCIMENTO, Flaviane R. **Viver por si: histórias de liberdade no agreste baiano oitocentista (Feira de Santana, 1850-1888)**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

PIRES, Maria de Fátima Novaes. Cartas de alforria: “para não ter o desgosto de ficar em cativo”. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 26, n. 52, p. 141-174, 2006.

PIRES, Maria de Fátima Novaes. **Fios da vida: tráfico internacional e alforrias nos Sertões de Sima - Ba (1860-1920)**. São Paulo: Annablume, 2009.

SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil sudeste, século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SCHWARTZ, Stuart B. **Escravos, roceiros e rebeldes**. Bauru-SP: EDUSC, 2001.

A IMPORTÂNCIA DAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS NOS ESTUDOS E PESQUISAS NA/DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EP: INÍCIO DE CONVERSA

THE IMPORTANCE OF RESEARCH WITH EVERYDAY LIFE ON STUDIES AND RESEARCH IN/ABOUT PROFESSIONAL EDUCATION - EP: A STARTING TALK

LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN CON LOS COTIDIANOS EN LOS ESTUDIOS Y LA INVESTIGACIÓN EN/DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL - EP: INICIO DE LA CHARLA

**Leonardo Rangel dos Reis¹
Jocelma Almeida Rios²
Sílvia Elaine Almeida Lima³**

RESUMO:

O presente artigo consiste em estudo teórico, que visa contribuir com os estudos do cotidiano na/da educação profissional, pois constata-se a preponderância da análise das determinações estruturais, com excessiva ênfase nos jogos de dominação e controle. Há poucos estudos que auxiliam na compreensão da dinâmica e complexa ação/agência que compõe as redes educativas. Os estudos dos cotidianos podem consistir em potentes dispositivos epistemológicos, ajudando na compreensão dos complexos modos de fazer e lógicas plurais que as tecem. Destaca-se a potência de tais estudos no desvelar das relações microssociológicas, apontando singularidades e dinâmicas específicas das experiências que se desdobram e compõem o mundo da vida.

Palavras-Chave: Educação profissional. Estudos nos cotidianos. Saber profissional. Redes educativas.

ABSTRACT:

The present article consists of a theoretical study which aims to contribute to studies of everyday lives in the/from professional education. Given the prevalence of structurally

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Docente de Sociologia do IFBA, *Campus Salvador*, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Membro do grupo de pesquisa Currículos, redes educativas, imagens e sons (UERJ) e TransFormação (IFBA). E-mail: leonardorangelreis@gmail.com

² Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia. Docente de Informática do IFBA, *Campus Lauro de Freitas*, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Membro do grupo de pesquisa Tecnologias aplicadas a saúde e educação (TICASE). E-mail: jocelmarios@gmail.com

³ Mestre em Educação profissional e tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, IFBA. Membro do grupo de pesquisa Devir (IFBA). E-mail: lima.silvia87@gmail.com

determinations types of analyses that put too much emphasis on games of domination and control, there are few studies that help to understand the dynamics and complex action/agency that make up the educational networks. Thus, studies of everyday lives can construct powerful epistemological devices, helping in the understanding of the complex ways of doing and plural logics that weave these environments. That said, the untapped potential of such studies is unique in the unveiling of micro-sociological relations, in pointing out singularities and specific dynamics of the experiences that unfold and compose the world of life.

Keywords: Professional education. Studies of the everyday. Professional knowledge. Educational networks.

RESUMEN:

Este trabajo consiste en un estudio teórico, cuyo objetivo es contribuir a los estudios diarios en/de la educación profesional, ya que se verifica la preponderancia del análisis de determinaciones estructurales, con un énfasis excesivo en los juegos de dominación y control. Existen pocos estudios que ayuden a comprender la acción / agencia dinámica y compleja que conforman las redes educativas. Los estudios cotidianos pueden consistir en potentes dispositivos epistemológicos, que ayudan a comprender las formas complejas de hacer y las lógicas plurales que los tejen. Destacamos el poder de tales estudios al revelar las relaciones microsociológicas, señalando singularidades y dinámicas específicas de las experiencias que se desarrollan y componen el mundo de la vida.

Palabras clave: Educación profesional. Estudios en la vida cotidiana. Saber profesional. Redes educativas.

Introdução⁴

Os estudos e pesquisas na/da educação profissional - EP, no Brasil, são dominados pela análise das determinações estruturais, principalmente a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético⁵. Tais pesquisas costumam focar sua compreensão nos

⁴ O presente texto é uma das primeiras tentativas de relacionar teoricamente os estudos dos/nos/com cotidianos com a EP no país. Há muita coisa a ser desbravada. Como veremos, tais estudos questionam/problematicam as constituições de domínios e a imposição da história única.

⁵ Os estudos e pesquisas marxistas são plurais, temos dos/as pesquisadores/as que assumem uma postura mais ortodoxa, aos mais heterodoxos, que tentam inovar e criar, sem medo de estarem traindo o legado de Marx. Como exemplos, temos: toda obra dos expoentes da Escola de Frankfurt: Adorno, Horkheimer, passando por Marcuse e Benjamin, mais recentemente, temos Habermas e Honneth, é inspirada em vários ideais e propostas de Marx, mas, todos eles, buscaram atualizar, criar, a partir do diálogo com referências contemporâneas e/ou clássicas, de modo a dar conta de questões importantes, que não foram tematizadas pelo pensador alemão, especialmente as questões relativas aos modos de subjetivações, e a importância da comunicação nas sociedades de massa de sua época; os escritos do grande pensador Gramsci, especialmente sua original contribuição sobre a importância da organização/mobilização da sociedade civil. Desse modo, neste artigo, quando formos criticar algum aspecto do marxismo, quase sempre estaremos nos referindo à arrogante postura dos/as ortodoxos/as de acreditarem que conseguem enquadrar a complexidade da realidade, em seus projetos e

processos de opressão e controle exercidos pelas instâncias oficiais, especialmente através do poder centralizador do Estado e na denúncia à grande influência que o mercado alcançou na contemporaneidade. Porém, ainda há poucos estudos sobre as habilidades e potencialidades da agência e da autonomia relativa dos diversos sujeitos envolvidos nas redes educativas⁶ na/da EP.

Tal dissimetria cria uma imagem limitada do social, uma vez que só o apreende através da sua dimensão estrutural, especialmente através dos mecanismos oficiais e formais⁷ de sua constituição. Isso ocorre mesmo quando grande parte da teoria social contemporânea se volta para tentar compor, a partir da contribuição dos estudos clássicos, novas articulações entre: estrutura e ação; instituído e instituinte; determinação e autonomia etc. É por isso que Giddens (1991, p. 11) aponta para a obrigação em desconstruir o evolucionismo social, afinal, “a história não pode ser vista como uma unidade, ou como refletindo certos princípios unificadores de organização e transformação”. O que há são miríades plurais de histórias, construídas/contadas por diversos sujeitos, com múltiplos vínculos de pertencas e interesses. Chimamanda Adichie (2019), assinala os grandes perigos que entram em cena com a imposição da história única. Na longa tradição da colonização e expropriação que vários países empreenderam/empreendem, em busca dos ideais

interesses, quase sempre utilizando Marx como pretexto, e se arvorando a serem os verdadeiros intérpretes e tradutores do movimento histórico. Como veremos, tal privilégio não existe, ninguém pode mais acreditar que consegue se colocar acima da história, suspenso e capaz de extrair seus verdadeiros movimentos. Estamos diante do complexo do super-homem. Afinal, já sabemos, que todo ponto de vista é a vista se colocando a partir de determinado ponto.

⁶ A noção de redes educativas fará mais sentido quando expormos as relações dos estudos do cotidiano na educação, especialmente a abordagem que vem sendo desenvolvida por Nilda Alves (2008). Mas, já podemos adiantar que ela é mais interessante e apropriada para compreender a complexidade envolvida nos ‘fazeressaberes’ que acontecem nos mais diversos ‘espaçostempos’ sociais, sobretudo, porque não reparte o mundo em formal e não formal, como a noção de educação em espaços formais e não formais faz supor. Afinal, os cotidianos sempre arrastam e arrasam com qualquer pretensão de formalização e abstração que os jogos do poder e da racionalidade tentam impor e instituir ao mundo da vida.

⁷ É limitado deixar a análise refém da repartição do social em espaços formais, informais e não formais, ou espaços oficiais e não oficiais, afinal, tais fronteiras são muito arbitrárias e fluidas. Servem mais para atrapalhar e não avançam na compreensão das complexas dinâmicas de ‘ensinosaprendizagens’ que ocorrem de modos variados em diversos ‘espaçostempos’ formativos. Também é importante lembrar que tal repartição é etnocentrada, uma vez que é dependente dos fenômenos que emergiram na Europa, como consequência do avanço da economia capitalista e da separação do mundo do trabalho do restante do mundo da vida. Tal separação buscou privilegiar os aspectos institucionais, tidos como mais formas. Porém, tal postura, deixa um amplo e importante espectro do mundo da vida de fora, pois é incapaz de perceber as ações, sentimentos e interesses que não se encontram sob a rubrica dos códigos das condutas racionais, tida como baliza mestra, a verdadeira guia dos processos de formalização. A referida delimitação do social, que, no fundo, é uma tentativa de racionalização do mundo, reverbera na compreensão da educação, afinal, há algumas décadas, ganharam força alguns estudos que postulam a existência de espaços formais e espaços não formais de educação. Ao invés de permanecermos reféns de tal repartição, podemos afirmar e trabalhar na visibilização dos vários espaços educativos, evidenciando suas lógicas próprias e singulares, ou, também podemos utilizar a noção de redes educativas, como veremos a seguir.

desenvolvimentistas e do progresso, têm-se utilizado o recurso da história única com o fito de expropriar e tornar invisível outros saberes e experiências, porém, “histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida”. Ela finaliza sua palestra com o seguinte argumento: “quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso”.

É a partir dessas histórias plurais, construídas/contadas por diversos sujeitos, de variados modos, que queremos desdobrar alguns temas realçados na/da EP. Sendo assim, o principal objetivo é mostrar algumas possibilidades dos estudos do cotidiano no campo das pesquisas, já assinalado. Porém, é bom deixar explícito que, ao fazê-lo, não precisamos enfraquecer a importância e pertinência da teorização crítica e dos projetos marxistas. Tal ressalva é relevante, ainda mais hoje em dia, quando, com o crescimento das práticas conservadoras e do poder de influência da extrema-direita no país, alinhada com as políticas neoliberais, assistimos ao enfraquecimento de direitos conquistados a duras penas por grupos marginalizados e ao agravamento das desigualdades sociais.

A despeito disso, não dá mais para continuar assumindo a arrogante postura de nos colocarmos como guardiões legítimos da história, como se esta fosse construída/contada apenas por determinados grupos, ou estivesse indo em alguma direção prevista por alguns “videntes”. A história é sempre plural, fragmentada, construída/contada por todos, sem exceções. Já passamos da época em que se acreditava que a escritura historiográfica era pertencente apenas aos grandes homens, realizadores de grandes feitos, os heróis da “história”. Ao invés da hierárquica e elitista metáfora do herói, sugere-se a utilização da metáfora dos seres comuns⁸, das coisas miúdas, modestas, muitas vezes tidas como sem importância. Afinal, grande parte do mundo da vida é composta desses fenômenos, e não constituída a partir das grandes ações, dos grandes feitos, das coisas que se encontram (ou

⁸ O poeta Manoel de Barros (1996, p. 55), grande defensor das coisas miúdas, nos diz: “Mosca dependurada na beira de um ralo – Acho mais importante do que uma jóia pendente. / Os pequenos invólucros para múmias de passarinhos que os antigos egípcios faziam. Acho mais importante do que os sarcófagos de Tutancâmon. / O homem que deixou a vida por se sentir um esgoto – Acho mais importante do que uma Usina Nuclear. Aliás, o cu de uma formiga é também muito mais importante do que uma Usina Nuclear. / As coisas que não têm dimensões são muito importantes. Assim, o pássaro *tu-you-you* é mais importante por seus pronomes do que por seu tamanho de crescer. / É no ínfimo que eu vejo a exuberância”. Entre tantas coisas, aos nos dizer essas palavras, o poeta parece transformar-se também em metodólogo, avisando para desconfiarmos nas respostas fáceis, das explicações consagradas, do que fora empossado como melhor, tido como grandioso. Desse modo, recuperar o gosto pelas coisas miúdas passa pela atenção e valorização dos pequenos acontecimentos cotidianos, que, na maior parte das vezes, quedam silenciosos na surdina.

que são postas) em evidência, em destaque. Mulheres, crianças, diversas minorias, loucos, prostitutas, bêbados, uma miríade incrível e variada dos colocados à margem. Enfim, outros sujeitos, que demandam outras pedagogias (ARROYO, 2014), devem participar igualmente, através de diversos modos de fazer, sentir, pensar, saber etc., do construir/contar histórias.

A abordagem dos estudos cotidianistas na EP no país ainda está por ser construída/contada. É frequente a existência de trabalhos científicos de análise da conjuntura, das estruturas de dominação e opressão; a análise de documentos oficiais, quase sempre no intuito de demonstrar os jogos de poder assinalados; estudos teóricos, a partir da perspectiva marxista; estudos de caso que visam compreender e evidenciar as situações dos trabalhadores, especialmente nos setores secundário e terciário, neste último, geralmente, o foco recai na análise dos trabalhadores da educação, principalmente os ligados aos cursos técnicos e tecnológicos. Grande parte dos estudos atuais centra-se no estudo dos cenários que compõem as redes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs.

Porém, ainda são poucos os estudos e pesquisas que tratam do cotidiano das atividades laborais das marisqueiras, dos trabalhadores das comunidades de fundo de pasto, das ceramistas, das bordadeiras, das rendeiras, dos pescadores, dos vaqueiros, dos quilombolas, dos indígenas etc⁹. É como se as pessoas que estão mais ligadas ao setor primário e/ou envolvidas em tipos de labor mais artesanal prescindissem da EP. Nesse ínterim, confunde-se EP com sua formalização e não percebe-se, invisibiliza-se a educação profissional passada de geração em geração, de modo constante, paulatino e variado, que não ocorre em local específico, mas apresenta-se em rede, espalhada em todo tecido social. São tais redes que os estudos do cotidiano podem contribuir para fazê-las emergir. Tais estudos também podem ajudar na compreensão dos cotidianos institucionais, ligados aos setores secundário e terciário da economia, descortinando conjuntos de estratégias e táticas que ajudam a compô-los, não percebidos, pois a ênfase dos estudos predominantes recai nos aspectos e códigos formais e oficiais de composição do social.

Desse modo, o artigo pretende mostrar a importância dos estudos e pesquisas das tecituras e modos de fazer histórias, mais modestos, pontuais, plurais, focados nas diferenças, com o fito de explicitar como tal concepção contribui no aumento qualitativo da

⁹ Seriam bem pertinentes pesquisas sobre o estudo da arte e o levantamento com *survey* que assinalem as principais perspectivas utilizadas nos estudos da EP no Brasil. Apesar da perspectiva marxista ser reconhecidamente dominante, seria importante conhecer quais as principais tendências marxistas utilizadas nesses estudos. Porém, nosso intuito aqui é outro: apresentar as possibilidades e pertinências dos estudos com os cotidianos e as singularidades ‘*espaçotemporais*’ das redes educativas para os estudos e pesquisas na EP.

compreensão das complexas e dinâmicas redes da educação profissional. Com esse objetivo, a exposição se centrará na apresentação de duas perspectivas que podem contribuir com a ressignificação de novas compreensões na/da educação profissional, são elas: 1) A etnografia dos saberes profissionais, do antropólogo português Telmo Caria; e, 2) Contribuições dos estudos do cotidiano na educação profissional, especialmente os estudos desenvolvidos pela educadora brasileira Nilda Alves.

Porém, antes de passar aos mencionados tópicos, vamos elencar brevemente algumas questões no/do campo da educação profissional.

Algumas questões da educação profissional

Uma das principais marcas da teoria social contemporânea é a busca por compreensões mais complexas do social, tratando-o como tecido constituído a partir de diversas lógicas, modos plurais de fazer, variadas formas de saber, de poder, de afetos, de pertencas etc. Apontar apenas para as condições estruturais consiste em redução da própria capacidade de compreensão da complexidade que o compõe, e mesmo tendo-se em vista que nenhum estudo consegue captar o real em toda sua dinâmica, o/a pesquisador/a deve aprender a se colocar numa postura de abertura e modéstia, no intuito de tentar compreender os fenômenos em sua complexidade constitutiva, sabendo que nunca irá esgotá-los. Afinal, é quase consensual a constatação de que a época contemporânea é marcada pelo signo da diversidade, da pluralidade de perspectivas. Desse modo, seria ingenuidade e/ou arrogância acreditar que se pode reduzir o real aos nossos interesses e/ou planos¹⁰.

A EP no Brasil tem suas raízes históricas marcadas pela dualidade estrutural do ensino, que separa o trabalho intelectual do trabalho manual. Dito de outra forma, a EP no território brasileiro se estruturou a partir do *apartheid* educacional e social que privilegia um ensino voltado para a elite e outro para a classe trabalhadora. Para o primeiro, a educação,

¹⁰ Como Foucault (2006) assinala, a história é cheia de exemplos de grandes e maravilhosos projetos que se transformaram em verdadeiras atrocidades. Da idealização do projeto ao desdobramento real, temos uma distância. É por isso que, muitas vezes, a perspectiva marxista é acusada de ser um empreendimento demasiadamente iluminista, pois, facilmente, encontram-se presentes nos textos exemplos de certa postura autoritária por parte do/a pesquisador/a, em que o/a mesmo/a se coloca na condição daquele/a que sabe falar pelo outro melhor do que ele mesmo. Sobre isso, Foucault (2006) nos diz o quanto é indigno tentar falar pelo outro. Ele aponta que, ao invés de nos sentirmos na obrigação de ter que dizer pelo outro, em seu lugar, sobre a sua própria condição, teremos de ajudar a criar condições para que o outro possa falar por si mesmo. Por isso, contra o intelectual orgânico, ele postula o intelectual específico. Aquele que não se encontra autorizado a falar sobre tudo, apenas o que lhe compete, a partir do seu campo de atuação.

exercida na escola, leva em conta o lugar do ócio (aliás, *Scholé*, expressão grega derivada da palavra escolar, significava justamente o lugar de tempo livre); para o segundo, a escola foi associada ao local de preparação para o trabalho, no seu sentido mais nefasto e degradante: o *Tripalium* (expressão latina que designa um instrumento de tortura utilizado na Roma antiga). Desse modo, no país, temos uma escola plural que se desdobra a partir da influência do exercício do *Scholé* (do escolar, do que vai à escola e aprende que parte da sua vida deve ser dedicada ao ócio, ao tempo livre); e, da instância da escola como reforço do *Tripalium* (do escolar que vai à escola aprender como é se tornar trabalhador, e, portanto, aprende a ter seu tempo convertido em *mais-valia*). Exercícios de escolas que se caracterizam, respectivamente, pelo tempo livre e pelo tempo marcadamente ligado ao trabalho.

Na perspectiva histórica da educação brasileira, observamos a dualidade entre a formação para o trabalho, destinada aos indígenas, escravos, pobres e “desvalidos” da sorte, e a formação propedêutica, formação para a vida destinada às elites brasileiras. A educação geral e a educação profissional estiveram, entre avanços e retrocessos, no contexto histórico brasileiro, interligadas e, ao mesmo tempo, desvinculadas. A Educação Profissional, de certa forma, sempre esteve ligada às classes menos favorecidas socialmente, do ensino de ofício pelos jesuítas, com finalidade de produzir a domesticação dos indígenas e dos escravos na colônia e no império, perpassando pela destinação aos órfãos e desvalidos da sorte no espaço urbano na república; visando preparação restrita para o trabalho. (ALMEIDA, 2015, p. 2).

Segundo Moura (2013), a EP no Brasil possui histórico complexo de fragmentação e subordinação aos objetivos imediatos e restritos do mundo de trabalho, apresentando-se de forma dual nos aspectos estruturais e na sua forma de organização. Essa condição histórica que vem sendo perpetuada na educação brasileira tem muito a ver com o processo de colonização do Brasil que, segundo Charlot (2008), tem seu início em 1500 e passou seus primeiros 250 anos sob o poder da Coroa Portuguesa e sob o controle da Igreja Católica, através da educação exercida pelos jesuítas, aos(às) índios(as) e negros(as) com as práticas educativas de catequese e educação para/no trabalho; e, para a elite, um ensino que os mantivesse em condições de conduzir o país.

O trabalho nem sempre esteve associado a uma identificação positiva, como uma fonte de prazer. “Para muitos a “verdadeira vida” situa-se fora do trabalho remunerado, nas relações amorosas, na família, no consumo, no esporte, na religião ou na alegria sentida

nesses outros espaços-tempos. Não veem o trabalho que desenvolvem ou o emprego que ocupam como uma boa definição de si mesmos” (DUBAR, 2012, p. 353). Para muitos, o trabalho se submete a uma instância ainda negativa, lembrando justamente a origem da palavra que é derivada do latim vulgar *tripalium*. Tal definição supõe uma concepção de trabalho doloroso, subordinado, alienado, fonte de sofrimentos psíquicos e mentais, resultante da divisão social que o reparte em manual e intelectual, da exploração do homem pelo homem. Contudo, embora situado na divisão de classes sociais, ainda que sejam chamadas genericamente de trabalho, algumas atividades possibilitam uma identificação positiva,

elas dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos. Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social (DUBAR, 2012, p. 354).

Mesmo o trabalho sendo visto também com sentidos positivos na história recente do país, a educação profissional ainda é relegada a certa condição marginal, seja porque os saberes são atrelados ao mundo do trabalho, e o(a) estudante que a pratica é tido(a) como alguém que se instrui não para um “cultivo refinado”, mas para ser logo inserido no mundo do trabalho. Seja porque o trabalho ainda é encarado por muitos como pura instância de opressão e controle, porque, muitas vezes é compreendido apenas através da sua dimensão estrutural. Outro fator que influencia na depreciação da educação profissional no país, é o desprestígio que se costuma atribuir às práticas, como se delas desdobrassem e emergissem de um saber menor.

Sennett (2009), no livro *O artífice*, ao comparar o trabalho do arquiteto e do artesão, afirma ser um erro histórico afirmar que os arquitetos sabem mais e são mais sábios que os artesãos, pois conhecem as razões das coisas que são feitas. Afinal, o corpo do(a) trabalhador(a) é mobilizado de modo não dicotômico e, mesmo nos trabalhos considerados mais manuais, também há a movimentação da mente. Não existe essa separação, essa dicotomia, que historicamente tentaram reputar ao trabalho, cindindo-o em manual e intelectual, de modo estanque. A própria dicotomia é uma estratégia de dominação, para se justificar a hierarquização, valorização ou desvalorização das profissões. Em consonância com essa proposição, Charlot (2008) sustenta que o(a) trabalhador(a) quando está privado(a)

do domínio do processo e dos resultados do seu trabalho, torna-se estrangeiro de si próprio(a), ‘alienado(a)’.

Diante do exposto, não seria o arquiteto considerado mais sábio, mais intelectual devido a ser percebido como alguém que se apropria dos conhecimentos necessários que balizam sua profissão, tendo consciência e domínio de todo o processo que fundamenta a sua prática? Ou seja, como alguém que planeja, que se envolve na criação de projetos. Enquanto, o artesão é visto como aquele que usa as mãos, sem, contudo, estar consciente do que está fazendo, desapropriado, portanto, dos processos que sua prática sustenta? O artesão seria, em uma sociedade dividida em classe, um alienado? Ou seja, alguém que só executa o que os outros planejaram por ele. Porém, o artesão também não se apropria dos conhecimentos para desenvolver o seu trabalho e, ao longo do seu fazer, não mobiliza todo um conjunto de saberes?

Se os estudos na/da educação profissional continuarem focando especialmente nas condições estruturais, como se o social fosse apenas formalização e oficialidade, corre-se o risco de compreender educação e os diversos ‘*espaçostempos*’ e ‘*dentrosforas*’¹¹ que a compõem sob o estrito ponto de vista dos enfadonhos signos da carência e da falta.

Ao invés da arrogante postura de querer se colocar como o intérprete legítimo e autorizado da grande história, com condições de dizer a verdade sobre a educação profissional, sem precisar escutar os diversos atores que a compõem, precisamos começar a assumir postura mais modesta e inversa. Tal postura contribuirá até na melhor compreensão da estrutura, pois poderá avançar na interpretação dos fenômenos de mediação e relação que estão presentes na vida social. O próprio cotidiano pode ser concebido como rede porosa e capilar, que, assim como o polvo, possui a capacidade de se espriar em vários lugares, recobrando todo o tecido social, impondo ritmos singulares, rompendo diques, atravessando fronteiras, atrapalhando e mesmo acabando com a soberba dos que se acham, uma vez que aponta para o fundo comum que subjaz, de onde ninguém escapa.

¹¹ Nilda Alves (2010), marcando, estilizando e potencializando os estudos dos/nos/com cotidianos no país, opta por grafar as palavras juntas, como forma de contestar os dualismos reinantes na chamada cultura ocidental e na ciência. A opção por juntar as palavras, criando neologismos, é de suma importância epistemológica, sobretudo, porque aposta na complexidade e pluralidade do mundo e da vida. Desse modo, ‘*dentrofora*’ indica que, ao nos referirmos a algum tipo de demarcação de um próprio, seja este ser vivo ou coisa, estamos falando de jogo complexo de constituições/acontecimentos que envolvem movimentos e trânsitos de multiplicidade de agentes. Nestes fluxos, acontecem as redes. Voltaremos ao assunto no item sobre os estudos com os cotidianos.

Dito isso, vamos passar aos tópicos que buscam relacionar os estudos microssociológicos com o campo da educação profissional, começando pela etnografia dos saberes profissionais, desenvolvida por Telmo Caria.

A etnografia dos saberes profissionais

Telmo Caria vem desenvolvendo trabalhos no campo da etnografia, em seu estilo mais clássico. Sua abordagem busca articular os dados empíricos – colhidos em campo por ele, seus/as colegas e pelos/as orientandos/as; – com potente teoria, sempre amparada na tradição sociológica (CARIA, 2010). Os fenômenos investigados encontram-se na confluência de três grandes temáticas: o sistema de educação formal; os saberes que se constroem na ação, nas situações cotidianas; e, as culturas de trabalho de grupos. Através disso, busca, de modo transversal, compreensões integrativas que articulem desenvolvimentos presentes em três áreas: ciências da educação, sociologia do trabalho e ciências cognitivas (CARIA, 2017). O resultado desse encontro interdisciplinar vem sendo chamado de etnossociologia do conhecimento profissional. Seu projeto é bastante influenciado pelo interacionismo simbólico, pela metodologia etnográfica e seus métodos mais destacados e pela sociologia de Bourdieu.

Dentre as investigações empíricas, sobre os saberes em contexto de trabalho de grupos profissionais, desenvolvidas em conjunto pelo grupo de Análise Social do Saber Profissional em Trabalho Técnico e Intelectual – ASPTI, sediado no Norte de Portugal, podemos destacar: estudo dos saberes dos professores do ensino básico; estudo dos saberes mobilizados por professores e técnicos da educação especial; saberes profissionais dos assistentes sociais e técnicos da educação; saberes profissionais dos médicos veterinários (CARIA, 2010) etc. Algumas das principais noções desenvolvidas e/ou reformuladas pelo autor, com forte impacto para o campo da educação profissional são: saber profissional, consciência prática, consciência reflexiva, qualificação, trabalho profissional, cultura profissional, mobilização do conhecimento etc. Vejamos algumas delas:

Saber profissional: é um saber da ação, processo de conhecer em ato, que ocorre através da diluição dos conteúdos de conhecimento e significações no fluxo da transitoriedade da vida cotidiana, sempre marcado pela dependência da experiência e pelo fato de não aspirar ser transformado em produto intelectual. Porém, no processo de

conhecimento da ação, usa-se regularmente os sistemas abstratos de conhecimento, dado que o desenvolvimento histórico do poder cultural e simbólico do trabalho profissional nas sociedades modernas implica uma contínua reflexividade na e para a ação (CARIA, 2017). Para o autor, os sujeitos utilizam a reflexão até nas atividades mais rotineiras e práticas, no intuito de compreenderem os cenários em que ocorrem as interações sociais, já que a realidade social parte da existência de um conhecimento social mútuo que precisa ser assegurado no cotidiano da vida social.

Qualificação: utilizada como instrumento nas lutas simbólicas e de classificações que se desenvolvem entre a educação e o trabalho, relaciona-se com: manipulação social de títulos e diplomas obtidos na educação formal; formas de institucionalização de hierarquias de conhecimento; e, nas definições de funções e postos de trabalho de acordo com lógicas e conflitos de legitimidade (CARIA, 2007).

Trabalho profissional: atividade de mediação e de intermediação entre as formas de produção científica e as formas de uso comum do saber pelos sujeitos (CARIA, 2010).

Recontextualização profissional: ação performática que envolve a recontextualização do discurso e opera entre o nível estrutural e o nível micro e prático (CARIA, 2010). Mobiliza um saber agir que tenta efetivar certa definição do mundo e dos problemas e adaptá-los às particularidades e diversidade do mundo da vida.

Competência: aquisição de conhecimentos e dos princípios e regras de uso da informação, com o fito de resolver problemas (CARIA, 2007).

Mobilização do conhecimento: se dá a partir dos usos do conhecimento como meios de organização cognitiva, no intuito de buscar respostas cognitivas próprias e situadas: o saber (CARIA, 2007).

A recontextualização profissional é a mobilização de conhecimento que parte de um conteúdo informativo legítimo, ajustado à resolução de problemas. O saber profissional é inverso, pois parte do domínio prático, das situações, e permite improvisar diante de um imprevisto. Ocorre na consciência prática, mobiliza o que é pré-reflexivo no *habitus* (CARIA, 2010), e também se relaciona ao domínio reflexivo.

O debate com Caria já começou a ser problematizado na educação profissional no país. Ele é bem significativo e importante se quisermos ampliar e tentar compreender de

modo mais integrativo, noções como: formação, currículo, aprendizagem, saber, aquisição do conhecimento, identidade profissional etc.

Contribuições das pesquisas com os cotidianos na/para educação profissional

Iremos compor esse tópico, a partir do importante e clássico texto Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas, de Nilda Alves. Tecido/criado por destacada educadora e pesquisadora com larga experiências em estudos e pesquisas no campo da educação, e na atuação militante e histórica pela melhoria na qualidade dos currículos e na formação dos professores no país. Optou-se pelo referido texto, pois consiste em uma das melhores tentativas de síntese provisória das possibilidades dos estudos com cotidianos na educação, porque delinea um provisório programa aos estudos e pesquisas nos/dos/com cotidianos na educação, além de tratar-se de belo e apaixonado convite para os/as pesquisadores/as se engajem nas pesquisas assinaladas.

Podemos rastrear várias influências, presenças e pertencas no/do texto, mas deve-se destacar a importância da obra do historiador Michel de Certeau e seus estudos acerca dos modos de fazer, as diversas táticas e lógicas presentes no mundo da vida, bem como a diversidade dos modos de uso, que não se deixam eliminar, mesmo com a pretensão da ciência moderna e de outros aparelhos do Estado, que teimam em querer silenciá-los e reduzi-los ao reino da monotonia, uniformidade, obscuridade e simplicidade. Tudo que o cotidiano não o é. Sobre isso, é importante assinalar que a repetição que geralmente costuma-se atribuí-lo, qualificando-o de modo pejorativo, consiste em meia verdade, afinal: o que retorna sempre não é o mesmo, mas justamente aquilo que difere sempre de si mesmo, ou seja, o que retorna sempre é o outro (DELEUZE, 2018).

Para Alves (2010), há modos de fazer e criar conhecimentos nos cotidianos, autônomos e distintos dos modos de fazer, pensar e sentir, legitimados pela ciência moderna, ao qual fomos acostumados, formados. Eles nos levam a outras formas de operar, outros modos de *'fazersaber'*. Estes neologismos carregam a importante marca das lógicas do cotidiano, que operam na complexidade, pluralidade e heterogeneidade, e consistem em tática utilizada pela pesquisadora como modo de ampliação das práticas de compreensão da complexidade constitutiva dos mundos da vida, no intuito de não lançar mão de

compreensões dicotômicas e de separações que mais atrapalham do que auxiliam nos estudos e pesquisas com cotidianos. Desse modo, para acessar tais redes, a autora nos diz ser preciso: “estudar esses modos diferentes e variados de *fazerpensar*, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento que denomino *práctateoriaprática*” (ALVES, 2010, p. 15).

O movimento ‘*práctateoriaprática*’ nos indica que os estudos e pesquisas não podem seguir os mesmos movimentos da pesquisa clássica aos quais estamos acostumados, afinal, todos nós estamos imersos nos cotidianos e parece que um dos modos prioritários de acessá-lo é através das maneiras de uso, também conhecidas como artes do fazer (CERTEAU, 2009). Sendo assim, sempre partimos da prática e a ela retornamos. Há mil maneiras, sutilezas e malícias nas lógicas utilizadas pelos usuários (CERTEAU, 2009). A teoria criada/produzida consiste em teoria encarnada, porque emergente da prática, das lógicas do mundo da vida, e em momento algum é destacada¹² como movimento abstrato, independente. Com isso, tem-se que a pesquisa com os cotidianos rompem com a cisão entre sujeito e objeto, afinal, parte da adoção das “ideias de *redes de conhecimentos* e de *tessituras do conhecimento em rede*” (ALVES, 2010, p. 16). Aliás, a dificuldade em estudá-las se deve a sua inesgotável pluralidade e complexidade, porém, como postura metodológica e epistemológica, podemos encará-las sem incorrer no tão frequente erro em querer simplificá-las, ao invés disso, podemos nos arvorar a decifrar o pergaminho, “percebendo as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados” (ALVES, 2010), tecidos. Ou seja, a mobilização das ‘*práctateoriaspráticas*’ das redes do conhecimento “trata-se não apenas de uma redefinição sobre quais saberes devem ser valorizados, mas também sobre a forma como se dá a tessitura social do conhecimento” (LOPES & MACEDO, 2010, p. 35-36).

Os métodos utilizados/mobilizados na apreensão e compreensão de tais lógicas não precisam ser os mesmos consagrados pela ciência moderna, que na maior parte das vezes se transformam em receituários que mais fossilizam o caminhar, ao invés de potencializá-lo e abri-lo aos improvisos dos movimentos que inevitavelmente surgem nos itinerários, nos

¹² Os diversos usos da palavra destacado/a na educação merecem estudos. Geralmente, quando afirmamos que uma pessoa se destacou em relação às demais, estamos nos referindo ao fato dela ter deixado, pelo menos temporariamente, de pertencer ao cotidiano, por algum motivo, houve suspensão. Tal movimento é bastante valorizado, pois ainda costuma-se operar a partir dos códigos da neutralidade, como se isso fosse possível. Dizer que alguém é neutro é o mesmo que afirmar que esse alguém não pertence ao cotidiano. Tal afirmação é falaciosa, arrogante e presunçosa. Estamos diante de postura cientificista e de um modo inadequado de compreender a educação e seus aspectos mais realçados.

fluxos. É por isso que Macedo (2016, p. 16) nos alerta que “o nômade pratica a multirreferencialidade e o seu interesse é o acontecimento, nunca sua posse na ilusão de ser ‘senhor do acontecimento’”. Ninguém é senhor/a dos acontecimentos do cotidiano, às vezes, apenas tem-se a pretensa ilusão de que os detemos e/ou dominamos, mas as mil astúcias e os variados modos de uso que os compõem sempre nos demovem da ilusão de posse. Desse modo, “pode-se, então, pensar em uma pesquisa ‘sem projeto’ nas Veredas do Sertão acontecimento” (MACEDO, 2016, p. 17). É por isso que Alves (2010), sempre que perguntada sobre o método, afirma: o que há são mais dúvidas do que certezas, pois só se aprende fazendo. Estamos diante das sutilezas, habilidades e diversidade das maneiras de uso, é *preciso fazer, para saber*. O que Ingold (2015) chama de educação da atenção¹³, Alves (2010) chama de educação nos/dos/com cotidianos. Para acessá-la, problematizá-la e pesquisar-com, é preciso compreender a complexidade. Alves se utiliza de quatro procedimentos didáticos, metodológicos e epistemológicos, são eles:

1) *O sentimento do mundo*: visa problematizar os modos dominantes de “ver” o que foi chamado “realidade” e o que se costuma entender por “virtual”. É preciso combater o ocularcentrismo presente na cultura ocidental, pois ele impõe o predomínio incontestado do império da visão, obnubilando a importância dos outros sentidos e impedindo que sintamos os rastros e composições nos/dos/com cotidianos, em suas mais diversas tecituras¹⁴, bem como as texturas dos saberes presentes nos diversos sons, cheiros, sabores etc. É preciso criar possibilidades de mergulhos que mobilizem/envolvam todos os sentidos com o que desejamos estudar. Essa incapacidade ou não preparação para sentirmos o saber de modo alargado, com todos os sentidos, se reflete no modo corrente como costumamos compreender a produção dos saberes. Uma marca bastante característica é a de atribuir às imagens um ar de inferioridade, pois inegavelmente trata-se de um saber mais atrelado ao sensível. Acontece que virtual e real não se opõem. Entre o real e o imaginário não há dicotomias, nem separações. A ficção não é oposta ao real. Se o real é complexo e plural e se apresenta de diversos modos, com cheiros estranhos, gostos variados, sons e imagens diversas, podemos afirmar que a realidade é uma espécie de atualização quase inesgotável das possibilidades virtuais (DELEUZE e PARNET, 1998). Há implicações variadas nesse

¹³ Aliás, consistiria excelente projeto tentar relacionar as bases da EP com a educação da atenção e seu foco na atividade, desenvolvida pelo autor.

¹⁴ Para seguirmos melhor os fluxos (DELEUZE e GUATTARI, 1995), as pegadas dos usuários (CERTEAU, 2009), ou as linhas (INGOLD, 2015), é mais interessante a utilização da palavra tecitura, pois remete à reunião de fios. Já a palavra tessitura diz respeito à disposição de notas musicais ou sonoras. Seus usos podem ser alternados, porque se estivermos trabalhando com os cotidianos dos músicos ou de algum outro grupo que esteja envolvido com música e/ou oralidade, certamente, o uso mais indicado será tessitura.

processo, afinal, tal complexidade nos leva a postular que é preciso notar que vivemos e produzimos conhecimentos nos/dos/com cotidianos, o tempo todo, todos os dias (ALVES, 2010). Na educação profissional, não podemos mais assumir a postura de neutralidade como se os encontros não nos afetassem, como se não nos dissessem respeito, ou como se os diversos artefatos que a compõem não fizessem parte da nossa formação. Afinal, as redes não são formadas apenas por humanos, e, com o eclipsar da cisão entre sujeito e objeto, passamos a ter uma complexa distribuição diversificada das intensidades que compõem as redes. Essas redes são sempre atualizações possíveis das virtualidades, e, portanto, não possuem nenhuma essência ou fixidez. Toda formação de domínio já é uma abstração, um movimento de sobre-determinação¹⁵. As demarcações de fronteiras consistem em recursos didáticos que podem facilitar a compreensão, mas, com precauções, afinal: somos sempre multidão. Como nos alerta o poeta sobre a composição/formação do seu avô-rã-árvore-pedra-etc.:

Depois de ter entrado para rã, para árvore, para pedra – meu avô começou a dar germínios. Queria ter filhos com uma árvore. Sonhava de pegar um casal de lobisomem para vender na cidade. Meu avô ampliava a solidão. No fim da tarde, nossa mãe aparecia nos fundos do quintal: meus filhos, o dia já envelheceu, entrem para dentro. Aí a nossa mãe deu entidade pessoal ao dia. Ela deu ser ao dia. E ele envelheceu como um homem envelhece. Talvez fosse a maneira que a mãe encontrou para aumentar as pessoas daquele lugar que era lacuna de gente. Um lagarto atravessou meu olho e entrou para o mato. Se diz que o lagarto entrou nas folhas, que folhou (BARROS, 1996, p. 21).

Desse modo plural, complexo, multidimensional, pode-se admitir que “o cotidiano é *espaçotempo* de saber e criação, permeado de prazeres, inteligências, imaginações, solidariedades, pertencas, comportando grande diversidade e complexidade de modos de sentir, fazer e pensar” (ALVES, 2010, p. 18). Toda rede é formada pela composição de múltiplos e variados *dentrosforas*¹⁶. Desse modo, Alves (2010, p. 23) nos alerta:

¹⁵ A sobre-determinação pode ser percebida como um movimento violento que visa determinar de fora, impor seu domínio, através da imposição de relações de força, de poder. Geralmente tem por fito estancar o movimento, sedentarizar.

¹⁶ Os ‘*dentrosforas*’ dos cotidianos não se confundem com o dentro e fora das instituições, pois, além de mostrar o plural, múltiplo e variado jogo de composições que ocorrem no mundo da vida, aponta para a imperiosidade do saber fazer que advém de laboriosos e constantes processos de ‘*ensinosaprendizagens*’, transmitidos de geração em geração, através da mobilização da educação da atenção e do mostrar, que, muitas vezes, frustra os projetos e interesses institucionais, evidenciando a complexidade e pluralidade de modos de fazer, sentir e pensar.

É preciso aprender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais tecem *espaçostempos* cotidianos.

Então, sob a lógica dos estudos do cotidiano e das múltiplas relações que compõem o social, não faz muito sentido respeitar as caixas pretas consagradas dos domínios sociais estabelecidos¹⁷, tendo-se em vista que as redes educativas estão presentes em todo tecido social, compondo e desarticulando domínios, e, tendo-se em vista que o mundo do trabalho é apenas mais um elemento na composição dessas tecituras. Há uma diversidade nas atividades e fazeres humanos, com desdobramentos variados de saberes, prazeres e sentidos. Sendo assim, *pode-se afirmar que o mundo do trabalho é uma rede educativa*, porque em todo trabalho há malhas de *‘ensinosaprendizagens’*. São essas malhas que formam as redes educativas.

2) *Virar de ponta cabeça*: refere-se ao movimento de não nos acomodarmos com os conceitos, categorias e noções das ciências clássicas, pois temos de nos atentar que muitas vezes remetem a processos de análise que tentam decompor, separar em partes, delimitar, com o fito de domá-los e de criar ambientes assépticos, como já assinalamos ao falarmos do tipo de escritura positivista. Mais uma vez, estamos diante da teorização encarnada e da *prácticateoriaprática*, afinal, tal postura nos alerta para o fato de que muitas vezes o apelo ao conhecimento se dá não “como apoio e verdade, mas como limites” (ALVES, 2010, p. 24), pois nos permite ir até determinado ponto. Com isso, tem-se certa dessacralização dos conhecimentos considerados mais legítimos, a simetrização dos saberes, e o desmonte da hierarquização classificatória que colocava uns conhecimentos como superiores e outros como inferiores. Porém, é importante afirmar que tal postura não leva a um relativismo puro e simples, pois inspirando-se na fenomenologia, como já vimos, há uma valorização dos conhecimentos que potencializam e afirmam a vida. Boaventura de Sousa Santos (2010) chama esse movimento de ecologia dos saberes. Com isso, temos que “é preciso criar nova organização de pensamento e novos processos a partir daquelas lógicas sempre vistas como inferiores ou pouco lógicas, e mesmo não lógicas” (ALVES, 2010, p. 24). Tal postura

¹⁷ Como já percebemos, em várias ocasiões, o trabalho do/a pesquisador/a será justamente o de desmascarar e/ou desmontar essas caixas pretas consagradas pelo jogo oficial, que, ao legitimar domínios e configurações específicas, avança em jogos de dominação e controle.

também cria novos arranjos e possibilidades metodológicas e de pesquisa. Ao ampliarmos o diálogo com os saberes existentes, passamos a escutar mais e podemos ampliar os laços de colaboração e coparticipação. Desse modo, pode-se abrir espaços emergentes de encontros e pesquisas colaborativas e/ou formativas. Um exemplo é a conversa como metodologia de pesquisa. Para Ferrazo e Alves (2018, p. 52, *grifos dos autores*), tais “conversas expressam tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, na medida em que apostamos na atitude política de pensar *com* eles e não *para* ou *sobre* eles”. Trata-se de pensar *com*, de produzir conhecimento em conjunto, nos agenciamentos, e não de modo *para* ou *sobre* que pressuporia a volta da superioridade e recairia nas hierarquizações classificatórias, às quais devemos ficar sempre atentos, afinal, consiste nos possíveis limites dos processos de mobilização, de circulação do saber. É como se, através das conversas, vivêssemos “questões que insurgem em meio às linhas de multiplicidades que nos compõem” (FERRAÇO e ALVES, 2018, p. 58-59). A compreensão das redes educativas e profissionais podem ser bastante enriquecidas com as pesquisas-formação ou pesquisas colaborativas. A conversa como metodologia consiste apenas em um caminho possível. Como já vimos, o caminho metodológico ou a metodologia enquanto caminho se faz no próprio caminhar. Isso convida cada pesquisador/a a traçar sua própria e apropriada itinerância metodológica, durante sua própria caminhada. É preciso assumir uma postura multirreferencial.

3) *Beber em todas as fontes*: relaciona-se com a inelidível complexidade presente nos cotidianos e aponta para a postura multirreferencial. Saber lidar com materiais e referências heteróclitas, diversas, sem temer a pluralidade; ousar trabalhar com as coisas miúdas, e fontes consideradas inferiores, é se abrir as compreensões das lógicas plurais que compõem os cotidianos. Já vimos que, para ampliar os movimentos de observação, descrição e proposição, a autora acredita na importância da complexidade, visto que nessa ampliação há melhor compreensão das fontes e melhor discussão dos modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo. Também é preciso encarar nossa complexidade constitutiva, afinal, nossa incompletude pode nos levar a uma postura de humildade e curiosidade diante dos saberes diversos que ajudam a constituir as redes, e, portanto, nos constitui. Somos seres inconclusos e isso não é nenhum demérito, muito pelo contrário. Nossa condição de seres incompletos e finitos pode nos levar a compreensões mais ampliadas sobre os ‘*espaçostempos*’ que habitamos, a lógicas de encontros mais integrais, plurais e ecológicas,

sobretudo porque “saber captar as diferenças, superando a indiferença (pelo outro) aprendida, exige um longo processo no qual cada sujeito ‘conta’.” (ALVES, 2010, p. 29).

4) *Narrar a vida e literaturizar a ciência*: traduz-se pela necessidade de aprendermos novas formas de escrever. Trata-se de colocar em cena novas escrituras que consigam captar as múltiplas nuances e marcas das multiplicidades, das redes, das “múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de ‘escrita’.” (ALVES, 2010, p. 31). Quem sabe o grito ou *tu-you-you* do poeta possam se transformar em indícios?

De várias formas, esse novo registro de escrita nos tira da nossa condição passiva de achar que podemos conquistar alguma neutralidade ou que não estamos imersos, implicados com os cotidianos. Descrever já é observar, observar já é propor, propor já é descrever, todos são movimentos. Movimento é vida, como nos alertou Ingold (2015).

Esses autores nos apontam a necessidade de assumir outros modos de comunicação, novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados, a partir de uma nova maneira de escrever, remetendo a mudanças profundas. Mudanças que nos permitam compreender e viver nas diversas redes educativas, a partir da nossa incompletude, finitude e inacabamento constitutivos.

Considerações finais

Com o presente trabalho, buscou-se delinear algumas possibilidades dos estudos do cotidiano na compreensão realçada e nuançada dos fenômenos que compõem as redes educativas profissionais, pois constatou-se que tal campo ainda é dominado por uma única perspectiva, de caráter focado nas determinações estruturais, de viés marxista. Por conta disso, apontamos os perigos que estão envoltos na feitura/contação da história única. O objetivo não foi o de enfraquecer os estudos e pesquisas de ênfase crítica, afinal, eles são de prioritária importância, ainda mais hoje, num contexto de retrocessos de direitos e agravamento das desigualdades sociais. Porém, acreditamos que nossas pesquisas não podem perder o horizonte da dosagem entre os empreendimentos críticos e propositivos.

O objetivo não foi esgotar as possibilidades desses tipos de estudos e pesquisas na compreensão das redes educativas profissionais, muito pelo contrário, afinal, estamos só no começo. Então, faz-se necessário impulsionar as pesquisas empíricas, especialmente as de caráter mais qualitativo. Só assim, avançaremos com tal agenda.

Esperamos que o texto mobilize pesquisadores/as interessados/as em trabalhar com os referidos recortes epistemológicos e metodológicos e se transforme em convite, para que possamos ampliar as compreensões reinantes sobre as redes de composição na/da educação profissional, afinal, trata-se sempre das compreensões das redes educativas que nos tecem nas quais contribuímos em suas tecituras.

Referências

ALMEIDA, Jaqueline Ferreira de. Ensino Médio Integrado a educação profissional: Formação para a emancipação ou formação para o mercado? *In: 37ª Reunião Nacional da Anped*, 2015, Florianópolis. Trabalhos, 2015. v. 1. p. 1-18.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs). Pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: set., 2018.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Record, 1996.

CARIA, Telmo. A constituição do saber profissional: uma contribuição interdisciplinar sobre a dualidade do uso social do conhecimento. **Análise Social**. 3. ed. Lisboa: 2017. p. 498-532. Disponível em:

<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0003-25732017000300001&lng=p&nrm=iso>. Acesso em set., 2018.

CARIA, Telmo. Itinerário de aprendizagens sobre a construção teórica do objecto saber. **Etnográfica**. 1. Ed. Lisboa: 2007. P. 215-250. Disponível em:

< <https://journals.openedition.org/etnografica/1931>>. Acesso em out., 2017.

CARIA, Telmo. A mobilização de conhecimento em situação de trabalho profissional. *In*: FARTES, Vera; SÁ, Maria Roseli (Orgs). **Currículo, Formação e Saberes profissionais**. Salvador: EDUFBA, 2010. p.165-193.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**, vol. 1: artes de fazer. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHARLOT, Bernard. Educação, Trabalho: problemáticas contemporânea que convergem. *In*: NOZAKI, Izumi (Org.). **Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber**. Campinas, SP: Editora da UFMT, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 3**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cad. Pesqui. São Paulo**, v. 42, n.146, p. 351 - 367, maio/ago. 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>> Acesso em: 20 out. 2018.

FERRAÇO, Carlos; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. *In*: RIBEIRO, Tiago *et al.* **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**, vol. V: Ética, sexualidade e política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

INGOLD, Tim. **Estar Vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: 2010. SENNETT, Richard. **O Artífice**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

**EDUCAÇÃO PELAS ÁGUAS: O TERRITÓRIO TRADICIONAL
PESQUEIRO COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NAO FORMAL**

**WATER EDUCATION: THE TRADITIONAL FISHERIES
TERRITORY AS A FORMAL EDUCATION AREA**

**EDUCACIÓN DEL AGUA: EL TERRITORIO TRADICIONAL DE LA
PESCA COMO ÁREA FORMAL DE EDUCACIÓN**

Marcella Laize da Cruz Gomez¹

RESUMO

O texto tem como proposta abordar e analisar o tema da educação não formal frente o contexto e modo de vida dos territórios tradicionais pesqueiros enquanto espaço educativo, discorrendo sobre a leitura e análise das principais referências diante da temática da educação não formal e território tradicional pesqueiro, relacionado-os com o desenvolvimento da participação do sujeito crítico e na defesa do seu território tradicional e nas situações de tomadas de decisões. Esse artigo parte do cenário de reflexões das temáticas citadas, dialogado na perspectiva que as atividades da pesca artesanal na dimensão de seus espaços territoriais também atuam na produção e reprodução do conhecimento.

Palavras-chave: Educação não formal. Espaços não formais. Território Tradicional Pesqueiro. Educação pelas águas.

ABSTRACT

The text aims to address and analyze the theme of non-formal education in the context and way of life of traditional fishing territories as an educational space, discussing the reading and analysis of the main references on the theme of non-formal education and traditional fishing territory, related to the development of the participation of the critical subject and in the defense of the traditional territory and in the situations of decision making. This article starts from the scenario of reflections of the mentioned themes, dialogued in the perspective that the activities of artisanal fishing in the dimension of their territorial spaces also act in the production and reproduction of knowledge.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade- Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Teoria Social e Projeto Político Pedagógico – TSPPP. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas. E-mail: cellagomez@hotmail.com

Key words: Non formal education. Non formal spaces. Traditional Fishing Territory. Watereducation.

RESUMEN

El texto tiene como objetivo abordar y analizar el tema de la educación no formal en el contexto y en la forma de vida de los territorios pesqueros tradicionales como un espacio educativo, discutiendo la lectura y el análisis de las principales referencias sobre el tema de la educación no formal y el territorio pesquero tradicional, relacionado con el desarrollo de la participación del sujeto crítico y en la defensa de su territorio tradicional y en las situaciones de toma de decisiones. Este artículo parte del escenario de reflexiones de los temas mencionados, dialogados en la perspectiva de que las actividades de pesca artesanal en la dimensión de sus espacios territoriales también actúan en la producción y reproducción del conocimiento.

Palabras clave: Educación no formal. Espacios no formales. Territorio Pesquero Tradicional. Educación por el agua.

INTRODUÇÃO

“Jogou sua rede, ó pescador”: pescando conhecimento nas águas do saber

Uma sociedade democrática só é possível pelo caminho da participação social, é o que defende Gohn (2001), que em suporte com o conceito de comunidade educativa, aborda que os territórios empíricos e suas relações atuam como espaço de articulação diante da presença dos sujeitos nos diversos processos educacionais.

A leitura do conceito comunidade educativa possibilita expandir a compreensão que a educação não é definida exclusivamente pelos métodos e abordagens do ensino-aprendizagem do sistema formal de ensino. Onde, as situações geradas no cotidiano diante dos processos interativos dos sujeitos com o ambiente e sua relação com os fenômenos no dia-a-dia fomentam embasamentos para resoluções dos problemas de sobrevivência, formando elementos do campo da educação não formal (GOHN, 2001).

Quanto à noção de educação não formal, Gadotti (2005) define que essa modalidade de educação não deve ser compreendida apenas como oposição, ou até mesmo negação à educação formal, mas sim pela sua essência, sendo essa mais difusa e sem as burocracias do sistema regular de ensino. Em Gohn (2005), a mesma aborda que a educação não formal

ultrapassa as barreiras do ensino formal e considera as experiências de vida, sobretudo nos espaços de ações coletivas do cotidiano como terreno dos processos de aprendizagem.

Tomando como referência os conceitos sobre educação não formal e dos espaços não formais na elaboração e articulação de práticas educativas, bem como o desenvolvimento de processos de aprendizagens construídos por relações sociais, coletivas e participativas para as tomadas de decisões populares nos territórios inseridos, esse artigo parte do cenário de reflexões desses conceitos citados e dialogados frente as autorias apresentadas, na perspectiva que as atividades da pesca artesanal na dimensão de seus espaços territoriais também atuam na produção e reprodução do conhecimento.

Como parte dessa análise, a exemplo da sabedoria dos povos das comunidades tradicionais pesqueiras diante das dinâmicas das marés, do comportamento dos recursos pesqueiros, do trabalho da mariscagem, o beneficiamento do pescado, a elaboração de apetrechos, comercialização e afins.

Sob essa perspectiva, esses conhecimentos construídos e transmitidos se somam no movimento de fortalecimento de processos identitários, na leitura do mundo frente a relação com o ambiente e na elaboração de elementos e estratégias de gestão e defesa do território tradicional pesqueiro pela participação popular. Ou seja, uma educação pelas águas.

Assim, compreensão de uma educação pelas águas parte como referência de um movimento de aprendizado não formal diante das marés, do território pesqueiro enquanto um território orgânico que educa os sujeitos tradicionais ali pertencentes, que nesse convívio com o espaço e juntamente com as pessoas que se relacionam nele, fomentam aspectos sobre o pertencimento, defesa e conservação do local.

1 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: breves conceitos

Segundo Gadotti (2005) a educação não formal é uma atividade educacional organizada e que também apresenta uma sistemática, porém com determinadas especificidades e desenvolvida no espaço fora do sistema formal de ensino. O autor ainda chama atenção para dois aspectos marcantes na educação não formal: espaço e tempo, sendo “uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação

ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaço” (GADOTTI, 2005, p. 3).

Em Souza (2008) a educação não formal é definida por se relacionar com as questões de aprendizados diferentes do contexto escolar e com a valorização das relações sociais por meio da práxis, sendo comumente desenvolvida por movimentos sociais, organizações populares e o organizações não governamentais.

Na perspectiva de Gohn (2014) a educação não formal reúne ideias e saberes produzidos, herdados e novos adquiridos, que são socializados diante das experiências, onde o conhecimento trata-se de um processo histórico e sociocultural que ocorre por modos próprios e pertencente de cada cultura. De tal forma que “a educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (GOHN, 2014, p. 40).

Em diálogo com essa leitura que os diversos espaços são formadores e educativos, esse texto apóia também no pensamento que Paulo Freire (1989) traz sobre o papel preponderante da educação nos processos de transformação das condições sociais frente à participação popular, considerandoos contextos históricos e socioculturais nos quais se inserem o existir. Na sua concepção de práxis pedagógica, o autor já dialogava essa participação social na elaboração da ideia de uma cidadania popular, e afirma que “a cidadania se cria com uma presença ativa, crítica decidida, de todos nós com relação à coisa pública” (FREIRE, 1995, p.74).

Assim, seguindo por esse pensamento da importância da educação, abordada no texto enquanto educação não formal, uma estreita relação é apontada na formação do sujeito crítico e participativo na garantia da cidadania como um direito, como aborda Maria Gloria Gohn:

É no plano local, especialmente num dado território, que se concentram as energias e forças sociais da comunidade, constituindo o poder local daquela região; no local onde ocorrem as experiências, ele é a fonte do verdadeiro capital social, aquele que nasce e se alimenta da solidariedade como valor humano.(GOHN, 2004, p. 49).

Contudo, Gohn (2004) reconhece os desafios da articulação dos elementos, espaços e sujeitos e inseridos no território e na construção do sentido mais amplo desse processo de formação dos indivíduos como cidadão se como se configura como uma demanda da sociedade atual, propondo a participação e articulação com toda da sociedade civil organizada.

Nesse texto o conceito de educação não formal articula-se também com as ideias de educação cidadã, com a educação não formal atuando na formação de cidadãs (aos) emancipadas (os), por meio de um processo cultural e pedagógico (GOHN, 2014).

Vale destacar, que essa relação da educação não formal, cidadania e também participação popular se baseia na perspectiva de uma cidadania coletiva, com os sujeitos atuando diante de interesses entre seus pares. Gohn (2012) retrata por meio do resgate histórico as mudanças da concepção do conceito de cidadania ao longo do tempo, e ao situar o século XX descreve como o projeto de Estado burguês desenvolveu uma ênfase por uma cidadania cívica, voltada, sobretudo para os deveres dos cidadãos e fortalecimento da regulação pelo Estado. Ainda no mesmo período, com o crescimento do neoliberalismo no Brasil, houve um movimento de educar sujeitos a serem civilizados para uma sociedade urbanizada, como forma de superar as realidades do espaço do campo, por meio de uma perspectiva estigmatizada desse território, lido então como não desenvolvido, formando assim cidadãs (ões) para a vivência com o dito moderno, nesse caso o urbano.

Todavia, outro conceito de cidadania em oposição ao modelo capitalista e explorador da condição humana parte dos movimentos sociais e grupos organizados, com a noção de uma cidadania coletiva forjada pelos interesses comuns das classes e grupos da sociedade organizada como forma de superar as desigualdades e em defesa dos direitos sociais (GOHN,2012).

Nesse sentido, a educação não formal diante do desenvolvimento de práticas educativas voltadas para a construção dessa cidadania coletiva e lutas por direitos e faz como instrumento essencial para a participação social na coletividade frente às questões sociais por meio de uma prática emancipatória (GOHN, 2011), uma vez que “a educação ocupa um lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo” (GOHN, 2012, p.21).

Para Morin (2000, p. 74) “a verdadeira transformação só poderia ocorrer com a inter transformação de todos, operando assim uma transformação global, que retroagiria sobre as transformações individuais”.

No que tange a ideia do saber popular, Boaventura de Sousa Santos (2007) no seu conceito de “*ecologias de saberes*”, analisa justamente o diálogo entre diferentes formas de saberes e conhecimentos existentes na sociedade, onde no campo dessa pluralidade se faz necessário a inserção e a maior participação dos grupos sociais na garantia de seu protagonismo de elaboração das práticas emancipatórias (SANTOS, 2007). Reforçando

assim que a educação é um processo de interação que ocorre o tempo todo (MATURAMA, 1999).

2 TERRITÓRIO TRADICIONAL PESQUEIRO: o movimento das águas como espaço de saber

“(...) Papai era pescador, mamãe lavadeira, eu ganhava meus trocados vendendo beiju na feira...” Trecho da música Lição de vida

A atividade pesqueira no Brasil, em especial no que se refere à pesca artesanal é desenvolvida como forma de garantir a sobrevivência e reprodução social das comunidades tradicionais pesqueiras distribuídas pelo país (DIEGUES, 1983).

No que se refere ao modo de vida, segundo Alves (2015) ser pescador(a) artesanal configura-se como uma resistência, pois inúmeras comunidade encontra-se em um processo de transição diante do contexto rural-urbano, fazendo com que esse modelo de produção, consumo, bem como as relações sociais, interferiam na produção do espaço da comunidade, gerando um impacto na reorganização das práticas sociais.

Em Rios (2012) para essas comunidades pesqueiras, a pesca artesanal é compreendida como uma profissão e modo de vida, reforçado com o domínio de técnicas e conhecimentos que embasam a habilidade e a garantia da subsistência.

Nos escritos de Diegues (1983) sobre a vivência desse modo de existir, o autor declara “que caracteriza o pescador artesanal não é somente o viver da pesca, mas é sobretudo a apropriação real dos meios de produção; o controle de como pescar e o que pescar, em suma o controle da arte da pesca” (DIEGUES, 1983, p.198).

Nessa compreensão da relação dos sujeitos e o território de existência, compreende-se também os pescadores artesanais enquanto grupo social de comunidades tradicionais que tem sua vivência diretamente do meio natural, e desenvolvem suas próprias formas de manejo dos recursos da natureza, sobretudo de modelo mais sustentáveis do que o modo industrial de produção pesqueira, e com isso devem ser considerados como agentes que contribuem com a conservação desses território. (ALVES, T. et al., 2013).

Para o Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais –MPP/BA (2015) a relação de apropriação desenvolvida pelos pescadores artesanais com a natureza é caracterizada pelos laços de identidade e pertencimento com os elementos das águas e da

Revista Educação e Ciências Sociais (ISSN: 2595-9980), Salvador, v.2, n.3, 2019

terra. Onde, os valores simbólicos e materiais asseguram o seu modo de vida tradicional (RIOS, 2012).

Desse modo, Alves (2015) e Rios (2012) afirmam que é no desenvolvimento dessas relações que as comunidades tradicionais pesqueiras vem construindo e delimitando seus territórios como espaços utilizados e para o desenvolvimento de suas atividades produtivas e sociais, e por vez, repletos de valores materiais e imateriais. Ou seja, o seu território social.

Outro elemento fundamental, que é abordado por Little (2002), sobre territórios sociais, é que nesses espaços são encontrados vínculos sociais, simbólicos e rituais, com a manutenção de seus respectivos ambientes biofísicos, o que explica a relação que grupos sociais mantém com seus territórios diante de seus saberes, suas ideologias e identidades, coletivamente criados e historicamente situados na manutenção e socialização desses espaços específicos.

Machado (2007) discute que no caso das comunidades pesqueiras, o ambiente em usufruto compreende seu território, pois se trata do uso específico desse espaço pela comunidade tradicional, havendo uma relação dialética entre os sujeitos e o meio natural que os cercam, em que suas dinâmicas com os territórios modificam a paisagem de acordo com o contexto vivido.

Tratando-se do cenário baiano, embora pouco divulgada, a produção pesqueira no estado da Bahia ocupa a terceira colocação em relação ao país, sendo a primeira da região nordeste (BAHIA PESCA, 2003). O litoral da Bahia possui atualmente cerca de 350 comunidades pesqueiras identificadas, distribuídas em 44 municípios (SOARES et al, 2009).

Contudo, mesmo ressaltando a sua importância socioeconômica, ecológica e cultural para a sociedade, Alves (2015) e Rios (2012), analisam que nas últimas décadas são constantes as denúncias feitas pelas (os) pescadoras (os) sobre os impactos no seus territórios, a exemplo de poluição das águas, ocupação e desmatamento do manguezal, especulação imobiliária, complexos industriais, entre outros. Desta forma os territórios pesqueiros têm sido modificados em decorrência dos grandes impactos (MPP, 2015).

Partindo da referência do território tradicional pesqueiro ameaçado, com a inserção de empreendimentos industriais, por exemplo, e somados com a invisibilidade histórica, quem em certa medida, silencia as evidências e contradições existentes e influenciados no surgimento das inúmeras disputas territoriais e conflitos, como abordado em Rios (2015); sendo esses elementos um das principais causas das disputas territoriais que envolvem as comunidades tradicionais pesqueiras no litoral do Estado da Bahia (PAIVA, 2011). Essa

realidade por sua vez vem exigindo as estratégias dos movimentos de sociais e organizações de base na formação de fortalecimento da identidade para e incidir sobre a dinâmica do local, inclusive nos setores do Estado, como nas políticas públicas. (MPP, 2015).

Monteiro (2014) reforça esse aspecto dos conflitos inseridos nos territórios pesqueiros e faz uma análise sobre o modelo pautado de crescimento do estado brasileiro voltado expressivamente em interesses econômicos e muitas vezes alinhado com as iniciativas do capital privado, se revelando como uma oposição ao uso do território tradicional pelas comunidades tradicionais pesqueiras, onde se tratando de contaminação, cita a conjuntura que retrata a Área de Proteção Ambiental Baía de Todos os Santos – APA BTS, localizada no Estado da Bahia, que apresenta altos índices de poluição química resultante das atividades industriais do setor petroquímico, apontando que tal cenário ameaça a produção e modo de vida das comunidades pesqueiras. Todavia, em resposta a esse panorama de violação do bem viver das comunidades tradicionais pesqueiras, o que se acompanha é o fato que pescadoras (res) artesanais se organizam politicamente frente ao direitos pelo seu território tradicional pesqueiro.

3 FENÔMENO DAS RESSURGÊNCIAS: alguns aspectos de resistência popular

No campo das ciências que estudam elementos oceanográficos, a ressurgência é definida de forma geral como o deslocamento de águas subsuperficiais. Ou seja, as mais profundas e abundantes em nutrientes se direcionam para as camadas superficiais do oceano; nesse instante, passa a existir um afloramento que resulta em altos níveis de produtividade primária e produção pesqueira. Uma verdadeira explosão, digamos. Não irei aqui tratar sobre aspectos biológicos desse fenômeno, mas cito para fazer uma analogia às ressurgências da participação popular que atuam nos processos e cenários de conflitos, onde uma vez articuladas com a aprendizagem nos processos não formais, se expressam no fortalecimento e aprofundamento dos sujeitos como leitura crítica à realidade; sobretudo mediante a movimentação da participação popular em espaços de tomadas de decisões (exemplo conselhos, grupos gestores), e auto organizados, como colônias, associações, grupos comunitários e demais, atuando de forma conforme seus princípios, bandeiras de luta e projeto de sociedade.

Ao longo da história, (as) os pescadoras (es) artesanais acumulam experiências de lutas e resistências. Em sua obra que retrata sobre os pescadores na história do Brasil, Silva (1988) considera que os primeiros indícios de luta das (os) pescadores (as) registra-se durante o processo marcante da abolição da escravatura, onde durante o período imperial-escravista (1822-1889), não se nota mudanças de fato na realidade dos pescadores artesanais. Em registro:

Como qualquer outra classe oprimida, os pescadores não tiveram nenhuma melhoria mais significativa após a emancipação política, pois permaneceram em níveis de vida tão ínfimos quanto nos períodos coloniais. Não se pode esquecer que algumas mudanças ocorreram para os pescadores do século XIX: diversificaram-se as formas de atividades complementares à pesca, aumentou o número de povoados litorâneos formados, sobretudo por pescadores, bem como aumentou o próprio número destes últimos. Por outro lado, novas formas de controle foram impostas à produção e à comercialização do pescado, e novos e abusivos impostos foram lançados a estas mesmas atividades, através das câmaras municipais e do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas do Império. Ao mesmo tempo, atestando a importância da pesca e dos pescadores, tentou-se no segundo reinado, pela primeira vez, regulamentar todos os pescadores brasileiros, além de dividi-los em distritos. (SILVA, 1988, p. 98).

Já no período da República Velha (1889-1930), um marco no modelo de organização da pesca artesanal no Brasil se faz pela criação das primeiras Colônias de Pescadores, no ano 1919. Silva (2004) explica que a criação das colônias de pesca se fizeram por interesses do Estado brasileiro, tanto como forma de garantia do contingente de pescadores como reserva pela Marinha do Brasil, como também em respostas aos interesses de abastecimento e controle do mercado pela a expansão da industrialização da pesca artesanal. Contudo, em 1973 as Colônias passaram a serem organização de classe pesqueira artesanal, e no ano 1988, na Constituição Federal, as Colônias enfim são equiparadas aos sindicatos, formando um processo de livre associação da classe pesqueira (SILVA, 2004).

Hugo Caetano (2013), em sua pesquisa sobre o conhecimento e aprendizagem das experiências das pescadoras marisqueiras do município de Salinas da Margarida-BA, firma que é notório na atividade da pesca a presença de redes de solidariedades, a exemplo da partilha de alimentos, as trocas de informações e ideias sobre os costeiros mais produtivos e etc. que se expressam na base deste ambiente de convivência e atividade pesqueira a realização do ensino e a aprendizagem (CAETANO, 2013).

Caetano (2013) ainda aborda a questão do crescimento da organização das comunidades tradicionais pesqueiras, que conta com a emergência dos movimentos sociais da classe pesqueira no Brasil e vem ganhando repercussão e inserção a nível nacional.

Nesse aspecto, Alves discute que os debates da garantia dos direitos e ao território protegido se fortaleceram na classe pesqueira artesanal pela consciência política, que passou a ser reforçada sobre seus espaços de produção, visto as ameaças pelos modelos de desenvolvimento posto. Assim, esse movimento revela o campo das forças em que se constitui a atividade da pesca artesanal no país, que parte em defesa pelo seu espaço de reprodução social.

Esse movimento de defesa e reivindicação é histórico e permeia de dinâmica dos povos e comunidades tradicionais, como afirma Little (2002), “[...] Os territórios dos povos tradicionais fundamentam-se em décadas, em alguns casos, séculos de ocupação efetiva. A longa duração dessas ocupações fornece um peso histórico às suas reivindicações territoriais [...]” (LITTLE, 2002, p.265).

Paulo Freire (1980) aborda que é por meio da permanente ação transformadora da liberdade objetiva, que os sujeitos criam a história e se fazem seres histórico-sociais. Onde, a libertação dos oprimidos é a libertação das pessoas e não de ‘coisas’. O que o mesmo chama de auto-libertação. Partindo desse pensamento freireano, vale reforçar que ninguém se liberta sozinho, como também não há uma libertação de uns feito por outros, mas sim homens e mulheres se libertando em simultaneidade. E como isso se expressa nos territórios tradicionais pesqueiros? Podemos observar alguns desses aspectos na organicidade da atuação comunitária, com a elaboração de agendas formativas, na mobilização de bases e lideranças, que no seu território social constroem seus elementos educadores em diálogo com as características do ambiente produtor e reprodutor do conhecimento. Como citado em Milton Santos (2006), que a existência é produtora de sua própria pedagogia. Dessa forma, compreendendo o papel da educação, que inclusive citada pela LDB nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), expressa já em seu artigo 1º, como um conceito que não se restringe apenas ao ensino escolar regular, mas tem por dever abrigar e abranger os processos formativos que se desenvolvam na convivência humana, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, por exemplo.

Assumindo a concepção da educação como multidimensionalidade da condição humana, que interage com dinamismo social, em reforço essa definição com as ideias Humberto Maturana (1999) que a educação é esse processo de interação ininterrupto com convívio em sociedade.

Corroborando com essa concepção, Gonh (2001) descreve que as abordagens educacionais tem por direito dialogar com o fortalecimento do território frente ao papel fundamental na defesa do espaço social.

CONCLUSÃO

A educação e suas relações com a sociedade estão em constante movimento e por sua vez repensadas, desconstruindo o pensamento que os processos de aprendizagens ocorrem apenas pelo modelo convencional da educação formal.

Compreende-se assim a potencialidade dos espaços não formais, as situações do cotidiano e processos interativos do indivíduo com o ambiente como de caráter formador no desenvolvimento da participação popular em espaços de tomadas de decisões, bem como na elaboração de estratégias de autogestão e defesa do território tradicional pesqueiro.

Por fim, é nessa linha de reflexões e discussões sobre a educação não formal e sua práxis tomando como recorte a perspectiva do território tradicional pesqueiro como espaço próprio de formação e fortalecimento identitário da comunidade tradicional da pesca artesanal, entende-se então que essa educação se expressa nesse aspecto de saber para além de processos de escolarização e normatizações burocrática, estando relacionada com o comportamento das (os) pescadoras (res) em suas práticas de cotidiano, da história com o local, da leitura da realidade, nas ações coletivas organizadas e sistematizadas por meio de movimentos populares da classe da pesca artesanal, entre outros. Uma educação pelas águas, construída e remada pelos povos das marés.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. **A pesca artesanal em Baiacu – Vera Cruz (BA): identidades, contradições e produção do espaço**. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia. Salvador (Ba), 2015.

ALVES, T. et al. **Pesca artesanal, territórios pesqueiros e conflitualidades**. Salvador: 2013.

BAHIA PESCA. **Boletim estatístico da pesca marítima e estuarina**. Salvador: Bahia Pesca, 2003.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenações de Edições Técnicas, 2018.

CAETANO, Hugo Silva. **Na Maré e na Escola: Experiências educativas de marisqueiras em Salinas da Margarida**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, 2013.

DIEGUES, A. C. **Pescadores, camponeses e trabalhadores do mar**. São Paulo: Ática, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. In: Fórum de Participação Popular das Administrações Municipais: Poder local, participação popular e construção da cidadania. Belo Horizonte: Instituto Pólis, 1995.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut international des droits de l'enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problèmes nas solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre. 2005. p.1-11.

GOHN, Maria da Glória. A educação não formal e a relação da escola-comunidade. **Eccos** - Revista Científica, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 39-65, dez. 2004.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, série 2, n. 1, p.35-50, nov.2014.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil**: Por uma antropologia da territorialidade. Série Antropologia n. 322. Brasília, UnB: 2002.

MACHADO, Denise. Catadoras de caranguejo e saberes tradicionais na conservação de manguezais da Amazônia brasileira. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 15, p.240-240, 2007.

MATURANA, H. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: UGMG, 1999.

MONTEIRO, Igor Ramos T. **Modelagem etnoecológica do território da pesca artesanal em Ilha de Maré, Salvador-BA**. 2014. 100f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MPP. Movimento dos Pescadores Artesanais. **Cartilha Movimento Pescadores e Pescadoras Artesanais**. Bahia, jul. 2015.

PAIVA, Ayane de Souza et. al. Aspectos socioambientais ligados ao mar e aos manguezais da Ilha de Maré. In: ALMEIDA, Rosiléia Oliveira de; NEVES, Ednaldo Luz das (Org.). **Caderno Ambiental de Ilha de Maré**. Salvador: Unijorge, 2011.

RIOS, K. A. N. **Da produção do espaço a construção dos territórios pesqueiros: pescadores artesanais e carcinicultores no distrito de Acupe – Santo Amaro (BA)**. 2012. 263f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Novos estud. - CEBRAP** [online]. 2007, n.79, pp.71-94. ISSN 0101-3300. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 21 dez. 2019.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Luiz Geraldo. **Caiçaras e jangadeiros: cultura marítima e modernização no Brasil (1920-1980)**. São Paulo-SP: Série e Documentos Relatórios de Pesquisa, n. 1. 2004.87p.

SILVA, Luiz Geraldo. **Os pescadores na história do Brasil, v. 1. Colônia e Império**. Comissão Pastoral do Pescador. Luis Geraldo Silva (coordenador). Recife-PE, 1988.

SOARES, Lucy Satiko Hashimoto et al. Pesca e Produção Pesqueira. In: **Baía de Todos os Santos: aspectos oceanográficos**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOUZA, Cléia Renata Teixeirade. **A educação não-formal e a escola aberta**. Paraná: EDUCERE, 2008.

**EDUCAÇÃO POPULAR, GESTÃO DEMOCRÁTICA E ECONOMIA
SOLIDÁRIA: CONTRIBUIÇÕES NA UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA (UNEB)**

**POPULAR EDUCATION, DEMOCRATIC MANAGEMENT AND
SOLIDARY ECONOMY: CONTRIBUTIONS TO THE UNIVERSITY
OF BAHIA STATE (UNEB)**

**EDUCACIÓN POPULAR, GESTIÓN DEMOCRÁTICA Y ECONOMÍA
SOLIDARIA: CONTRIBUCIONES A LA UNIVERSIDAD DEL
ESTADO DE BAHIA (UNEB)**

João Evangelista dos Santos Filho¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral identificar as contribuições da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, objeto de estudo, na tríade educação popular, a gestão democrática e a economia solidária. O método utilizado é a pesquisa-ação tendo a seguinte problemática: Qual o papel da UNEB na educação popular, na gestão democrática e na economia solidária? Para tanto, investiga-se o seu papel na educação popular e inclusiva; trata a gestão democrática como elemento norteador das ações universitárias; elenca os desafios da universidade na defesa da economia solidária; trata das contribuições da UNEB na educação popular, gestão democrática e economia solidária. Nas considerações finais, constata-se a sua relevância na tríade acima citada alavancando o desenvolvimento sociopolítico, cultural e local, diminuindo as desigualdades, a pobreza, a miséria e a exclusão, a exemplo as incubadoras solidárias; turismo de base comunitária e demais projetos de ensino, pesquisa e extensão, inspirados na ecossocioeconomia.

Palavras-chave: Universidade do Estado da Bahia. Educação Popular. Gestão democrática.

ABSTRACT:

¹ Professor Auxiliar, com Mestrado e vinculado ao Colegiado de Administração da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação Campus XI – Serrinha. E-mail: joao.evangelista@yahoo.com.br

This work aims to investigate the contributions of Universidade Estadual da Bahia - UNEB, object of study, in the popular education triad, democratic management and solidarity economy. The method used is action research having the following problem: What is UNEB's role in popular education, democratic management and the solidarity economy? To this end, its role in popular and inclusive education is investigated; treats democratic management as a guiding element of university actions; lists the challenges of the university in the defense of the solidarity economy; UNEB's contributions to popular education, democratic management and the solidarity economy. In the final considerations, it is noted its relevance in the mentioned triad, leveraging the socio-political, cultural and local development, reducing inequalities, poverty, misery and exclusion, such as solidarity incubators; community-based tourism and other teaching, research and extension projects inspired by the eco-economy.

Keyword: University. Education. Management. Solidarity economy.

RESUMEM

Este trabajo tiene como objetivo investigar las contribuciones de la Universidad del Estado de Bahía – UNEB, objeto de estudio, en la tríada de educación popular, gestión democrática y economía solidaria. El método utilizado es la investigación acción, con el siguiente problema: ¿Cuál es el papel de la UNEB en la educación popular, la gestión democrática y la economía solidaria? Con este fin se investiga su papel en la educación popular e inclusiva; trata la gestión democrática como un elemento norteador de las acciones universitarias; enumera los desafíos de la universidad en la defensa de la economía solidaria; trata de contribuciones de UNEB a la educación popular, la gestión democrática y la economía solidaria. En las consideraciones finales, se destaca su relevancia en la tríada mencionada que aprovecha el desarrollo sociopolítico, cultural y local, reduciendo las desigualdades, la pobreza, la miseria y la exclusión, como las incubadoras de solidaridad; turismo comunitario y otros proyectos de enseñanza, investigación y extensión inspirados en la economía social y ecológica.

Palabras clave: Universidad. Educación. Gestión. Economía solidaria.

INTRODUÇÃO

As universidades estaduais, apesar de viverem um paradoxo de atuar nos mesmos moldes das universidades federais de acordo com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96 e sofrer o descompromisso da

União e a indiferença do Estado com repasse de verbas, conforme Fialho e Carneiro (2016) são fundamentais para a promoção dos sujeitos que buscam melhores condições de vida.

Elas exercem uma função social importantíssima para o progresso científico, cultural, político e econômico do Brasil, onde a educação, a gestão e a economia estão entrelaçadas.

O mundo globalizado/mundializado, na contemporaneidade, apresenta desafios para que a educação seja mais inclusiva e popular, entrelaçada com um modelo de gestão cada vez mais democrática e uma economia solidária que promova o desenvolvimento sustentável e solidário.

Por isso, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), objeto de estudo deste trabalho, possui peculiaridades que despertam para a presente pesquisa a partir da tríade educação popular, gestão democrática e economia solidária.

A UNEB foi criada oficialmente no ano de 1983 sendo estruturada em multicampia, mais especificamente, 29 Departamentos localizados em 24 cidades do Estado (uma em Salvador), contendo a sede administrativa, e as demais no interior.

Ela oferece 150 cursos e habilitações nas modalidades presenciais e à distância (EaD), nos níveis de graduação (bacharelado e licenciatura), pós-graduação (*Lato Sensu*), mestrado profissional e mestrado e doutorado (*Stricto Sensu*), bem como, desenvolve vários projetos de pesquisa e extensão. Nisso, emerge a seguinte problemática: Qual o papel da UNEB a ser exercido na educação popular, na gestão democrática e na economia solidária?

O presente trabalho tem como objetivo principal: identificar as contribuições da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na tríade educação popular, a gestão democrática e a economia solidária.

O método empregado na realização deste trabalho está amparado na pesquisa-ação, com base em autorreflexão e autoconhecimento, unindo teoria e prática e desenvolvido de modo democrático, colaborativo e participação entre os membros de grupo de pesquisa, contribuindo de sobremaneira para as mudanças sociais, com base em Thiollent (2003).

O presente trabalho aborda a gestão democrática, enquanto elemento norteador das ações universitárias, por entender que a forma de gerir a coisa pública possui relevante papel no planejamento das ações de ensino, pesquisa e extensão.

Trata também da economia solidária por entender que uma outra economia é possível através do desenvolvimento local sustentável, agregando as forças produtivas, envolvendo pequenos produtores e populares em associações e cooperativas, a fim de agregar as forças produtivas em caráter solidário, tendo o apoio e assessoria da universidade.

E discute o papel da educação como elemento norteador da gestão democrática e da economia solidária, a fim de transformar a realidade local e regional, superando as desigualdades sociais.

Nas considerações finais, destaca-se o papel da universidade para a referida tríade, a exemplo das incubadoras solidárias, assessorando as cooperativas e associações antes do seu lançamento no mercado de trabalho e o turismo de base comunitária, criando novas rotas turísticas em locais com vocação para atrair grande número de visitantes e realização de projetos em parcerias com escolas e prefeituras municipais sob o viés do desenvolvimento local.

Entretanto, o presente trabalho é um ensaio que lança pistas para futuras pesquisas e posterior elaboração de projetos a serem desenvolvidos junto às comunidades locais, apresentando os primeiros pressupostos teóricos e metodológicos para um tema que ganha destaque na academia.

EDUCAÇÃO POPULAR

A educação é tida como o pilar de uma sociedade, território e país. Nela se tece todo um conjunto de vetores, valores e princípios científicos/disciplinares para alcançar metas e superar desafios, entretanto, reconhecendo que a educação abrange tudo isso e algo mais, se faz necessário diferenciá-la do ato de ensinar-aprender no âmbito formal e não-formal, num contexto pedagógico.

Essa diferenciação ocorre quando observa-se que ensinar está relacionado, não meramente à transmissão de conhecimento, e sim, a educar numa perspectiva mais ampla do que ensinar: na forma de encantar, transformar, instigar o sujeito a emancipar-se perante às forças opressoras sem perder de vista o compromisso com a coletividade; ou seja, educar para a cidadania ativa.

No Brasil, a educação, sendo um direito do cidadão e dever do Estado, segundo a Constituição Federal de 1988, “reflete uma cidadania que almejou igualdade a todos”. (CURY, 2005, p. 25).

Perante o avanço das pautas conservadoras, reacionárias, forjadas em base ideológica de extrema direita, deve-se priorizar a educação pública “para garantir os valores democráticos de combate à pobreza, ao analfabetismo, a exclusão, aos preconceitos pautados nas lutas sociais dos menos favorecidos” (BOMFIM, SANTANA, 2017, p. 238).

Acreditar que “mais do que transmitir conhecimento, a educação deve formar indivíduos capazes de buscar e manejar por sua conta os conhecimentos que lhes sejam necessários, operação muito diferente da de transmitir conhecimento propriamente” (SUBIRATS, 2008, p. 196)

Nesse contexto, as universidades podem contribuir substancialmente para uma educação amparada no modelo pedagógico popular a exemplo do Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade do Sisal (OBEJATIS/UNEB/CAPES) que realiza diversas pesquisas quantitativas e qualitativas para sugerir ações no campo da educação de jovens e adultos (NUNES, SANTOS, BARRETO 2015, p. 185). Ou seja, alicerçadas pelas necessidades dos trabalhadores rurais e urbanos, dos grupos LGBTTI, dos jovens e adultos em idade não escolar, mais igualdade para as mulheres e dos negros, numa perspectiva da solidária.

As universidades públicas no Brasil têm sofrido muitas instabilidades tanto no repasse cada vez menor de verbas quanto nas limitações em sua autonomia administrativa; o mesmo acontece com as federais e estaduais conforme (FIALHO, 2012)

Elas podem contribuir substancialmente para a educação popular com membros engajados social, política e culturalmente na promoção da cidadania ativa, articulando-se com outras entidades, movimentos e ONGs, na elaboração de planos, material paradidático apoiados a partir do ensino, pesquisa e extensão, onde:

que visamos é uma escola um pouco menos lecionadora e um pouco mais articuladora dos diversos espaços do conhecimento que existem em cada localidade, em cada região. E educar os alunos de forma a que se sintam familiarizados e inseridos nesta realidade. (DOWBOR, 2007, p. 8).

Nestes termos, defende-se uma educação mais próxima da realidade local e comunitária, seja ela rural ou urbana, que valorize a dinâmica e a vocação local, inspiradas pelas ações do Movimento de Educação de Base (MEB) entendida como conscientização, politização e animação de grupos de base “converteu-se, em sua experiência original e também ao longo das experiências que lhe sucederam, em uma original pedagogia da participação popular”. (Fávero, 2006, p. 272).

Outro exemplo de ação popular que moldou até mesmo a gestão de uma entidade por meio da participação educativa é a experiência relatada por Nascimento e Mutim (2010) no Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares de Serrinha, na Bahia.

Já Adorno (1995) contribui para a discussão sobre educação popular no sentido de concordar que ela é, dialeticamente, emancipatória e contrária a barbárie, sendo vitais para a sobrevivência da humanidade superando a competição.

O mesmo acontece com a proposta pedagógica e didática em sala de aula cujos princípios basilares estejam em consonância com as propostas bastante atuais de Paulo Freire (2002 e 2005).

Por isso que, para Freire (2005), a educação deve ser entendida como dialógica e do diálogo por envolver o respeito, a humildade, a esperança e o amor ao mundo e aos homens, (não sendo piegas como bem enfatiza o autor) criando e recriando os elos e ethos com o território, o lugar e as redes geográficas que as pessoas constituem entre si e o seu semelhante, combatendo as estruturas perversas do poder verticalizado, tirânico, autoritário, opressora, excludente e gerador de desigualdades.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Outra ferramenta essencial para as ações da universidade é a gestão democrática. Trata-se de um modelo que atenda aos requisitos para a tríade ensino-pesquisa-extensão, para os princípios legais e regimentais claros e efetivos e para que atenda também às demandas dos movimentos e grupos políticos e economicamente desfavorecidos, a exemplo das mulheres, dos negros, da LGBTTI, e dos portadores de necessidades especiais, dentre outros.

Um dos instrumentos para uma gestão democrática é a criação de mecanismos de escuta e práticas de ações de modo horizontal sob o viés democrático, segundo Dagnino (2012). A transparência deve ser o principal pilar de uma gestão em todos os aspectos, sejam eles: financeiro, quanto aos recursos destinados ao funcionamento da estrutura; percentual, destinado ao ensino, pesquisa e extensão; e demais serviços demandados pela universidade.

O desenvolvimento sustentável se constitui num desafio para a sociedade voltada, atualmente, para o consumismo e o descartável. Não se trata aqui de um desenvolvimento qualquer ou vinculada a economia verde, e sim, um conjunto de iniciativas que supere as desigualdades, que respeite os direitos do trabalhador, trazendo nova concepção de produção alternativa, contrapondo a lógica do mercado, conforme Boaventura Santos (2003).

Uma gestão eficiente perpassa pela viabilidade de parcerias que aproxime a universidade ainda mais dos anseios populares e problemas socioeconômicos e políticos locais e regionais.

Esse modelo de gestão tem como um dos desafios mais autonomia orçamentária permitindo celeridade nas metas a serem alcançadas pela comunidade. Trata-se de um modelo que perpassa por um planejamento organizacional voltado para o desenvolvimento sustentável.

Para tanto, o Estado deve adotar políticas de gestão, a fim de fortalecer o ensino superior e dar celeridade as suas decisões de modo a descentralizar atribuições, modificando leis e instrumentos legais que, em determinadas ocasiões, engessam e

interferem negativamente no seu orçamento e execução financeira que está relacionada à autonomia universitária.

As universidades podem obter maior excelência dos seus serviços através de uma comunicação eficiente, novas tecnológicas e desburocratização das suas atividades, conforme Brasil (2018), e também novos modelos de gestão, pautando as mudanças necessárias para uma educação voltada não somente para o mercado de trabalho, mas para a vida em comum unidade, onde uma outra economia seja possível, conforme Milton Santos (2006).

Por isso a educação, ao lançar um olhar nas escalas temporais do passado, do presente e traçar o futuro, deve partir das diferenças frente às padronizações e homogeneizações, valorizando ainda as diversidades nos projetos educativos e culturais e o envolvimento/participação política do público para a construção da cidadania, conforme Imbrenón (2008).

ECONOMIA SOLIDÁRIA

Em se tratando de economia, as temáticas que perpassam a programação da grande mídia e as decisões nos centros de poder estadual e federal estão relacionadas à forma convencional que beneficia as grandes corporações, os investidores e especuladores estrangeiros e os acordos bilaterais entre os demais países regionais e as potências globais.

Conseqüentemente, esse modelo de economia onde o Estado está voltado prioritariamente ao combate à inflação, controle do câmbio, inspirado na economia neoliberal não nos serve, visto que privilegia uma elite econômica preocupada em salvaguardar os seus interesses onde, na maioria dos exemplos, se sobrepõe à soberania nacional e às garantias constitucionais, visto que,

Neste contexto, o conceito de economia solidária se caracteriza por uma atuação que inverte a lógica do capitalismo, na medida em que busca considerar não os imperativos dos setores hegemônicos, que contempla outras lógicas econômicas e podem estar mais próximas dos desejos de uma parcela excluída da população (GAIGER, 2000; FRANÇA FILHO, 2002; SINGER; SOUZA, 2002, apud, MEDEIROS; CUNHA, 2012, p. 66).

Daí a necessidade de adotar práticas “contra hegemônicas” que invertam a lógica autoritária (de cima para baixo), ou, alternativas que promovam a inclusão cada vez maior de ações comunitárias, de autogestão, de acordo com Neto (2005), e a criação de redes de cooperação – uma função em que as universidades podem assumir, fortalecendo os elos com o desenvolvimento local.

Entretanto, ao analisar o desenvolvimento no Brasil entre os anos de 1961 e 1965, constatou que a conceituação de desenvolvimento perpassa por duas correntes: “a) o desenvolvimento como crescimento econômico e; b) a distinção entre crescimento e desenvolvimento”, conforme (SINGER, 1982, apud, CANDEIAS, [2005] p. 67)

A concepção de economia solidária está atrelada com o desenvolvimento (socioeconômico) local, estabelecendo laços que se unem e de que de certa forma estão indissociados, articulando vários atores individuais e institucionais. Estas, por sua vez, se articulam com novas formas de relações de solidariedade na política e na preservação ambiental. Mas, o que significa economia solidária?

A economia solidária hoje agrega um complexo de experiências que estão sob diferentes denominações (socioeconômica solidária, economia dos setores populares, economia popular, economia social, etc.). Segundo Singer (2003) a economia solidária “se refere a organizações de produtores, consumidores, poupadores, etc., que se distinguem por duas especificidades: (a) estimulam a solidariedade entre os membros mediante a prática da autogestão e (b) praticam a solidariedade para com a população trabalhadora em geral, com ênfase na ajuda aos mais desfavorecidos”. (SINGER, 2003, p. 116, apud, CANDEIAS, [2005] p. 71-72).

A citação acima captura bem a essência de um setor que cresce consideravelmente nas inúmeras realidades locais onde os desfavorecidos assumem o protagonismo no desenvolvimento local.

Este mesmo setor tem sido não somente objeto de estudo dos pesquisadores, e grupos de pesquisas, e sim, de programas de pós-graduação em mestrado e doutorado e das disciplinas dos cursos de graduação, sejam elas bacharelados ou licenciaturas das diversas ciências.

Se faz mister as universidades assumirem a vanguarda de um setor que articula, de modo cooperado e associado, a educação popular com novas práticas políticas de gestão visando a uma economia solidária que promova o desenvolvimento local.

CONTRIBUIÇÕES DA UNEB PARA A EDUCAÇÃO POPULAR, GESTÃO DEMOCRÁTICA E ECONOMIA SOLIDÁRIA

Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) o ensino contribui para resignificar as práticas cotidianas, as ações e as metodologias pedagógicas, por ser a universidade uma multiplicadora, dialogando com os multiplicadores, que certamente irão adequá-las e transformá-las para os seus alunos e seus pares nos diversos ambientes.

A pesquisa é de vital importância porque a universidade é produtora de conhecimento e possui amplo respaldo para irradiar os resultados contidos nas pesquisas cadastradas, nos grupos de pesquisa vinculados a ela e nas inúmeras publicações, tanto nas suas revistas quanto nas demais, para além dos seus muros.

A extensão possui uma atribuição especial nessa tríade por se tratar de elemento-chave para divulgar os resultados das suas pesquisas e ações, de modo dialógico e colaborativo, para o desenvolvimento local e para a superação das desigualdades, ao desvendar as máscaras sociais, alicerçadas nos valores humanos e na promoção da dignidade humana.

Nestes termos, a universidade contribui para uma educação que seja popular e transformadora da realidade pós-moderna, superando as desigualdades, o analfabetismo, a baixa qualidade do ensino público, laico e gratuito, para o exercício da cidadania ativa.

Ela também precisa ter clareza do quanto que uma boa gestão propicia um ambiente mais colaborativo e engajado na superação das limitações institucionais, dando voz e vez a todos os atores sociais e categorias de estudantes, funcionários e professores, canalizando a diversidades de percepções, em prol de um ambiente que promova o diferente e fortaleça a multicampia unebiana (PIMENTA, 2016).

Esse mesmo modelo de universidade, considerada ideal para o enfrentamento dos futuros desafios, influencia diretamente nos projetos de economia solidária, fazendo valer a inclusão social e o trabalho numa concepção da plenitude do sujeito dotado de saberes e experiências. Cita-se as incubadoras solidárias que se constituem em experiências exitosas para um bom início de funcionamento dos empreendimentos solidários na escala local (LOPES, et al., 2016).

O mesmo se aplica ao turismo de base comunitária no antigo quilombo do Cabula, em Salvador por se tratar de uma experiência exitosa de envolvimento dos membros e lideranças da comunidade daquela localidade em promover o resgate histórico, cultural, artístico e socioeconômico, associada a uma modalidade de turismo se contrapõe à lógica mercadológica neoliberal, conforme (LOPES, et al., 2016).

Essas experiências podem “(...) ser qualificadas como de ecossocioeconomia das organizações que possibilitam a viabilidade interorganizacional e efetividade extraorganizacional, teoricamente estruturadas em arranjos socioprodutivos de base comunitária” (SAMPAIO, 2010, p. 57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste trabalho, pode-se inferir que a defesa de uma educação popular perpassa por um modelo de universidade onde o modelo de gestão se irradie para as diversas escalas institucionais e sociais amparadas por políticas públicas de desenvolvimento local via economia solidária.

Para tanto, sugere-se amplo e irrestrito apoio a políticas educacionais e projetos que faça frente aos projetos antidemocráticos de cunho excludente e conservador que insiste em atacar os direitos civis de cátedra dos docentes e do respeito às mulheres, negros e quilombolas, índios, LGBT e demais excluídos da sociedade.

As ações almejadas neste ensaio devem estar respaldadas num modelo de gestão onde os instrumentos estejam cada vez mais articulados com a multicampia em forma de redes coesas e interligadas.

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, através da sua multicampia, pode contribuir para a melhora nos índices sociais a partir da adoção de projetos a exemplo das Revista Educação e Ciências Sociais (ISSN: 2595-9980), Salvador, v.2, n.3, 2019

incubadoras solidárias enquanto instrumento a serviço das comunidades, das associações, das cooperativas, prestando o apoio necessário para o bom funcionamento e envolvimento dos atores locais das periferias e do campo.

Outro projeto em destaque é o turismo de base comunitária a ser adotado nos lugares e espaços geográficos onde haja vocação de atrair visitantes e se contraponha ao modelo convencional de turismo de cunho neoliberal, movimentando pequenos comerciantes, grupos musicais folclóricos e demais iniciativas da comunidade.

Logo, propõe-se a criação de um grupo de pesquisa, no âmbito da UNEB, destinado a estudar impacto dos três vetores nas associações, cooperativas e demais coletivos que contenham na sua missão o desenvolvimento social, do mesmo modo, ecossocioeconomia, o turismo de base e outros.

Considera-se pertinente que a UNEB articule a referida tríade, pela relevância aqui apresentada, com os programas de Pós-Graduação e os cursos de graduação, mais especificamente nos cursos de Ciências Sociais Aplicadas e de Humanas, objetivando ofertar novos olhares sobre os paradigmas atuais da sociedade.

Por fim, é papel da universidade debater, as novas concepções, sobre a ecossocioeconomia cuja tríade educação, gestão e economia solidária sejam projetadas para além da lógica dominante, promovendo a inclusão, dirimindo as desigualdades regionais e promovendo o desenvolvimento local.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOMFIM, N. R.; SANTANA, J. L. A falta que a escola me faz: processos educativos e tecnológicos: relatos de fazedores de farinha na comunidade. In: Natanael Reis Bomfim; Jeanne Lopes Santana. (Org.). **Representações, educação interdisciplinaridade: abordagens teórico-práticas na interface entre identidades, territorialidades e tecnologias**. Curitiba: CRV, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, 2016.

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. **Programa Nacional de Gestão Pública e desburocratização**. Disponível em: <<http://www.gespublica.gov.br/indicadores-de-gest%C3%A3o>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

CANDEIAS, Cesar Nonato Bezerra. **Economia solidária, desenvolvimento local e capital social**: a construção de círculos virtuosos. In: CANDEIAS, Cesar Nonato Bezerra; MACDONALD, José Brendan; MELO NETO, José Francisco de (Orgs.). Economia solidária e autogestão: ponderações teóricas e achados empíricos. João Pessoa: [2005] [S.l.: s.n.].

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, Vol. III: Século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DAGNINO, Renato Peixoto. **Planejamento estratégico governamental**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração, UFSC, 2012.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**, Revista de Administração Municipal, Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), fev/março 2007, Disponível em: <www.ibam.org.br> Acesso em: 07 Jan. 2020.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966). Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

FIALHO, Nádia Hage, NOVAES, Ivan Luiz. **Gestão universitária e gestão dos sistemas de ensino**: desafios de uma articulação sob a inspiração de Anísio Teixeira. Revista da Faeeba Educação e Contemporaneidade. Salvador, número especial, jul./dez 2009. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/08/Faeeba-25-anos.pdf>>. Acesso em: 07 Jan. 2020.

FIALHO, Nádia Hage, NOVAES, Ivan Luiz. **Universidades Estaduais no Brasil**: Pauta para a Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação. **Revista da Faeeba Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, jul/dez 2012. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v21n38/v21n38a08.pdf>>. Acesso em: 07 Jan. 2020.

FIALHO, Nádia Hage. **Educação Superior no Brasil: Universidades Estaduais a Deriva?** Disponível em <<http://www.uneb.br/gestec/publicacoes-e-recursos-parapesquisa/publicacoes/>>. (Postado em 30 de outubro de 2011).

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI**: o desafio do futuro imediato. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LOPES, M. Aparecida; et al. **Metodologia de Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários**: Uma experiência pública. Revista Mundo do Trabalho Contemporâneo, São Paulo: v.1 n.º 1, 2016, p. 126-135. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/mtc/article/download/7247/5872/>> Acesso em: 07 Jan. 2020.

MEDEIROS, Ana Cristina; CUNHA, Eduardo Vivian da. **Economia Solidária e Desenvolvimento Local**: a Prática dos Empreendimentos Econômicos Solidários na Região do Cariri Cearense. Revista Desenvolvimento em questão. Editora Unijuí: Ano 10, n.º 21, Set. /Dez. 2012.

MELO NETO, José Francisco de. Autogestão. In: CANDEIAS, César Nonato Bezerra; MACDONALD, José Brendan; MELO NETO, José Francisco de (Org.). **Economia solidária e autogestão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

NASCIMENTO, T. R. B.; MUTIM, A. L. B. **DIMENSÃO EDUCATIVA DA PARTICIPAÇÃO DAS TRABALHADORAS NA GESTÃO DO SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS E AGRICULTORES FAMILIARES DE SERRINHA**. In: III SEMINÁRIO POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA, 2010, Salvador / Bahia. IIISeminário Internacional de Políticas Sociais: Crise global e desigualdades: dilemas e desafios, 2010.

NUNES, Eduardo José Fernandes; SANTOS, Marcos; BARRETO, Maria Raidalva Nery. **O Observatório de Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular no Território do Sisal**. Revista FAEEBA, v. 24, 2015.

PIMENTA, Lídia Boaventura. **UNIVERSIDADE**: características dos instrumentos da gestão. In: Nádia Hage Fialho. (Org.). Universidades Estaduais e Financiamento da Educação Superior no Bahia. 1ed.Salvador: EDUNEB, 2016.

SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce (Org.). **Gestão que privilegia uma outra economia**: Ecosocioeconomia das organizações. Blumenau: Edifurb, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um mapa de alternativas de produção**. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). Produzir Para Viver: Os caminhos da produção não capitalista, 2003, Porto: Afrontamento. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodProdPort.pdf>> Acesso em: 15 mai. 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SUBIRATS, Marina. **A educação do Século XXI**: a urgência de uma educação mora. In: IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). A educação no século XXI: o desafio do futuro imediato. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

**O PAPEL DO CAPITAL CULTURAL NA EDUCAÇÃO:
AS INTERVENÇÕES DO “MUNDO DA XUXA” NA INFÂNCIA**

**THE ROLE OF CULTURAL CAPITAL IN EDUCATION:
THE INTERVENTIONS OF THE "XUXA WORLD" IN CHILDHOOD**

**EL PAPEL DE LA CAPITAL CULTURAL EN LA EDUCACIÓN:
LAS INTERVENCIONES DEL "MUNDO XUXA" EN LA INFANCIA**

**Raísa Queiroga Barreto¹
Paulo Roberto Palhano Silva²**

RESUMO

Procurar-se-á analisar a relação da gestão organizacional a partir das intervenções do Mundo da Xuxa na infância, a fim de aprofundar e evidenciar o capital cultural, presente nas parcerias público/privado na educação infantil na contemporaneidade. Utilizar-se-á a abordagem teórico-metodológica qualitativo-exploratória amparado em suporte: bibliográfico e de observação assistemática, com a coleta de dados através da entrevista semiestruturado em uma escola pública do município de Guarabira na Paraíba. Os sujeitos da pesquisa integram a equipe pedagógica da escola. Como aporte teórico utilizamos: Bourdieu (1964, 1999, 1992), Enzensberger (1995), Nunes (1999), Luck (2012), Cunha (2010), Carvalho (2012) que abordam questões da Educação, como prática da construção do capital cultural, constituída de ideologia de consumo. Os resultados da pesquisa com a teoria bourdesiana estão relacionados com o Projeto Político Pedagógico - PPP e a prática pedagógica na escola, num paradoxo entre as expectativas dos sujeitos envolvidos com a realidade cotidiana, identifica a existência de um mecanismo reprodutor, que a instituição estabelece com seus educandos, prejudicando-os na sistematização de saberes.

Palavras-chave: Capital Cultural. Educação. Mundo da Xuxa. Gestão organizacional. Infância.

ABSTRACT

The aim is to analyze the relationship between Organizational Management and the interventions of the Mundo da Xuxa in childhood, in order to deepen and to highlight the Cultural Capital, present in the Public / Private Partnerships in Early Childhood Education in

¹ Graduada em Pedagogia e Pós-graduanda em Educação e Políticas Públicas na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: rsqueiroga92@gmail.com

² Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. PhD pela Universit Saint Demi – Paris 8. Atualmente é professor Titular na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: ppalhano1@gmail.com

contemporary times. The qualitative-exploratory theoretical-methodological approach of the bibliographic type and observation will be used, based on support: bibliographical and unsystematic observation with discussions based on the Cultural Capital in Early Childhood Education and the influences of Educational Management, with the collection of data from a semi-structured interview script at a public school in the municipality of Guarabira in Paraíba. The subjects of the research integrate the pedagogical team of said school among other authors. As a theoretical contribution, we use Bourdieu (1964, 1999, 1992), Enzensberger (1995), Nunes (1999), Luck (2012), Cunha (2010) and Carvalho (2012) that address education issues, such as cultural capital building practice, constituted of consumption ideology. Our analysis has resulted in reflections that go far beyond what we anticipated. Combining the results of the research with the BPP theory related to the PPP and the pedagogical practice in the school, in a paradox between the expectations of the subjects involved with the daily reality, identifying the existence of a reproductive mechanism that the institution establishes a solid relation with its students damaging in the systematization of knowledge.

Key words: Cultural capital. Education. Xuxa's world. Organizational management. Childhood.

RESUMEN

El objetivo es analizar la relación entre la Gestión de la Organización y las intervenciones del “Mundo Xuxa” en la infancia, con el fin de profundizar y destacar el Capital Cultural, presente en las Asociaciones Público / Privadas en Educación Infantil Temprana en los tiempos contemporáneos. Se utilizará el enfoque cualitativo-exploratorio teórico-metodológico de tipo bibliográfico y observación, basado en el apoyo: observación bibliográfica y sistemática con discusiones basadas en el Capital Cultural en la Educación Infantil y las influencias de la Gestión Educativa, con la recopilación de datos de un guion de entrevista semiestructurado en una escuela pública en el municipio de Guarabira en Paraíba. Los sujetos de la investigación integran el equipo pedagógico de dicha escuela entre otros autores. Como contribución teórica, utilizamos Bourdieu (1964, 1999, 1992), Enzensberger (1995), Nunes (1999), Luck (2008), Cunha (2010) e Carvalho (2012). Cultural, constituido por la ideología del consumo. Nuestro análisis ha resultado en reflexiones que van mucho más allá de lo que anticipamos. Combinando los resultados de la investigación con la teoría de BPP relacionada con la PPP y la práctica pedagógica en la escuela, en una paradoja entre las expectativas de los sujetos involucrados con la realidad cotidiana, identificando la existencia de un mecanismo reproductivo que la institución establece una relación sólida con sus estudiantes. Daño en la sistematización del conocimiento.

Palabras clave: Capital cultural. Educación. “Mundo da Xuxa. Gestión organizacional. Infancia.

INTRODUÇÃO

O direito a educação, estabelecido na Constituição de 1988, tornou-se, um símbolo de igualdade de oportunidade. Mas, é possível observar que, dentre os espaços educacionais, a reprodução intergeracional de desigualdade social tem influenciado a ascensão social e econômica. Pois, a influência de grupo de pertencimento indica quase que homogeneamente as expectativas e distribuição de acesso ao conhecimento das crianças pelos adultos.

Haja vista que, é através da educação que é imaginável ter acesso a uma sociedade mais justa e igualitária. A abordagem principal deste artigo será uma discussão a respeito das possibilidades de interferências da interface de parcerias público/privado entre uma escola pública³ do município de Guarabira-PB e a empresa Axaki na educação infantil, na perspectiva da formação do capital social e cultural⁴.

A investigação partiu das vivências no estágio do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba a partir da observação na escola pública. Coletamos dados que indicam a existência da parceria institucional entre o setor público/privado, através da loja Axaki, afiliada as organizações Xuxa Meneguel, com a escola pública. A escola tem a estrutura e manutenção de uma brinquedoteca mantida pela parceria.

Diante deste contexto, fruto das primeiras observações “*in loco*”, elaboramos as indagações que possibilitaram a geração do desenvolvimento da pesquisa, a saber: Como as parcerias entre os setores público e privado interferem na Gestão Educacional da Educação Infantil? Quais os indicadores da interferência? Quais as consequências da interferência no processo de sociabilidade, ensino-aprendizado e ideologia absorvida pelo público infantil?

Este estudo está situado no campo dos estudos culturais e da gestão educacional, e para isso, trazemos a contribuição de Luck (2008) que se propõe aos estudos da gestão educacional, trazendo discussões referentes a aspectos básicos a sua prática de trabalho pelo viés das múltiplas dimensões da educação.

Os estudos de Enzensberger (1995) que trabalha a ideia da manipulação na escola na Europa, um aspecto que importamos para o nosso modelo educacional. Os estudos de Nunes (1999) destaca o conceito na perspectiva das atividades lúdicas exercerem influência na Educação Infantil.

³ Iremos preservar o nome da escola pesquisada, por isso iremos nos referir a ela durante o corpo do texto por escola pública.

⁴ Pierre Bourdieu ao construir sua praxiologia, destaca a existência do habitus e campo, construídos pelo capital social – formado por atores sociais que disputam posição no interior do campo; e pelo capital cultural – em suas modalidades ‘incorporado’, ‘objetivado’ e ‘institucionalizado’.

Os estudos de Cunha (2010) sobre a brinquedoteca nos levam a associar aos estudos de Luck (2008) sobre a gestão organizacional por ser fundamental para a rotina institucional na Educação Infantil as oportunidades de formação e aprendizagem dos alunos.

Já Carvalho (2012) desenvolve os argumentos fundados na dimensão de valorizar o aspecto do capital cultural. Sua abordagem levanta questões da educação como prática da construção no capital social de um Capital Cultural, constituída de ideologia de consumo, como um mercado marcado por informações que se convergem em impactos que a mídia traz na formação educacional das crianças. Esse estudo por base a praxiologia de Bourdieu e Passeron (1992) que constrói categorias articuladas como: *habitus*, campo, violência simbólica e com destaque para a configuração do capital cultural e social. Ao capital cultural, eles explicitam que está estruturado em três tipos, atuantes na linha da reciprocidade articulada, a saber:

Pelo *capital incorporado*,

[...] A maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está *ligado ao corpo* e pressupõe sua *incorporação*. A acumulação de capital cultural exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor (tal como o bronzamento, essa incorporação não pode efetuar-se *por procuração*. [...] (BOURDIEU, 1999, p. 72).

Pelo *capital objetivado*,

[...] O capital cultural no estado objetivado detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. O capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade. Uma coleção de quadros, por exemplo, transmite-se tão bem (senão melhor, porque num grau de eufemização superior) quanto o capital econômico. Mas o que é transmissível é a propriedade jurídica e não (ou não necessariamente) o que constitui a condição da apropriação específica, isto é, a posse dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina e que, limitando-se a ser capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão. [...] (BOURDIEU, 1999, p. 74).

Pelo *capital institucionalizado*,

[...] A objetivação do capital cultural sob a forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte. Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura. [...]

[...] Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua "permuta" (substituindo-os uns pelos outros na *sucessão*); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. [...]. (BOURDIEU, 1999, p. 76)

Já o capital social para Bourdieu é constituído, dentre outros, por herança cultural que cada família transmite é constituída pelo capital cultural e pelos *ethos*, que se diferem em cada grupo social.

A praxiologia bourdesiana destaca a articulação entre capital cultural e social, articulando e posicionando os sujeitos e instituições no campo em permanentes disputas de ações participativas na escola básica.

Esta pesquisa se justifica pela influência negativa das mídias com ênfase nas produções no Mundo da Xuxa que são exibidas dentro dos espaços pedagógicos de Educação Infantil através da reprodução de programas, músicas, vídeos, como instrumentos metodológicos lúdicos no processo de aprendizagem, porém, mesmo com fins pedagógicos, estes modificam a cultura infantil, gerando crianças consumistas e reprodutoras de produtos comerciais voltados para a infância.

Optamos pela pesquisa qualitativa pois “significa investigar sistematicamente uma situação problema em uma dada comunidade ou em uma organização” (CHIZZOTTI, 2008, p. 93).

Metodologicamente, ancoramos o caminho da pesquisa nas bases das técnicas da observação, do “qualitativo-exploratório do tipo bibliográfica” e “documental”. A observação por considerar ser necessário estarmos ‘*in loco*’ para perceber o movimento corporal, as manifestações de relações sociais entre o público, e deste com os equipamentos; já a qualitativo-exploratório, pelo fato de possibilitar a visão dos sujeitos sobre o processo; a documental, pelo fato de ser necessário a verificação de dados em arquivos da temática, amparado em suporte: bibliográfico e de observação assistemática com discussão e resultados pautados em autores que debatem a Educação Infantil e a Gestão Educacional.

Com este propósito, o artigo propõe uma aproximação do campo da pesquisa realizada com o pensamento de Bourdieu na tentativa de estabelecer um diálogo nos aspectos sociais, da educação e a realidade apresentada pelos pesquisadores.

2 A GESTÃO ORGANIZACIONAL ESCOLAR: INTERFACES DAS PARCERIAS PÚBLICO/PRIVADO

A reflexão inicial deste texto apresenta o que, na Gestão Educacional, concebe como a figura do/a aluno/criança como sujeito de direitos e produtor de cultura, e partindo desta abertura, a escola deve estar preparada para efetivar uma educação para as diferenças, ou seja, uma educação multicultural.

O mestre Libânio (2001) reflexiona em sua obra que “Uma educação multicultural requer que as decisões da equipe escolar sobre os objetivos escolares e organização curricular reflitam os interesses e necessidades formativas dos diversos grupos sociais existentes na escola”. (LIBÂNIO, 2001, p. 49).

Então, por assim dizer, a Gestão Educacional necessita levar em consideração o modo como os espaços pedagógicos são organizados, o conselho escolar, a equipe administrativa, o corpo docente e sua formação acadêmica, a participação da família e comunidade da escola. De acordo com Luck (2008):

Os processos de gestão pressupõem a ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam, de fato, quando articuladas entre si. Podemos afirmar, portanto, que toda visão que exclui alguma dimensão é limitada, de modo que se articulem diferentes concepções, a fim de se construir uma referência própria, a mais abrangente e profundada possível, para a gestão educacional e escolar (LUCK, 2008, p. 32).

Para discutir essa temática, pretendemos abordar a definição da Gestão Organizacional Escolar: conceitos e características e sua importância para o desenvolvimento da educação. Toda discussão será permeada por pensamentos de cunho teórico, nossa intenção com este texto é promover uma meditação e, ao mesmo tempo subsidiar as práticas educativas nos espaços pedagógicos.

Neste caso, é preciso considerar que a Gestão Organizacional se apresenta em duas estruturas: a descentralizada e a centralizada.

A primeira, a descentralizada assume o caráter de transferência de atribuições, o que nos diz que as instituições adquirem certo grau de poder, instituída como um descomprometimento do Estado com um projeto educacional. Já no que concerne à segunda, a centralizada, essa se caracteriza por ser gerenciada por instância maior e que quase nunca tem contato com a realidade educacional local.

Aos termos em mente essa concepção de Gestão, cabe aqui destacar que, esta é sempre um meio e nunca um fim, pois compete a ela um conjunto de fatores que conduzem ao desenvolvimento de processos educacionais.

Compreendemos que, a educação brasileira passou por uma trajetória de conquistas, porém, a mesma ainda permanece em busca de vencer desafios que são impostos diariamente, por isso, que a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) consolidou-se como um dos principais marcos que vigora até os dias atuais.

Na escola, o diretor é o responsável pela liderança e organização de toda equipe de trabalho, a ele compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, promover a qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos/as, garantir padrões elevados de ensino e promoção à diversidade, adotar uma visão abrangente, mobilizadora de competências, adoção de gestão participativa e autonomia da escola. Para isso, a gestão tem buscado subsídios nos aspirais da democracia e da participação.

Reconhecendo a importância de todos nós espaço pedagógicos, destacamos o papel do educador na conjuntura social, onde é o primeiro que assume a responsabilidade com os educandos, influenciando diretamente na formação de um ensino de qualidade, a partir de desempenho de conhecimentos, baseado, sobretudo, em suas vivências profissionais e culturais, assumindo-se como uma extensão da sociedade para o aluno, que são as pessoas para quem e por que existe a escola.

À gestão escolar democrática, compõem as características sistemáticas, mediadores e participativas com objetivos de promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais e socioculturais das instituições de ensino.

Abordando questões concretas da rotina educacional, buscando garantir que as escolas tenham condições necessárias para cumprir sua função principal e formar cidadãos com as competências e habilidades indispensáveis para sua vida pessoal e profissional. Por isso, a gestão escolar democrática compõe as características sistemáticas, mediadores e participativas.

Neste ponto, a participação e democratização reflete a criação dos Conselhos Escolares que representem uma parcela dos processos educacionais, para tanto, é necessário que estes trabalhem em um conjunto de medidas políticas (compensatórias ou permanentes), visando um plano estratégico de participação apontando à democratização da educação.

Esses aspectos abordados são fundantes para desvelá-lo do objeto. Mas, como acontece a relação entre o público e o privado na gestão educacional, frente à construção do capital social como aprendiz, possuidor e operante do capital cultural?

3 O PÚBLICO E O PRIVADO NA GESTÃO EDUCACIONAL: O CAPITAL CULTURAL NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO

Para garantir a qualidade do ensino, é preciso saber utilizar o capital social e cultural, ou seja, é preciso pensar a instituição de forma inclusiva e abrangente, colocando a necessidade do aluno no centro dos interesses da gestão e tendo os recursos materiais como ferramentas para alcançar as melhorias necessárias, utilizados em prol do ensino.

Não sendo assim, o que nos remete são projetos verticalizados, tornando as escolas ambientes de reprodução de uma metodologia/ideologia de órgãos administrativos que estão muito distante da mobilidade social, seguindo quase sempre, orientações políticas partidárias, que optam por trazer metodologias estrangeiras, em que apresentam resultados em seus países de origem, pois, a realidade é outra.

Para que a escola/educação escolar funcione, é necessário estar atento às rotinas da secretária, legislação educacional, processos educacionais, manutenções patrimoniais, e várias outras tarefas e atribuições fundamentais para que tudo flua bem e para que os professores tenham tudo o que precisam para ensinar com qualidade.

[...] Na medida em que sistemas de ensino continuem organizando seu trabalho ordenado e orientado a partir de um enfoque meramente administrativo, será muito difícil que a escola, por iniciativa própria, e na contramão das iniciativas orientadoras do sistema, venha a dar um salto de qualidade em seu processo de gestão, como se pretende [...] (LUCK, 2008, p. 26).

Os reflexos desses procedimentos podem ser vistos na realidade escolar, pois acaba reproduzindo ideologias de cima para baixo, orientações que vêm de pessoas que vivem no privilégio das classes dominantes.

Então, está atento ao termo “Capital Cultural”, desenvolvido por Bourdieu, é fundamental para abrir um espaço de reconhecimento multiculturais sem está preso ao proposto pelas classes dominantes. “Capital Cultural” é um conceito que se refere ao conjunto de recursos disponíveis, na educação, consiste em um princípio de diferenciação de conhecimentos, cultural e de habilidades. Elemento quase tão poderoso e impactante quanto o econômico. Na escola, realiza-se uma seleção de detentores de “capital cultural” herdados,

separando daqueles desprovidos dele. Instruindo uma fronteira analógica que Bourdieu (1964) chama de nobreza e plebeia simples.

A escola reproduz desta forma, tanto a distribuição cultural quanto até mesmo a inserção do espaço social. No nosso caso, com a parceria público/privado da escola primária pesquisada com a empresa Axaki, em o Mundo da Xuxa, apresenta-se como uma analogia ao poder de consumo e a posse de informações, aos gostos e atividades de lazer (cultural).

[...] o mundo social pode ser concebido como um espaço multidimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos... os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital tomam uma vez percebidos e reconhecido como legítimos. [...] (BOURDIEU, 1987, p. 4, *apud* SILVA, 1995, p. 25).

Portanto, o Capital Cultural aqui trabalhado, se apresenta de forma abrangente e ambígua no campo de pesquisa e, representa nossas leituras sociais com realce dado pelo Bourdieu às minúcias da cultura de classe, e também, ao sistema escolar na valorização da cultura dominante, no nosso caso, a supervalorização da Xuxa e Cia. incorporado pela parceria público/privado, em que atua como mecanismo de reprodução social.

Mendonça, Neves e Pronko (2009, grifo nosso) explicam que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) resignificaram o conceito de Capital Cultural para sua estratégia de desenvolvimento social no séc. XXI, “O Capital Cultural adquire importância fundamental na redefinição do papel econômico e de legitimação social do Estado contemporâneo”, correspondendo a instrumentos tecnológicos de decodificação e codificação da informação, apoiando-se em conceito em construção.

Para Silva (1995, p. 44), “apesar de receber recursos das esferas Federal, Estadual e Municipal e lidar com resultados, a escola não pode ser vista como uma empresa. O aluno não é cliente da escola, mas parte e essência dela, razão pela qual a mesma existe”.

Assim, na gestão da escola pública ocorre, o processo de organização política, administrativa, financeiro e cultural, com vista a dar transparência de suas ações à comunidade e ao poder público. Por isso, as parcerias do público e privado na educação sempre terão fins econômicos, com teoria de assegurar o funcionamento satisfatório

necessário à organização escolar, em correspondência as expectativas da sociedade (Estado e Empresas Privadas). Nota-se que de um lado que existe uma preocupação social, mas já por outro o ciclo de interesse é bem delineado. Porém, o aluno deve continuar sendo visto como essência da escola.

Percebemos que no ambiente escolar a parceria existente entre o público/privado em vez de ter uma função transformadora da realidade daquelas crianças, que em sua maioria de baixas camadas sociais, ela reproduz e reforça as desigualdades econômicas existentes para além dos muros da escola, quando não o deveria fazê-lo, no entanto o que impera é a prática do capital que impõe o consumismo.

Haja vista que a criança inicia sua aprendizagem marcada pelo estímulo ao consumo do Mundo da Xuxa, fazendo com que a percepção da vida parta de uma astúcia entre à dicotomia da subjetividade e a objetividade, influenciando na construção de uma estrutura social que entusiasma no modo de pensar, sentir e agir, de tal maneira que se dobram a reproduzir, mesmo que não seja de um todo consciente.

Ferrari (2008), explica que de acordo com Bourdieu “a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferências de capitais de uma geração para outra. É nela que o legado econômico da família transforma-se em capital cultural”. É possível observar, desta forma, mecanismos de perpetuação de desigualdade, fortalecendo a frustração do fracasso escolar, levando muitas famílias, a descreditarem na educação/escola e aprendizagem, desenhando a cadeia retroalimentar de um círculo incontornável de pessimismo cultural e manutenção da tendência política neoliberal.

4 A INFLUÊNCIA DA AXAKI NA ORGANIZAÇÃO CULTURAL DA ESCOLA PÚBLICA: O questionário.

Nos últimos anos, as discussões sobre o papel da gestão democrática e participativa no âmbito escolar têm engrossado os debates promovidos pelos governos, diretores e professores.

Tendo consciência de que está no educar, cuidar e brincar as ações cidadãs em que o educador se empenha contribuindo para o favorável crescimento e desenvolvimento da criança, visto que estas ações refletem diretamente no indivíduo como um ser ativo.

Portanto, é necessário estimular atividades lúdicas que promovam a exploração de diferentes linguagens além de desenvolver a imaginação e criatividade dentro dos espaços pedagógicos. Todas as questões sempre estiveram centradas na perspectiva de se ter uma educação de qualidade pautada na formação cognitiva, intelectual e social mais completa.

A Escola pesquisada contempla o pré I, II, III e o primeiro ano do fundamental I e atende a cento e setenta e seis crianças que em sua maioria filhos de comerciantes da cidade.

A nossa presença na escola constituiu-se através de um acordo com a diretora Fernanda (nome fictício) que no primeiro encontro foi solicitado à permissão para que em torno de dois dias pudéssemos fazer as observações para que com isso fosse possível conviver por um curto espaço de tempo com as crianças, professoras e demais funcionários da mesma e uma conversa com a gestão sobre os procedimentos da escola como no todo.

Observamos que a brinquedoteca é referente ao Mundo da Xuxa e carrega o nome da artista. Percebemos também que no contexto da Gestão Educacional na Educação Infantil, através da parceria dos setores público/privado, estava interferindo na formação cultural das crianças no ambiente escolar e se contradizendo com o Regimento Escolar e com o objetivo de ser um espaço essencial para a construção da aprendizagem pelas crianças, onde elas irão desenvolver sua própria personalidade, valores, ética e interagir com as outras crianças e com a professora.

Sabendo, a importância do lúdico no desenvolvimento da criança, diante dessa realidade observada indagamos: *Como ocorre e que influência a parceria público/privado na gestão interfere na formação cultural das crianças?*

Um questionamento que me deixou inquieta perante todos os conhecimentos adquiridos na academia a respeito da Educação Infantil, onde dialogando com Cunha (2010, p. 15) sobre a brinquedoteca. A autora compreende que se trata de “[...] um espaço criado para favorecer a brincadeira, [...] aonde a criança (e os adultos) vão para brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de potencialidades e necessidades lúdicas [...]”. Tendo em vista que, na brinquedoteca, o professor, utilizara atividades lúdicas que estimulam o desenvolvimento social e cultural da criança.

No refeitório da instituição, as crianças assistiam DVDs da Xuxa, algo que nos deixou mais intrigados e onde acontecia também a recreação, que seria um espaço por excelência, um local onde “brincar é atividade privilegiada – não só o brincar, como também as muitas facetas que cercam essa atividade e que fomos incorporando em nosso universo. (NUNES, 1999, p. 205)”, mais uma vez, fugia da proposta de diversidade que vimos no Regimento Escolar.

A elaboração da proposta curricular é feita pela gestão (diretora e adjunta) junto com a coordenação pedagógica e o planejamento das atividades baseia-se neste documento, a realização dele é no intervalo de quinze em quinze dias, e a escola desenvolve projetos de leitura e datas comemorativas.

O eixo norteador das propostas do Regimento Escolar da Escola Pública pesquisada é um trabalho associado com pessoas analisando situações (pais e gestão), decidindo sobre as situações, sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto, propiciando o desenvolvimento do currículo escolar, visando melhorar a qualidade de ensino aprendizagem.

Diante do visível impasse (discurso, prática e o cotidiano escolar), realizamos o estudo através do uso do questionário semiestruturado, aplicado à gestão e a coordenação pedagógica da Escola. Entre os meses janeiro de 2016 a maio de 2016 sobre a Gestão Educacional e as contribuições das parcerias público/privado para a geração da qualidade na Educação Infantil.

Durante a aplicação dos questionários, inicialmente entrevistou-se a coordenação da escola e foi feita a seguinte pergunta: *Quais são os projetos pedagógicos desenvolvidos na escola?* A coordenadora respondeu que a escola trabalha com a pedagogia de projetos e que tinham os de leituras, contos e de datas comemorativas. Para Bourdieu (1964) o Capital Cultural são os benefícios que os alunos conquistam em sua vida escolar relacionado às experiências oriundas de sua classe social. É neste sentido, que o caráter democrático da gestão deve influir, justamente na tentativa de fazer com o distanciamento da desigualdade social permeia os espaços escolares.

Obteve-se vários resultados acerca da alienação ao Mundo da Xuxa e a respeito da reprodução do consumo, construíram-se algumas reflexões sobre essa questão na escola.

Há críticas isoladas acerca da burocracia, por exemplo, a parceria público/privado, em especial a Axaki, que surgiu através de uma amizade pessoal do dono das lojas Axaki com a antiga gestora da escola. Nesta parceria observamos que possui prioridade em apresentar as crianças o Mundo da Xuxa acima das reais necessidades, induzindo a alienação em torno dessa corporação. Constituindo, de forma inconsciente, uma estrutura ideológica, que irá se apropriar do indivíduo, neste caso, as crianças, reproduzindo-se ao longo do tempo que se dispõe socialmente.

Em outras palavras, é o reflexo do atrelamento da educação dissociada no Mundo da Xuxa na construção do Capital Cultural da criança. Este Capital Cultural será responsável pela incorporação do desejo de consumo, em uma analogia com a economia é como se ele fosse à máquina geradora de Capital Financeiro, ofertando clientes as corporações Xuxa e Cia.

Tal preocupação se justifica na necessidade de que a Educação Infantil se consolida como um processo de ensino aprendizagem em que é a base educacional das crianças.

Assim, quando questionamos a gestora adjunta a respeito da parceria da Axaki com a escola obtivemos a mesma resposta, tanto da gestão e coordenação pedagógica como da professora. Fizemos a pergunta: *O que você acha da parceria da escola com a Axaki? Justifique.* Mariana (nome fictício), Gestora adjunta:

Resposta: “Muito gratificante. Porque ajuda toda a comunidade escolar, todos os dias da semana uma sala vai à brinquedoteca, porque tem que estar incluído no planejamento né, eles têm que aprender a brincar com o lúdico lá, e também eles mesmos arruma, quer dizer que logo cedo eles aprendem a ter organização”.

[...] A exclusão ou comercialização dos saberes, das ciências e do conhecimento, através do qual tais saberes são colocados a serviços do mercado, polarizando-se as dicotomias entre os saberes populares o senso-comum, o bom-senso e os saberes cotidianos, *versus* o saber acadêmico. Por detrás, certamente, encobrem-se fundamentalismos, deslegitimações e práticas acadêmicas seletivas que servem para promover e acentuar a exclusão [...] (RODRIGUES, 2003, p. 94).

Assim sendo, encontramos nos questionários, a presença acentuada do que chamamos de comercialização inconsciente do brincar através da brinquedoteca, onde, o tema exclusão sociopolítica e cultural embutido em uma prática que surge na dominação e coerção de vastos segmentos educacionais excluídos nas relações que se constituem no contexto de desenvolvimento do todo da criança dentro dessa parceria.

[...] Em uma sociedade caracterizada, predominantemente, por classes dominadas, o que gera no ambiente escolar uma relação de opressores e oprimidos, e caracteriza a escola como um ambiente produtor de uma violência simbólica, muitas vezes fazendo o aluno pensar que ele não faz parte deste meio. Na busca pelo acolhimento deste aluno, é importante pensar a escola a partir da sua realidade social, valorizando o seu Capital Cultural, na tentativa de valorizá-lo cada vez mais a partir de práticas que venham compensar possíveis prejuízos de privilégios agregados ao ensino básico. [...] (CARVALHO, 2012, p. 5).

Tais constatações introduzem a ideia de educar para o conceito de exploração e dominação do trabalho no campo das relações do capital produtivo. Em face disto, observamos que esta parceria na escola induz a alienação em massa das crianças, uma vez que, todo o espaço da brinquedoteca é caracterizado pela Xuxa Meneghel e corporação.

Meszáros (2008) observa que a imputação ideológica, forma uma consciência específica socialmente e que não pode ser separada da sociedade de classes, articulando valores e situação na busca de estratégias para a manutenção de mecanismos de controle do metabolismo social. Não podemos deixar de fazer essa ponte entre o pensamento de

Meszáros com o controle cultural exercido na escola pesquisada, pois, a natureza ideológica é o imperativo da compreensão do todo na consciência social hegemônica e excludente.

Algo que chamou a atenção na entrevista, como é possível que a configuração dessa parceria propicie uma boa formação pedagógica, diante do contexto de consumo desenfreado e a idolatria do Mundo da Xuxa, um aspecto que pode vim a marcar uma geração de crianças paraibanas, onde, estão tão longe e ao mesmo tempo tão perto de suas raízes culturais. Para Carvalho (2012, p. 7):

[...] A escola deve estar muito atenta à metodologia educacional que aplica, pois de nada valeria se estruturar de modo a proporcionar aos alunos um ambiente que lhe seja familiar e acolhedor, que seja capaz de lhe dar acesso a possibilidades que seu Capital Cultural familiar não seria capaz, e mesmo prepara um discurso de promoção e valorização da identidade pessoal e social do aluno, se a prática educacional efetiva não corresponde com a elaboração do seu projeto educacional. [...]

O ambiente escolar tem que estar de acordo com a filosofia que a sua gestão assume, haja vista que, a dimensão ideológica imputada não somente aos recursos midiáticos, mas também ao espaço pedagógico e a prática educativa dessa equipe, demonstram a ideia da manipulação que em 1995 foi trabalhada pelo Hans Magnus Enzensberger na Europa, outro aspecto que nos faz repensar, ainda ensinamos no modelo eurocentrismo.

Ainda encontramos a tese da imitação de Enzensberger (1995, p. 70) que, “argumenta principalmente em termos morais. Segundo ela, o consumo de mídia conduz principalmente a perigos morais”. Assim desta forma, a questão do saber e do efeito distorção apontam para o que a tese da imbecilização, segunda ela, “a mídia ataca apenas a capacidade de criticar e diferenciar e a fibra moral e políticas dos seus usuários, como também sua capacidade básica de percepção” (ENZENSBERGER, 1995, p. 71).

Citando esse teórico, por conta que seus textos continuam presentes nos dias de hoje. Qualquer um que veja essa pesquisa sobre cultura e gestão educacional e por que não dizer formação pedagógica, já que, esta é uma questão educacional, mas voltando, não deixara de perceber que praticamente nenhum argumento acerca da disseminação da mídia crítica na escola ocorreu desde o início do século, pois, saber é poder e a educação liberta, como dizia nosso saudoso Freire (1996), no entanto, no que diz respeito a esta relação, este triunfo, mantém ainda com certos limites.

Em primeiro lugar é necessário recordar que o Brasil é um país rico em processos multiculturais e pluriculturais. Em sua história podemos encontra as marcas do encontro de culturas. Por isso, é necessário pensar em seu acervo de conhecimentos que serviram e

servem para a construção social, econômica, política e cultural de cada região da nação, porém, a globalização tem nos conduzido a uma uniformização de mentalidade, assim, é perceptível, na referida brinquedoteca, uma tendência a homogeneização, e por outro, o despertar para a aliança entre consumidores e fornecedores, neste caso específico, os licenciados da Xuxa.

Tal análise não se constitui tarefa de simples abordagem, uma vez que, entendida sob o olhar da exclusão cultural, é um fenômeno que atinge não só a comunidade escolar, mas espaços para além dos muros da escola, sinalizando que as transformações ocorridas na sociedade são consequência da interferência da mídia no desenvolvimento de projetos pedagógicos, portanto, questionamos:

PERGUNTA: Existe alguma parceria que proporciona projeto pedagógico na escola?

RESPOSTA: Sim.

PERGUNTA: A escola desenvolve projetos multiculturais?

RESPOSTA Sim. Paródias.

PERGUNTA: Além da Axaki, existem outras parcerias que investem na escola? Como elas ocorrem?

RESPOSTA: A gente tem uma parceria muito boa com a dentista que faz escovação, ela vem aplica flúor, dá palestra, traz gravuras, dava kits também de limpeza bucal, a Dra. não cobra nada, ela vem a cada seis meses.

Os sujeitos explicitam uma preocupação com a presença de recursos que estejam adequados. O tema envolve direitos mais elementares, como a liberdade, exemplificando a impossibilidade de que um número maior de alunos vá para a brinquedoteca, já que o espaço não suportar todos.

Há uma visão positiva como resposta no que diz respeito à parceria: primeiro, a escola recebe equipamentos; segundo, os equipamentos são utilizados pelos sujeitos escolares; terceiro, a parceria consegue trazer outros parceiros, como no caso específico da dentista.

Há uma visão negativa bastante presente na expressão do coletivo de entrevistados: primeiro, a parceira trouxe equipamentos que são dissociados das necessidades reais; segundo, o conteúdo da brinquedoteca, exclui a possibilidade de trabalhos críticos; terceiro, a parceria com o profissional dentista é válida, porém é insuficiente diante das questões teóricas e prática da aprendizagem crítica.

As condições de trabalho, o espaço, a estrutura física, estão além de uma estrutura tangível, pois, um espaço pequeno além do desconforto físico natural, causa constrangimento, desânimo e desmotivação, que leva a um baixo desempenho nas tarefas escolares.

A gestora escolar enfatiza a questão das parcerias, como um motivo que indiretamente motiva os professores, seja pela lógica de trazer “benefícios” para a escola, pois sempre está fazendo a manutenção da brinquedoteca e ajuda em algumas coisas simples, como, por exemplo, passeios e a coleção literária da Xuxa; ao tempo que, quanto mais os sujeitos educandos apresentam resultados a partir das atividades lúdicas da brinquedoteca, percebe-se um maior grau de alienação, pois os sujeitos incorporam um produto, cuja embalagem traz no seu interior, o suprassumo a alienação gestada pela fundação Xuxa Meneguel. A brinquedoteca não possui nenhum item produtor que possibilite o despertar para a consciência crítica do sujeito. Apenas estimula a participação e incorporação dos fundamentos com alienação, instalando nos sujeitos participantes um conjunto de produtos que não fazem parte das demandas cotidianas dos sujeitos. Daí a incorporação com a ideologia gerar no sujeito uma participação, e, conseqüentemente resultados que possui vínculos da ação de dominação cultural.

Neste olhar crítico, verifica-se que a educação não é funcional. A gestão neste sistema não é vista como o meio, mas como o fim, uma vez que, a boa aparência parece ser mais importante que o bom resultado. As reuniões servem em muito para transmitirem decisões já tomadas, falhando no objetivo principal que é o processo de tomada de decisões sobre a ação.

Dentre os resultados, observamos a discussão acerca da igualdade, uma questão bastante relevante, no âmbito da cultura, que trata de orientações sobre a promoção de ações educativas que respeite a equidade entre indivíduos.

Percebe-se que há uma reciprocidade de valores assumidos pela instituição escolar proveniente da Companhia Meneguel que passa a ser um capital incorporado pelos sujeitos educandos.

Estamos diante um caso complexo envolvendo a formação educacional do capital social – escola com educadores e educando – com um tipo de capital cultural marcado pelo desenvolvendo de posturas, de valores e de ética conduzindo os espaços pedagógicos para a vivência de uma ideologia alienante, tendo a utilização de recursos midiático que afetam e comprometem o desenvolvimento cognitivo dos educandos.

5 RESULTADOS

Nas reflexões finais deste texto, percebemos que a busca pela educação de qualidade sonhada por educadores no interior de suas escolas, torna-se mais longínqua, pois o capital dominador tem vontade insaciável de avançar com o seu crescimento e poderio econômico visando manter sua hegemonia e controle ideológico.

Nesta linha, argumentamos que os resultados dessa pesquisa nos revelam um conjunto de desafios para à construção de uma vivência escolar de qualidade e de estilo libertadora. Buscamos abordar mais que uma perspectiva assistencialista histórica, percebemos que o interesse capitalista, que hoje se dedica a infância e a educação, através, de recursos midiáticos pedagógicos, são caracterizados por produzirem um estado que agradam as emoções e não ao intelecto do sujeito infantil. O marketing da Xuxa Meneghel direciona suas estruturas para a apoiar a formação intelectuais dos sujeitos fundamentada na ‘fantasia’ expressa num de um tipo público, com: a) *Hexis* – produtor de movimentos copórios nos sujeitos assimilados pela prática laborativa; realiza quando exercem, movimentos harmônicos; b) *Ethos* – produtor de um modo de ser, explicitadas atos tidos como benéficos, as virtudes ou vícios, aqueles prejudiciais. C) *Eidos* – produtor nos sujeitos da inteligência emocional. As suas articulações praticadas mutuamente, constituem o *habitus*.

É sugestivo afirmar, que o objetivo em estudo - marketing da Xuxa Meneghel - assume a perspectiva de ser gerador da formação de um público com as características de ter comportamento ‘fiel’ e ‘consumidor’ de um *Hexis, Ethos e Eidos*, tendo como centralidade e busca a instalação da estratégica da incorporação e externalização do público de um *Habitus da fantasia*.

O processo de formação de um público de comportamento ‘fiel’ e ‘consumidor’ só é possível, de acordo PALHANO SILVA pela existência de um aprendizado que é “internalização e externalização” pelos sujeitos no ambiente coletivo, que são organizadores de estruturas, estruturantes e estruturados, geradores das condutas propiciadoras da instalação de *habitus* (SILVA, 2004, p. 176).

Não se pode ignorar o esforço que a equipe pedagógica faz para que políticas públicas educacionais aconteçam na escola, porém, o sistema é falho, e muitas vezes deixam poucas possibilidades ou nenhuma, capaz de enfrentar problemas sociais. Diante desse contexto, percebemos a aplicação da teoria da praxiologia Pierre Bourdieu produz um fecho de luz para o caso em foco, em dois aspectos: a) a estruturação de um *habitus* que introduz

pela incorporação e pela externalização pelo público do uso dos preceitos e fundamentos do ‘marketing da Xuxa Meneghel’; b) a vivência e estruturação do Capital Cultural é fator determinante tanto para a ascensão social e como para a própria construção de uma reprodução da realidade, no qual, os sujeitos inseridos, passam a decodificá-la.

Acercar-nos o campo da Gestão Educacional, como a qualidade de educação onde, este atua como mediador para a efetivação de Políticas Educacionais Públicas e atividades, preparo dos funcionários e promoção de ações participativas na escola, observamos que na discussão sobre cultura não há uma multiplicidade conceitual nos sujeitos da pesquisa, e é expressa, do ponto de vista político, a visão alicerçada nas bases de parceria dominante com a empresa Axaki.

É possível destacar que os resultados obtidos no trabalho apontaram para a necessidade apreço culturais, uma questão bastante relevante, assim, dentro desta perspectiva, que trata de orientações sobre a promoção de ações educativas que respeite a equidade entre indivíduos. Vale aqui salientar que, este só retrata apenas um recorte do que está sucateando nossa educação, o que necessariamente, não nos tira a esperança de um dia visualizar essa realidade com outro olhar.

Os resultados da pesquisa confirmam a hipótese lançada no início da pesquisa, qual seja: a Parceria Público/Privado gera influências na educação das crianças de forma bem acentuada. Podemos manifestar que influencia na formação e vivência do *habitus* da fantasia, como na reprodução Capital Cultural de baixo valor simbólico e induz a uma reprodução de uma realidade fomentada por um ciclo idealizado por uma estrutura opressora.

Considerando a composição do currículo, avaliação e planejamento, identificou-se que materializa uma filosofia conteudista, que se concretiza como mera transmissora de conhecimentos e informações, apesar de que esses são necessários e não devem ser ignorados, pois o modo que as crianças conhecem o mundo social e físico não é nomeado como áreas de conhecimentos, mas como capacidades construídas pela sua participação em situações significativas.

Por isso, por que não incluir também outros modos de aprendizagens, pois mediante, a tantas transformações, os temas transversais irão contribuir e contemplar a formação integral da criança, como por exemplo, as manifestações e criações da cultura, objetos de estudos tão importantes quanto necessárias, constituindo-se na prática diária das escolas.

Nesta perspectiva, é primordial a parceria de teoria e prática no campo pedagógico, pois, a compreensão do entendimento de caráter lúdico traduz seu próprio filtro ideológico

alienante de fundamentos para a educação, entender o corpo como primeiro brinquedo infantil, sugere que em situações de finalidades educacionais promovam na criança a sua autonomia.

Em termo conclusivo, porém passível de ser retomado noutra processo de investigação acadêmica, pode-se anunciar que os estudos revelaram que os produtos da parceria vivenciada entre a Escola Pública pesquisa da cidade de Guarabira-PB e Fundação Companhia Xuxa Meneghel, produziram no capital social dos educandos um capital cultural incorporado de vícios ideológico dominador, pois o conteúdo da inculcação lúdica gerando ou potencializando um sujeito social acrítico, alienado, um não cidadão participante da sociedade.

Percebe-se que a escola oferta ao seu capital social uma formação para o capital cultural. a) Oferta um capital incorporado através da qualificação dos seus educadores. Esses serão “os transmissores” da educação para que os sujeitos possam incorporar suas proposições;

b) Oferta um **capital cultural objetivado** de perfil conservador, sem conexões tanto com as demandas reais básicas – de infraestrutura ou de superestrutura - da escola e quanto com contexto do educando; e

c) Oferta um **capital cultural Institucional** materializado na certificação do sujeito que passará a ser apresentado a sociedade, destacando um capital social que recebeu a chancela escolar, ofertando a sociedade um sujeito alienado, dominado, submisso aos caprichos dominantes, sem compromisso de mudanças e transformações seja no plano social, político, econômico, religioso ou cultural, produzindo uma geração que pode ter sua trajetória comprometida pelos interesses e desejos que não lhes pertence.

O caso estudado, inclina-se para consolidar no capital social um tipo de capital cultural. O capital cultural de um sujeito é composto em sua formação. Os aprendizados da cultura popular de um curumim (criança indígena), por exemplo, são gerados no interior dos núcleos familiares indígenas, na aprendizagem escolar indígena e na comunidade, produzindo a formação do intelecto do sujeito indígena. O mesmo ocorre, com criança operária, camponesa, mantidas as suas específicas. A formação educativa se materializa no diálogo de um sujeito com outros. E, nessa dialogicidade, onde há reconhecimento dos capitais culturais de cada capital social, ocorre a percepção da estratificação social, do posicionamento no interior do campo, pois são revestidos de forma diferenciada de [status social](#) e [poder](#).

No processo de aprendizagem no âmbito familiar, escolar ou comunitário ocorre a formação de práticas educativas formadoras do *habitus*.

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983b, p. 65)

No exercício do *Habitus* percebe-se a síntese da dialogicidade, da mediação entre realidade exterior e as realidades individuais, do mundo objetivo e mundo subjetivo das individualidades. Para alterar o *habitus* do sujeito, requer alterar formação para o capital cultural. Significa modificar os esquemas individuais e socialmente constituídos pelas estruturas, estruturadas e estruturantes que orientam as funções e ações do agir no mundo. Assim, os estudos indicam que a propositura instalação de brinquedotecas Mundo da Xuxa junto as escolas tem amplas possibilidades de alterar a qualidade do capital social (educandos/educadores), pois implica em imprimir mudanças na formação dos sistemas de disposições duráveis pela instituição interiorização e externalização da lógica de trazer “benefícios” culminando com a geração da incorporação dos fundamentos com alienação.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Herdeiros**: estudante e cultura. Paris: *Edições de Minuit*, 1964.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

CAPITAL CULTURAL in Artigos de apoio Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$capital-cultural](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$capital-cultural). Acesso em: 13 out. 2018.

CARVALHO, Luciano de Souza. O Capital Cultural na construção de uma Educação Democrática, Reflexiva e Libertadora. **Revista Thema**, n. 9 (02), 2012.

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Marcia R. Bonagamba. Organização dos espaços em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes. (Org). **Educação Infantil**: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. **Mediocridade e loucura e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1995. 47 v.

FERRARI, Márcio. Pierre Bourdieu, O investigador da desigualdade. [S.I.]: **Nova Escola**, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1826/pierre-bourdieu-o-investigador-da-desigualdade>. Acesso em: 13 out. 2018.

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

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCK, Heloisa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

MESZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciências sociais**. São Paulo: Bom tempo, 2008.

MENDONÇA, Sônia Regina; NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **Capital cultural**. Rio de Janeiro: Dicionário de Educação Profissional em Saúde, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/capcul.html>. Acesso em: 10 out. 2018.

MEISSNER, Ariadne. **A dimensão prática do fenômeno da ideologia em o poder da ideologia, de István Mészáros**. [S.I.]. Disponível em: <https://www.prp.unicamp.br/pibic/congressos/xixcongresso/paineis/070214.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

NUNES, Maria Fernanda (Org). **Infância e educação infantil**. São Paulo: Papyrus, 1999.

PALAHNO SILVA, Paulo Roberto. **MST, HABITUS E CAMPO EDUCACIONAL: Plantando as sementes de uma educação libertadora**. Natal, UFRN (Tese de doutorado), 2004.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. Exclusão/inclusão sociocultural e educacional: um escopo analítico sobre seus fundamentos. In: SIDEKUM, Antônio (org). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003. p. 91-111. (Coleção ciências sociais).

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE** – Cadernos de Pós-Graduação em Ciências da Informação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 24-36, 1995.

**A FAMÍLIA E O SEU COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO: SUA
PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS**

**THE FAMILY AND ITS COMMITMENT TO EDUCATION: YOUR
PARTICIPATION IN CHILD EDUCATION**

**LA FAMILIA Y SU COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN: SU PARTICIPACIÓN
EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS**

Paulo José Pereira dos Santos¹

RESUMO

Este artigo faz uma análise sobre a família e o seu compromisso com a educação das crianças e versa sobre a contribuição da mesma no desenvolvimento educacional. Traça análise conceitual sobre a participação familiar na qualidade da educação oferecida pela escola. O estudo está fundamentado em Brandão (1985); Ariès (1981); Nérice (1977); Paro (2000); Freire (2000, 1999, 1997); Tiba (2008); Parolin (2003); Guiddens (1990). Foi realizado na Escola Comunitária Brincando e Aprendendo, situada na sede no município de Valente-Bahia; para a coleta de dados realizou-se entrevistas com pais, professora e a gestora escolar. Concluiu-se que a maioria dos pais participavam do processo ensino e aprendizagem das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Família. Participação. Compromisso. Educação. Criança.

ABSTRACT

This article analyzes the family and its commitment to children's education and discusses its contribution to educational development. Draws conceptual analysis on family participation in the quality of education offered by the school. The study is based on Brandão (1985); Ariès (1981); Nérice (1977); Paro (2000); Freire (1999, 1997); Tiba (2008); Parolin (2003); Guiddens (1990). It was held at the Community School Playing and Learning, located at the headquarters in the municipality of Valente-Bahia; For data collection interviews were conducted with parents, teacher and school manager. It was concluded that most parents participated in the children's teaching and learning process.

KEYWORDS: Family. Participation. Commitment. Education. Child.

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - UNEB; Membro do Grupo de Pesquisa Teoria Social e Político Projeto Pedagógico – TSPPP; Especialista em Psicopedagogia pela FINOM; Graduado em Pedagogia pela UNEB; Professor da Educação Básica. E-mail: pjcazuza@gmail.com

RESUMEN

Este artículo analiza la familia y su compromiso con la educación de los niños y analiza su contribución al desarrollo educativo. Dibuja un análisis conceptual sobre la participación familiar en la calidad de la educación ofrecida por la escuela. El estudio se basa en Brandão (1985); Ariès (1981); Nérice (1977); Paro (2000); Freire (1999, 1997); Tiba (2008); Parolin (2003); Guiddens (1990). Se llevó a cabo en la Escuela de Juego y Aprendizaje de la Comunidad, ubicada en la sede del municipio de Valente-Bahía; Para la recolección de datos se realizaron entrevistas con padres, maestros y el administrador de la escuela. Se concluyó que la mayoría de los padres participaron en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños.

PALABRAS CLAVE: Familia. Participación. Compromiso. Educación. Niño.

INTRODUÇÃO

*“É preciso uma aldeia para se educar uma
criança”
Provérbio africano*

A educação pode ser entendida tanto como produção de conhecimento como o repasse e aplicação desse conhecimento, através de práticas sociais existentes antes mesmo da invenção da escrita. De fato, o que nos trouxe até a contemporaneidade foi o ensinamento dos mais velhos aos mais novos, fazendo-nos avançar pelos meandros da história. Afinal, “a educação existe [...] por toda a parte e por toda a parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração para outra, onde ainda se quer foi criada um modelo de ensino formal e centralizado” (BRANDÃO, 1985, p. 13).

A vasta literatura, principalmente no âmbito da Psicologia, revela que o desenvolvimento² humano depende do apoio social e afetivo. Nesse sentido, a relação familiar é sobremaneira importante, pois constitui o ambiente propício para a composição de todos os repertórios elementares da criança, como, também, a intercalação com a escola, fazendo-se necessária no estabelecimento de futuras relações. (BRITO; HOLLER, 1999).

Na esfera da vida familiar é onde ocorrem os primeiros contatos da criança com o mundo, isto é: “as primeiras relações [...], avanços cognitivos [...] capacidades e habilidades envolvidas na relação de apego com os pais para outras relações da criança” (idem, p. 119),

² Tomo de empréstimo à Psicologia o conceito de desenvolvimento humano que, segundo Brito & Holler (1999, p. 115), dar-se através do “apoio social e afetivo. Sua importância para a Psicologia reside no fato de ser uma interface entre a pessoa e o ambiente social do qual ela faz parte, tendo influência direta no seu desenvolvimento [...] suas estratégias e competências para estabelecer vínculos [...]”

espraiadas e experimentadas na escola, afinal, “a família, a escola e a organização comunitária [...] relações estabelecidas nessas áreas são adequadas para fornecer apoio social e afetivo [...]” (idem, p. 122) que ajudam as crianças a confrontar as vicissitudes das coisas e circunstâncias, adquirindo e compartilhando vivências. Por isso, como afirma Brandão (1981, p. 7) “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender - e - ensinar”.

Desta forma, para que a educação das crianças seja garantida o Estado chama para si a responsabilidade sobre a educação em nossa sociedade, comprometendo-se a realizar investimentos na área social e assegurar para as crianças o acesso a educação, sendo assim, a educação pública passa a ser um direito da população é uma obrigação de sua oferta pelo estado. No Brasil, o artigo 2º da LDB afirma que:

[...] a educação é direito de todos e dever da família e do Estado cabendo aos pais, na idade própria, matricular seus filhos na rede escolar, cumprindo ao Estado a responsabilidade de oferecer vagas e condições adequadas de ensino.

Ao assumir tal compromisso o Estado além de criar condições para a oferta do ensino e para que a educação aconteça, também elabora diversas leis que asseguram e garantem o direito das crianças e dos adolescentes, principalmente ao que diz respeito a educação como: O artigo 205 da Constituição Federal, a LDB (Lei de Diretrizes de Bases da Educação), ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que foram de fundamental importância no combate aos abusos e têm sido instrumentos importantes para assegurar o direito das crianças e dos adolescente a educação.

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), promulgada pela lei federal nº 8.069/1990, que trata sobre os direitos das crianças e adolescentes em todo o Brasil foi o um marco muito importante para os direitos das crianças. Pois, a partir de tal lei as crianças e adolescentes passaram a ser consideradas e reconhecidas como sujeitos de direitos e deveres, garantindo proteção e segurança para que os sujeitos menores de 18 anos obtenham um desenvolvimento físico, mental, moral e social condizentes com os princípios constitucionais.

A Lei nº 12.796/2013, estabelece em seu Artigo 6º que: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro)

Revista Educação e Ciências Sociais (ISSN: 2595-9980), Salvador, v.2, n.3, 2019

anos de idade”, assegurando a importância da inserção das crianças na vida escolar cada vez mais precoce, contribuindo para que os estudantes aumentem seu tempo de escolarização, além de facilitar a socialização com o ambiente escolar e estreitamento das relações com as demais crianças. Tais ações permitem uma nova configuração, onde as crianças, por um lado, diminuem o tempo de convívio familiar em contrapartida, adentram na escola.

Outro ponto importante diz respeito ao fato do Estado convocar a família para dividir a responsabilidade sobre a educação das crianças como citado no artigo 2º da LDB onde estabelece que *“e dever da família e do Estado cabendo aos pais, na idade própria, matricular seus filhos na rede escolar”*, assim o Estado e a família passam a ter por obrigação legal a educação e juntos assumem a responsabilidade sobre o acesso e permanência dos estudantes nas instituições de ensino.

A legislação é muito dura no que diz respeito a educação. E, inclusive alerta que em caso de não cumprimento das obrigações dos responsáveis de suas obrigações educacionais com as crianças os mesmos passam a responder judicialmente, sob risco de perda da guarda dos menores ou até mesmo a prisão como estabelece o Art. 22, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *“Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.”*. O Art. 227 da Constituição Federal de 1988, citando o seguinte:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Logo, além da responsabilidade sobre a vida e proteção da criança, recai não apenas o direito de matrícula e mantê-los na escola, mas os familiares ou responsáveis legais devem dar o suporte emocional e intelectual às crianças, contribuir com um ambiente adequado, ajudar nas dificuldades de aprendizagem, acompanhá-las com a frequência, ir à escola, procurar conversar com os professores, participar dos eventos escolares, que os estudantes estão envolvidos buscando interagir com eles e a instituição de ensino.

Assim, a educação escolar é parte fundamental no desenvolvimento de uma criança, sendo também decisiva para o seu sucesso seja na carreira profissional ou na vida cotidiana. Por tal motivo a participação e contribuição da família no processo educacional é de fundamental importância para as crianças e também para a escola, porém é perceptível na

atualidade que muitas famílias e responsáveis não participam do acompanhamento educacional escolar das crianças, inclusive nos primeiros passos para a alfabetização das mesmas, onde o apoio família é fundamental, além disso, ocorre um distanciamento entre os responsáveis legais com a instituição escolar.

É notório que hoje em dia a Escola tem buscado a participação familiar no processo educacional, porém ainda existe uma distância muito grande entre a família e a escola, sendo necessário que os pais passem a prestigiar a escola, a participar diretamente da melhoria na qualidade do ensino a que seu filho está submetido e apoiar a realização de projetos ou trabalhos que beneficiem às crianças para que, assim, possam se sentir realmente incluídos na escola, tanto como os seus filhos.

A RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM A ESCOLA

A escola enquanto instituição voltada para o conhecimento tem sua origem na Grécia antiga, o fato interessante é que sua criação inicialmente visava ocupar o tempo livre das pessoas com mais de dezoito anos, que após realizar suas obrigações no mundo do trabalho ficavam com tempo livre, assim a escola surge para que os homens livres da Grécia pudessem ocupar o tempo ocioso e naquele espaço realizam estudos voltados para as artes, literatura e a filosofia. BRANDÃO (1985, p. 40) aponta que:

A escola primária surge em Atenas Por volta do ano 600 A.C. Antes dela havia locais de ensino de metecos e rapsodistas que aos interessados ensinavam “a fixar em símbolo os negócios e os cantos. Só depois da invenção da escola de primeiras letras é que o seu estudo é pouco e pouco incorporado a educação dos meninos nobres. Assim surgem em Atenas escolas de bairros, não raro “lojas de ensinar”, abertas entre as outras no mercado.

Surge aí a figura do pedagogo, que era um escravo responsável por conduzir as crianças da elite grega até a escola, normalmente o serviço era pago e havia uma preocupação entre o equilíbrio do corpo e mente. BRANDÃO (1985, p. 43)

Eles conviviam com a criança e o adolescente e, mais do que os pais, faziam a educação dos preceitos e das crenças da cultura da polis. O pedagogo era o educador por cujas mãos a criança grega atravessava os anos a caminho da escola, por caminhos da vida.

Ao longo do período histórico o papel de conduzir a criança a escola passou a ser responsabilidade da família. Porém a contemporaneidade provocou muitas mudanças que consequentemente impactaram a política, a economia, as relações humanas e as afetivas, o mundo do trabalho, e em especial, as relações familiares. Os adultos assumiram compromissos sociais com trabalho e, as tarefas diárias inviabilizam o tempo, de parte desses responsáveis, em dar suporte educacional ou contribuir com conhecimento escolar dos seus filhos, logo a presença física na escola fica comprometida, assim como a participação deles na educação escolar das crianças. Para Giddens (2002, p. 10):

a vida social moderna é caracterizada por profundos processos de reorganização do tempo e do espaço, associados à expansão de mecanismos de desencaixe – mecanismos que descolam as relações sociais e seus lugares específicos, recombina-os através de grandes distâncias no tempo e no espaço. A reorganização do tempo e do espaço, somada aos mecanismos de desencaixe, radicaliza e globaliza traços institucionais preestabelecidos da modernidade; atua na transformação do conteúdo e da natureza da vida social cotidiana.

Para muitos autores em função de tais transformações estamos vivendo uma crise na sociedade contemporânea que reverbera nas famílias e na educação. Assim podemos constatar que tais mudanças têm diminuído o tempo que os pais e/ou responsáveis podem destinar para educação de seus filhos, já que devido ao trabalho, ou as responsabilidades e exigências do mundo contemporâneo, sendo fato que o tempo que as crianças passam na escola tem sido cada vez maior. Segundo Freire (2000, p. 30):

A mudança é uma constatação natural da cultura e da história. O que ocorre é que há etapas, nas culturas, em que as mudanças se dão de maneira acelerada”. É o que se verifica hoje. As revoluções tecnológicas encurtam o tempo entre uma e outra mudança.

A escola vem assumindo muitas responsabilidades que outrora pertencia à família, a exemplo de cuidar do comportamento dos estudantes, noções de cidadania, regras de boas maneiras, noções de higiene sobre escovação dos dentes, usar calçados, não falar palavrão, dentre inúmeras outros valores que devem ser praticados no convívio familiar e social. Freire (2000, p. 29) alerta sobre a falta de controle ou autoridade de algumas famílias sobre a educação das crianças.

A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a “tirania da liberdade” em que as crianças podem tudo:

gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face a autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade.

Infelizmente, quando falamos sobre educação familiar e acompanhamento educacional das crianças, sabemos que muitas famílias ou responsáveis pelos estudantes, tem dificuldade educar e acompanhar as crianças, não conseguem dar um auxílio satisfatório aos mesmos, é corriqueiro ouvirmos de seus responsáveis as seguintes expressões: “Menino, teu professor não te deu educação”? Ou “Na escola não te dão educação”? Colocando a responsabilidade da educação familiar a cargo dos professores e da escola, que pode ser uma forma, até inconsciente, ou da própria sociedade de responsabilizar os professores e a escola pelo processo de educação, isentando-se de suas responsabilidades.

Porém, a verdadeira função da escola que é a produção do conhecimento: ler, escrever, interpretar, calcular, raciocinar, pesquisar ficam comprometidos e nos leva a pensar sobre qual deve ser o papel da escola e o papel da família na sociedade atual. Parolin (2003, p. 99) ressalta que a família e a escola partilham do mesmo ideal que é a educação das crianças.

tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança; no entanto, ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo.

Os dois contextos, o familiar e o escolar, devem compartilhar as funções educativas buscando a socialização das crianças e a internalização de determinados valores, nas promoções das capacidades cognitivas, motoras, de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção social, atentando para o bem-estar físico e psíquico e favorecendo o desenvolvimento, pois “ensinar a criança a aprender é uma das maiores lições de vida que os pais podem passar a seus filhos” (TIBA, 2008, p. 22). Nérice (1977, p. 105) salienta que:

É preciso, pois, uma ação compreensiva, persistente e firme, a fim de que a criança adote, com um mínimo de frustrações, os padrões de comportamento desejados, sempre em função da sua idade, afim de que possa viver em sociedade.

O contato entre a família e o professor é uma questão primordial, que convém cuidar e fazer funcionar, que é importante por diversas razões: permitir um conhecimento progressivo dos agentes educadores da criança; ajudar os pais e as mães a se tranquilizarem e verem com segurança a jornada do seu filho na escola; e a própria criança possa ver as pessoas adultas, que são significativas para ela, terem gestos e coisas importantes a dizer-lhe. Sobre a relação escola-família Piaget (2007, p. 50) afirma que:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...].

Percebe-se que as instituições de ensino que conseguem dialogar bem com os pais, os responsáveis e a comunidade em forma de parceria é possível desenvolver projetos de qualidade, sendo que em muitas escolas, o ensino e a aprendizagem melhora, auxilia na diminuição dos índices de indisciplina, evasão, reprovação, repetência e muitas instituições educativas tornam-se bons exemplos, modelos nas relações entre escola, família e comunidade.

A FAMÍLIA E SUA IMPORTÂNCIA NO ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS

Essa preocupação da participação da família no acompanhamento das crianças historicamente é recente, quando se olha, a partir dos primeiros grupos sociais, familiares, que estavam unidos baseados em laços de parentesco, porém não havia necessidade de papéis definidos no ambiente família, eles viviam em uma sociedade poligâmica e não havia muita importância em saber quem era o pai das crianças. Temos neste período a primeira etapa da família, que ficaram conhecidas como: famílias consanguíneas. Sobre as relações nos núcleos familiares na idade primitiva Engels (1978, p. 31), diz:

o estudo da história primitiva revela-nos...um estado de coisas em que os homens praticam a poligamia e suas mulheres a poliandria, e em que, por consequência, os filhos de uns e outros tinham de ser considerados comuns.

Mesmo organizada em pequenos grupos humanos, homens e mulheres tinham funções definidas. Os homens ficavam responsáveis pela caça, a pesca e batalhas por territórios, já os cuidado e educação das crianças ficavam a cargo da mulher.

Em Roma antiga, existia o que chamamos de família patriarcal, nesse modelo familiar o pai era o chefe da família e o responsável pela esposa, pelos filhos, parentes próximos e também os escravos que moram na mesma casa, normalmente as famílias romanas muito numerosas, pois os patrícios acolhiam parentes consanguíneos que passaram a ser chamados de clientes. Os chefes de família delegavam a educação dos filhos às mulheres, elas davam o suporte educacional e acompanhavam a escola; a educação das filhas era função exclusiva de suas mães, moldadas para tornarem-se boas donas de casas e dar continuidade ao ciclo educacional.

A sociedade cristã foi a grande responsável por criar o modelo de família ocidental, através de laços matrimoniais consagrados pela igreja católica. Neste novo contexto, a família passou a ser composta por um casal, inseparável e no caso da mulher, ela estava impedida de contrair outro matrimônio morrendo para si e vivendo em função da família, que normalmente procriavam gerando inúmeros filhos.

Neste modelo a família era composta basicamente pelo pai, a mãe e os filhos, nela a afetividade não era um dos principais elos de sustentáculos daquela instituição, um dos objetivos em criar os filhos estava na esperança de que os mesmos, no futuro agradecessem tal generosidade e também cuidassem dos pais na velhice.

Transcorridos séculos, na atualidade, a família também passou por transformações em sua estrutura, o modelo tradicional e patriarcal divide espaços com diferentes formatos familiares como: monoparental, homoafetiva, anaparental, multiparental, extensivas etc.

Outra mudança importante na família e sociedade diz respeito ao papel da mulher, principalmente dentro do seio familiar, já que a Revolução Feminista (1970), permitiu que a mesma tivesse controle sobre a procriação e o seu corpo, além disso, ganhou espaço no mercado de trabalho, passando a não depender economicamente do seu esposo e em alguns casos deixando de sujeitar-se a certas situações, neste novo contexto a mulher assumiu o papel de representante familiar em muitos lares arcando com a educação e com as despesas com a casa.

Porém apesar de tais mudanças, ainda é nítido em nosso país que a mulher fica encarregada socialmente de cuidar da educação dos filhos, e na maioria das vezes o companheiro lhe atribui essa função isentando-se da responsabilidade. Para Tiba (2008, p.

68) “O pai deixa a tarefa “menor” para a mulher e vai minimizando os prejuízos da repetência escolar”. Desta forma, a mulher carrega sobre si a difícil tarefa de observar e acompanhar o processo de escolarização dos filhos, e no caso que a criança não obtenha êxito, a culpa recai sobre a mãe. Sobre o papel dos homens na educação. Tiba (2008, p. 67-68) alerta que:

Se você acha que acompanhar filhos na escola é trabalho de mãe (sua mãe fazia isso, não seu pai), está errado. Isso reflete o que acontece dentro de casa. Cada aniversário do filho, o pai vai tirando o time de campo e só volta a atuar quando chega o momento de fazer as escolhas profissionais. Ou seja, o pai participa apenas das grandes decisões.

As transformações por que perpassam a sociedade nas últimas décadas, também impactaram nos papéis da escola e da família na educação das crianças. Na primeira metade do século XX a escola tinha como a função de ensinar e transmitir conteúdo e produzir conhecimento, já a família lhe era atribuída as responsabilidades pelos valores éticos, morais, comportamentais, ou seja, era a disciplinadora dos estudantes.

A partir da segunda metade do século XX, nos parece que na maioria das vezes, a escola tem assumido também a função da educação dos valores morais, desvinculando-a da família. Espera-se produzir no estudantes o cidadão educado, participativo, engajado em contribuir positivamente para o coletivo, um ser respeitoso e com valores morais e éticos. No entanto, os valores bases da sociedade ainda estão vinculados aos elos familiares ocasionando os choques com as políticas públicas voltada para educação. A sociedade e a opinião pública têm colocado a responsabilidade por todos os processos de formação intelectual e comportamental dos estudantes na escola e ao mesmo tempo critica sua atuação, pois no íntimo há cobrança subjetiva pela responsabilidade social dos pais.

Quando a cobrança é manifestada em parceria entre escola e família, onde cada um assume suas responsabilidades o êxito escolar das crianças acontecem. O que se vivencia é um lugar democrático e de gestão participativa e as instituições de ensino abertas ao diálogo e a participação da comunidade. São desenvolvidos projetos maravilhosos e a qualidade de ensino e formação humana melhora, há o aprimoramento das relações entre escola e família. Para Mello (1983, p. 7) a escola:

[...] não é algo já dado e acabado e sim o produto de relações sociais, o produto da prática social de grupos e de classes. Por isso mesmo ela pode ser transformada. Resta saber o grau, a natureza e a direção dessa transformação possível da escola [...].

O responsável pela educação de seus filhos são os pais. Os mesmos terão êxito se assumirem conscientes os desafios da formação do ser que está sob sua responsabilidade e buscar a escola como ponto de apoio na vida escolar do seu filho.

A família é capaz de despertar o interesse e a curiosidade da criança e incentivar a sua aprendizagem, por isso, o seu compromisso é indispensável, devendo acompanhar a vida escolar dos filhos, valorizar suas tarefas, estimular a gostarem de aprender e a ter curiosidades também na vida fora da escola, conversar com os professores, participar das reuniões e realizações das escolas acompanhando o desenvolvimento de suas crianças mais de perto e de forma atuante. Sobre isso Paro (2000, p. 16) afirma:

[...] Uma postura positiva com relação ao aprender e ao estudar não acontece de uma hora para a outra, nem de uma vez por todas: é um valor cultural que precisa ser permanentemente cultivado. Começa a forma-se desde os primeiros anos, precisa de ambiente favorável para desenvolver-se e carece de estímulos permanentes durante a infância [...]

A conscientização tanto dos familiares, pais, quanto das instituições de ensino é fundamental, pois todos buscam o mesmo objetivo, o melhor para nossas crianças uma educação de qualidade que prepare para a vida.

METODOLOGIA

Para analisar sobre a família e o seu compromisso com a educação das crianças e sua contribuição no desenvolvimento educacional foi realizado um estudo de duração de meses em campo, com coleta de dados através de questionários e entrevistas com 10 famílias de crianças da turma 1º ano e a professora das mesmas, da Escola Brincando e Aprendendo, localizada na município de Valente – Bahia, no ano letivo de 2015.

Os critérios de escolha ao realizar a visita na escola foram elaborados junto com a professora da turma, que selecionou 06 pais que são frequentadores assíduos da escola e são

preocupados com a educação dos filhos, com o rendimento escolar e os estudantes possuem bom desenvolvimento e aprendizado. Os demais, pais não frequentam a escola, não acompanham o seu desenvolvimento intelectual da criança e são de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizado.

Os participantes dos dados coletados receberam numeração de um a dez, considerando a ordem sequencial de entrevistas.

O ACOMPANHAMENTO ESCOLAR

De posse dos dados, analisou-se o aproveitamento dos estudantes no seu processo de desenvolvimento intelectual e a interação da família com a escola, a partir das respostas das tantas nos questionários como das entrevistas.

Sobre a interação da família com a escola na construção do conhecimento da criança avalia Nérice (1977, p. 19).

[...] A importância da família na educação do indivíduo é decisiva e insubstituível mesmo. A própria escola será mais ou menos eficiente, na medida em que for apoiada pela família. É evidente, pois, que a família deve ser fortalecida e prestigiada para que, mais e melhor, exerça a sua função de órgão educador. É fácil perceber que, quanto mais bem organizado for o lar, mais eficiente será a sua ação educativa sobre a prole [...].

A família necessita dar o suporte emocional e intelectual às crianças, contribuir com um ambiente adequado, ajudar nas dificuldades de aprendizagem, acompanhá-las com frequência, ir à escola, procurar conversar com os professores, participar dos eventos escolares, e principalmente naqueles em que seu filho está envolvido, interagindo com eles, brincando como se fossem iguais.

Os pais têm a função de auxiliar seus filhos nas tarefas de casa, inspecionar com frequência os cadernos das crianças, observar os conteúdos que os professores estão trabalhando e acompanhar o desempenho deles, se houve evolução, se existe alguma dificuldade no aprendizado, etc.

DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS QUE POSSUEM ACOMPANHAMENTO DOS PAIS

Na pergunta: Vocês acompanham a vida escolar dos seus filhos?

(09) Sim, acompanho constantemente, diariamente, a escola não caminha só, assim como a família também não, então os dois têm que ter um entrosamento e falarem a mesma língua.

(...)

(02) Sim, com certeza, eu sempre me preocupo com as tarefas em ver como estar, saber como está na escola, se está desenvolvendo ou se não, o respeito com o professor, porque o jeito de casa, eu acho que a família é a base de tudo, porque se em casa você deixar seu filho fazer o que quer, na escola ele faz o mesmo.

Nota-se em seus discursos que eles acreditam que a família deve manter uma interação com a escola para que ocorra o sucesso na formação integral do sujeito, sendo os pais parceiros importantes que guiam o caminho da criança em sua busca do conhecimento.

A contribuição mais importante que a família pode proporcionar na educação de seus filhos é a verdadeira preocupação com o aprendizado, que pode ser demonstrado no auxílio das tarefas realizadas em casa, perguntando lhes simplesmente como foi o seu dia na escola, participando das confraternizações e atividades realizadas pelo seu filho na escola, das reuniões no final das unidades. Nessas ações, a criança sente-se importante e percebe que os pais dão atenção e preocupam-se com ela. Sobre a forma de contribuição dos pais, analisemos as respostas da pergunta:

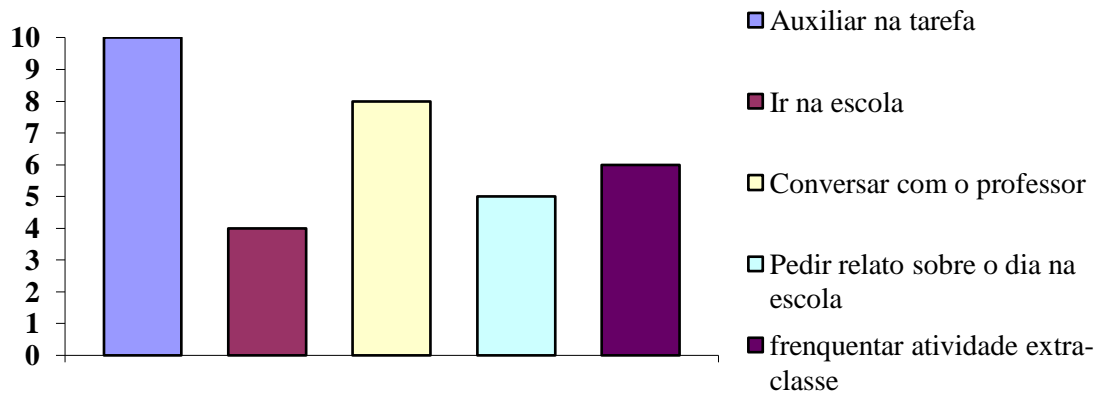
Vocês auxiliam as crianças nas tarefas de casa? Por quê? As entrevistadas colocaram:

(06) Auxílio, porque ajuda a minha filha a se desenvolver na leitura, não realizo as suas atividades, eu tento ajudá-la e não fazer porque aí vai prejudicar ela, não preciso pegar na mão porque ela já é bem desenvolvida, ela só tem um pouquinho de dificuldade na leitura, mas para escrever ela não tem dificuldade.

(...)

(04) Sim, para ele ser alguém na vida mais na frente, assim se eu o ensino hoje a ter responsabilidade, mais tarde ele vai ter responsabilidade, só auxílio, só ajudo ele a ser alguém no futuro. A importância da família é o amoroso, o carinho, eu quero de certa forma que ele leve o meu incentivo e empenho para ele saber mais na frente que tem alguém por ele.

Podemos perceber que os pais têm consciência de que é preciso ajudar seus filhos nas atividades escolares, pois esse auxílio contribui para a sua formação e seu desenvolvimento. Dentre as contribuições que tiveram maior ocorrência nas entrevistas estão apresentadas no gráfico abaixo:



Sobre a participação familiar nos eventos escolares. Segue as respostas da pergunta: Os senhores participam de algum projeto da escola ou alguma confraternização? Qual? De que forma participou?

(07) Participei sempre, festa junina, dia dos pais, mãe. Sempre participei ativamente para ele não sentir-se mal, já representei até personagem de teatro.

(09) Sim, eventos escolares dia dos pais, mãe encerramento, festa junina, enfim estamos sempre buscando estar inteirado no processo de ensino aprendizagem de minha filha. Quanto a projetos, não, infelizmente enquanto mãe ainda não tive a oportunidade de realizar um projeto, mas é uma ação para se pensar e procurar a escola para que possamos fazer juntos.

Observamos que os pais afirmam participar ativamente das confraternizações realizadas na escola que nos permite observar um bom envolvimento com escola, porém notamos que nenhum dos pais entrevistados participou de algum projeto que possa envolver seus filhos ou a comunidade. De acordo com Freire (1997, p. 67):

[...] a escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto. Daí, a necessidade de, professando-se democrática, ser realmente humilde para poder reconhecer-se aprendendo muitas vezes com quem sequer se escolarizou [...].

A respeito do comprometimento foram avaliadas as respostas da pergunta: Os senhores procuram saber sobre o desempenho deles na sala de aula com o professor? Quais as providências que são tomadas após?

(01) Sim, todos os dias eu pergunto como é que está minha filha na escola, sempre procuro saber se tem algum problema, logo tem uma ficha de acompanhamento, e a professora coloca na ficha o que a criança faz, outro dia mesmo ela chegou dizendo que tinha levado um R “ruim” porque tinha mencionado um nome feio na sala. Fui à escola no dia seguinte e conversei com a professora.
(...)

(03) A professora é minha vizinha sempre procuro saber como está ele, o que é que está aprontando, sempre procuro entrar em contato com a professora pra ver de que forma eu posso ajudar em casa, de que forma eu posso orientar em casa.

Uma boa forma de acompanhar regularmente seu filho é perguntar como foi seu dia na escola, que além de perceber quais os conteúdos trabalhados durante o dia, podemos conhecer que são seus colegas mais próximos e descobrir se ocorreu algum problema de indisciplina ou conflito na sala, além de estimular uma boa relação com as crianças. Sobre este aspecto comenta Nérice (1977, p. 125).

[...] Os filhos devem sentir que estão sendo assistidos, que não estão abandonados à própria sorte, mas devem convencer-se também de que esta assistência não para livrá-los de todo e qualquer esforço na solução de suas dificuldades [...].

Sobre o diálogo frequente entre a família e as crianças, foram feitas as seguintes perguntas: Vocês perguntam como foi o dia deles na escola? Caso haja alguma situação de conflito, qual a sua reação?

(04) Olha eu sempre tive uma amizade com ele acima do normal, eu nem pergunto mais com foi o seu dia ele já vem até a mim e fala livremente. Já houve problemas e eu primeiro conversei com ele dei conselhos, logo após fui até a casa da mãe do outro colega conversamos com eles porque ele estava errado, eu não sou uma pessoa de dialogar.
(...)

(07) Pergunto como foi o dia dele, se está realizando as tarefas, o que fez, se está desenvolvendo bem.

Sobre essa interação da família com a escola o MEC destaca que educar é uma tarefa de todos nós. O artigo 1º da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), diz: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas

manifestações culturais”, afirmando a fundamental importância dos pais no processo educacional, já que são os iniciantes da educação dos seus filhos que, em muitos casos, repetem o mau comportamento de casa em indisciplina na escola. Pode-se perceber no relato dos pais que existe uma preocupação muito grande com a educação dos filhos, eles destacam ser de fundamental importância a participação da família.

DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS QUE NÃO POSSUEM ACOMPANHAMENTO DOS PAIS

Diante das respostas dadas pelos pais em suas respectivas entrevistas e do relato feito pela professora, percebe-se que há consciência dos mesmos sobre sua função no processo socioeducativo dos sujeitos. Apesar disso, o grupo dos pais que segundo a professora da turma não participa: “Não dão um acompanhamento adequado”, é percebida somente na oratória dos pais acompanhamento dos filhos de forma compromissada, pois as crianças apresentam baixo desempenho, e em alguns casos são repetentes, ocasionando desenvolvimento diferente do restante da turma. Ao não assumirem seus deveres na prática, contribuem na deficiência da aprendizagem de seus filhos. Um desses pais ao ser consultado se acompanha a vida escolar do seu filho, responde:

(05) Sim, procurando a professora dele, para saber como é que está o seu dia-a-dia na escola e o oriento em casa.

Em seu discurso o pai afirma acompanhar o filho, porém a professora mencionou que:

(P) O pai (05) não compareceu na escola em nenhuma oportunidade este ano, e que seu filho necessita de atenção especial da família, pois ele está com dificuldade de desenvolver habilidades necessárias à série.

O mesmo pai ao ser perguntado se auxilia o filho nas tarefas de casa e o porquê, responde:

(05) Com certeza, é porque a fase que ele está vivendo agora é totalmente de aprendizagem, que é a alfabetização, então quanto mais ajuda ele tiver melhor para ele, e a principal ajuda vem dos pais, que é dar uma parcela de contribuição e a escola da outra, e os pais reforçam em casa.

Nota-se que o pai tem a consciência que o processo de alfabetização é fundamental para maturação da criança e auxilia no desenvolvimento de outras capacidades necessitando de total atenção da família, porém o seu filho já é repetente e a professora tem chamado a atenção deste pai para as dificuldades na leitura e escrita, fundamento imprescindível para a promoção da criança para a série seguinte, e até a conclusão da pesquisa não houve desenvolvimento da mesma.

Perguntado se procura saber como está o rendimento de seu filho na escola ele responde:

(05) Às vezes quando dá, devido ao trabalho, mas assim mesmo tem uma ficha de acompanhando dizendo como foi seu rendimento e comportamento na escola, aí de acordo com essa ficha que vou procurar a professora e também orientar ele.

O mesmo diz que só vai à escola quando dá, não é o que afirma a professora:

(P) é um pai ausente na escola e só existe a preocupação de frequentar a instituição quando ocorre algum problema de indisciplina com seu filho.

A entrevistada 08 se diz muito preocupada com o aprendizado e comportamento de seu filho, como podemos analisar nas respostas das perguntas 1 e 4 do questionário.

Pergunta 1: Vocês acompanham a vida escolar dos seus filhos?

(08) Acompanho, eu sempre reviso o conteúdo que eles veem na sala de aula, faço as tarefas e leitura dos textos com ele.

Pergunta 4: Vocês perguntam como foi o dia deles na escola? Caso haja alguma situação de conflito, qual a sua reação?

(08) Tenho sorte pelo fato de trabalhar onde ele estuda, aí fica mais fácil vigiar. Ocorreu um conflito entre o colega e ele, eu fiquei com vontade de dar uns tapas, mas temos que segurar e dar exemplo por causa dos outros alunos, mas mandei a professora tomar providências.

Apesar de a mãe enfatizar que acompanhamento com frequência seu filho, a professora atenta:

(P) Ela é uma mãe (08) que não participa inclusive, a criança apresenta dificuldade na leitura, caso preocupante uma vez que trata-se de uma professora de educação infantil.

Segundo a professora a criança que apresenta as maiores dificuldades na turma é a da família de entrevista número 10, criança que foi constatada que possuía distúrbios de aprendizagem sendo encaminhado para auxílio psicopedagógico, porém a família recusa-se a aceitar e a não compareceram nas consultas com o especialista. Ao ser perguntada se acompanha a vida escolar do seu filho, ela ressalta:

(10) Sim, pois é bom para o desenvolvimento da criança, sempre é bom está acompanhando.

Porém a professora afirmou:

(P) A criança não lê e é repetente, não reconhece o próprio nome e não consegue copiar as letras. Segundo ela se colocarmos ele para fazer um nome ele começa e quando viro as costas ele já está fazendo errado e ninguém entende nada. A mãe (10) sabe das dificuldades, porém não auxilia o filho nem busca providências.

A mesma mãe ao responder as questões 2 e 3 do questionário, reconhece algumas dificuldades do filho:

Pergunta 3: Os senhores procuram saber sobre o desempenho deles na sala de aula com o professor? Quais as providências que são tomadas após?

(10) Ele não tem problema na sala de aula só o aprendizado que eu procuro saber com a professora. Ele só tem problema no processo de aprendizagem.

Pergunta 2: Vocês auxiliam as crianças nas tarefas de casa? Por quê?

(10) É importante, o meu filho é preguiçoso na sala de aula, mas em casa ele se solta mais e se desenvolve, nas tarefas de casa o deixo fazer, mas no início pegava na mão dele para ajudar, mas hoje é ele quem faz.

A respeito das tarefas de casa do filho da entrevistada 10, a professora mencionou:

(P) Com frequência as atividades da criança chegavam respondidas com letras bem legíveis totalmente diferentes das letras realizadas na sala de aula, o que atropela a coordenação motora e desenvolvimento cognitivo da criança. Quando a mãe era questionada sobre realização das tarefas ela sempre negava.

Na pergunta número 4 a mãe ressalta que o trabalho interfere em sua participação na educação do filho, se contradiz ao mencionar que seu filho é sapeca.

(10) Ele é pimenta, bate nos coleguinhas, eu o coloco de castigo e aplico umas palmadas para ele não fazer mais, porém ele é teimoso. Vou à escola para saber o que aconteceu e tomar minhas providências. Quase não tenho tempo, pois trabalho.

Observa-se que a postura das famílias em não reconhecer as dificuldades das crianças prejudicam em muito o aprendizado, a vida escolar, as relações sociais.

IMPLICAÇÕES DA INTERFERÊNCIA

Os estudantes cujos pais acompanham e participam do seu processo de aprendizagem têm melhor rendimento no desenvolvimento das habilidades, como a leitura, a escrita, coordenação motora, além de apresentarem médias altas estando preparados para cursar a 2º ano do ensino fundamental.

Aqueles cujos pais que não acompanham tiveram um nível de rendimento abaixo do restante da turma e apresentaram muitas dificuldades para o desenvolvimento de suas habilidades, seja na leitura, seja na escrita, como afirma a professora:

(P) A mãe (08) não participa do aprendizado, já foi avisada várias vezes, mas não melhorou, o filho não realiza as tarefas e tem dificuldade de leitura, apesar de ter melhorado um pouco. Já o estudante X tem dificuldade na leitura e oralidade, é repetente e não consegue entender o assunto, já conversei com o pai, entrevistado 05, mas não tomou providência.

A mãe (06) diminui o acompanhamento em relação ao ano passado, à filha tem muita dificuldade na leitura, já mandei recado, mas nem a mãe aparece nem observei melhoras na leitura.

Podemos observar que nos casos acima, a professora buscou alertar os pais sobre o mal desempenho de seus filhos na escola, contudo os pais não mudaram suas atitudes ou

buscaram a escola ou a própria professora para solucionar o problema. O que nos permite constatar que não é habitual para esses pais a acompanhar a vida escolar do seu filho.

Assim mesmo em pleno século XXI, verificamos que muitas famílias não frequentam os pátios da escola mesmo em casos excepcionais como mal desempenhos nas avaliações, reuniões de pais e mestres, confraternizações entre escola e comunidade. Somente nos casos extremos como indisciplina ou em casos de realizarem ou sofrerem alguma agressão dos filhos, situações em que são convocados pela gestão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os casos em que as famílias acompanham as crianças, indo à escola, auxiliando nas tarefas, conversando com elas, participando das confraternizações, contribuindo para o processo de ensino e aprendizados, as crianças conseguiram ótimo desenvolvimento, os quais têm famílias que foram muito elogiadas pela professora, já que contribuem e facilitam o seu trabalho. Sendo constatado que esses pais que acompanham seus filhos regularmente conseguem contribuir de forma positiva para o desenvolvimento intelectual, possibilitando o seu sucesso na sala de aula. Portanto, o lugar da família é ao lado dos filhos e da escola, não podemos pensar que a escola possa caminhar solitária e ser a única responsável pela educação de nossas crianças devemos sim pensar em uma escola integrada com a família, esse é o ideal para educar as nossas crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRITO, R. C.; KOLLER, S. H. Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In: CARVALHO, A. M. (Org.). **O mundo social da criança: natureza e cultura em ação**. São Paulo: Casa da Psicólogo, 1999. p. 115-129.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Global Editora, 1986.

FRANCO, Luiz Antônio Carvalho. **A escola do trabalho o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez, s. d.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho d'Água: 1997.

GUIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade Rio de Janeiro**: Jorge Zahar, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MEC. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 out. 2011.

NÉRICE, Ímideo Giuseppe. **Lar, escola e educação**. São Paulo: Atlas: 1977.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PAROLIN, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza: Educar Soluções, 2003.

TIBA, Içami. **Conversas com Içami Tiba: Volume 2**. São Paulo: Integrare Editora, 2008.

A EDUCAÇÃO POPULAR AFIRMANDO VALORES COMUNAIS ATRAVÉS DA PEDAGOGIA DE ALICERCE: A REDE DE ARTE-EDUCAÇÃO SER-TÃO BRASIL

EDUCACIÓN POPULAR QUE AFIRMA LOS VALORES COMUNALES A TRAVÉS DE LA PEDAGOGÍA DE ALICERCE: LA RED DE ARTE - EDUCACIÓN SER-TÃO BRASIL

POPULAR EDUCATION AFFIRMING COMMUNAL VALUES THROUGH PEDAGOGY OF ALICERCE: THE ART-EDUCATION NETWORK SER-TÃO BRAZIL

Sergio Ricardo Santos da Silva¹

RESUMO

Este trabalho levanta questões acerca do desafio de entender o contexto educacional estruturante e estruturado, de como afeta a educação formal ou não-formal e como movimentos sociais e educadores populares propõem uma educação outra. O maior desafio foi e é compreender como educadores, jovens, crianças, adultos e idosos conseguem afirmar nas suas elaborações de vida nas interações didáticas, aspectos do seu viver cotidiano em movimento articulado em rede de Arte-educação. Analisa a importância da relação da cultura popular e a educação como canal importante nas elaborações do conhecimento voltado para a valorização dos saberes que estruturam o pensamento comunal. Optamos por desenvolver uma abordagem qualitativa percorrendo um olhar investigativo envolto das contribuições da Rede de Arte-educação SER-TÃO Brasil, organizada na Bahia, com suas produções de saberes da cultura popular.

Palavras-chave: Cultura popular. Educação Popular. Arte-educação. Pensamento Comunal. Movimento Social

ABSTRACT

This paper raises questions about the challenge of understanding the structuring and structured educational context, how it affects formal or non-formal education, and how social movements and popular educators propose another education. The biggest challenge was and is to understand how educators, young people, children, adults and the elderly can affirm in their elaborations of life in didactic interactions, aspects of their daily living in an articulated movement in an Art Education network. It analyzes the importance of the relationship between popular culture and education as an important channel in the elaboration of knowledge aimed at valuing the knowledge that structures

¹ Doutorando e Mestre em Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Pedagogo. Professor de Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Salvador/BA – Brasil. Grupo de Pesquisa Teoria Social e Projeto Político Pedagógico (TSPPP). E-mail: sergiobahialista2@gmail.com

communal thinking. We chose to develop a qualitative approach through an investigative look wrapped around the contributions of the SER-TÃO Brazil Art Education Network, organized in Bahia, with its productions of knowledge of popular culture.

Keywords: Popular culture. Popular education. Art education. Communal thinking. Social movement

RESUMEN

Este artículo plantea preguntas sobre el desafío de comprender la estructuración y el contexto educativo estructurado, cómo afecta la educación formal o no formal, y cómo los movimientos sociales y los educadores populares proponen otra educación. El mayor desafío fue y es comprender cómo los educadores, jóvenes, niños, adultos y ancianos pueden afirmar en sus elaboraciones de la vida en interacciones didácticas, aspectos de su vida diaria en un movimiento articulado en una red de Educación Artística. Analiza la importancia de la relación entre la cultura popular y la educación como un canal importante en la elaboración del conocimiento destinado a valorar el conocimiento que estructura el pensamiento comunitario. Elegimos desarrollar un enfoque cualitativo a través de una mirada investigativa en torno a las contribuciones de la Red de Educación Artística SER-TÃO Brasil, organizada en Bahía, con sus producciones de conocimiento de la cultura popular.

Palabras clave: cultura popular. Educación popular. Educación artística. Pensamiento comunitario Movimiento social

INTRODUÇÃO

O processo de estudo a respeito da educação popular que afirma (re) elaborações de valores comunitários de culturas sertânicas do semiárido baiano desencadeou-se a partir de uma perspectiva de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico junto a jovens e adultos de comunidades de Salvador e cidades do interior da Bahia que criaram a Rede de Arte-Educação SER-TÃO Brasil, a qual será abordada com mais detalhes ao decorrer deste texto, que é um desdobramento do estudo do Mestrado em Educação e Contemporaneidade e das vivências junto ao movimento.

Assim, trazemos neste texto reflexões e provocações a respeito do que representa o princípio inaugural das suas territorialidades por meio da articulação em rede pelos grupos culturais dessas comunidades e cidades que compõem este movimento social e levanta outras formas lúdico-estéticas de anúncio e questionamentos.

Assim, neste trabalho tivemos como objetivo compreender como coletivos culturais que compõem a Rede de Arte-educação SER-TÃO Brasil conseguem afirmar nas suas produções arte-educativas aspectos do seu viver cotidiano, legado dos patrimônios

civilizatórios aos quais pertencem. Buscar alcançar esse objetivo implicou em analisar os processos de organização deste movimento social em rede.

Tivemos como palco de vivências arte-educativas, nas quais os envolvidos neste movimento social construíram planos de atuação e monitoramento de políticas públicas a partir de seus coletivos culturais e suas expressões de arte popular, os encontros anuais do Festival de Arte-educação SER-TÃO Brasil.

O trabalho é alicerçado na pesquisa qualitativa, buscando um enfoque que “corresponde a concepções ontológicas e gnosiológicas específicas, de compreender e analisar a realidade” (TRIVINÕS, 1987, p. 117). Assim, corroboramos com Trivinõs quando o mesmo traz como um dos enfoques na pesquisa qualitativa: o *enfoque subjetivista-compreensivista*.

A escolha por esta abordagem que privilegia a subjetividade dos envolvidos na pesquisa, no nosso processo investigativo, busca compreender como os sujeitos deste movimento conseguem afirmar nas suas composições arte-educativas em rede, aspectos do seu viver cotidiano, legado dos patrimônios civilizatórios aos quais pertence.

1 INICIANDO O ENTRELAÇAR DA ÉTICA DA COEXISTÊNCIA

Exercer o direito de afirmar as diversas formas de estar no mundo é, sem dúvida, imprimir nossa marca na história, formando assim uma pluralidade que coexiste, afirmando a identidade cultural que nos sustenta – ressaltando que, afirmar *passa longe* da concepção de impor.

Vivemos um período de incertezas e de muitas certezas também. Uma certeza é a de que é preciso que o mundo “vá no oitão das tapera / Onde a dô e o luto mora / Abra o currá da mizéra / E bote a fome pra fora.” (ZÉ DA LUZ, 1949, p. 163)

Dentro das elaborações eurocêntricas de mundo, a construção de um diálogo a partir dos *entre-lugares* e dos *inter-textos* (SERPA, 2004) que realcem os laços comunais através da linguagem que anuncia nosso ser diante do mundo, indo contra a “maré do recalque”, faz-se necessário. É preparar uma nova forma de anunciar novas configurações de mundo, o simbólico característico de outras formas de existência e contemplação. Um simbólico que é negado por outras elaborações centradas no conhecimento e palavra normatizados.

Quando falamos em realçar os laços comunais, nos referimos à consciência de coexistência, de uma referência a princípios inaugurais que interagem com elementos

existenciais que vão surgindo durante o caminhar de diversas populações, tecendo assim a “teia das relações de coexistência” (ARAUJO, 2007, p. 86) que tem um cordão umbilical ligado a uma origem comum, a referências míticas e ancestrais que tratam do “sentido imanente dado a símbolos ativos na história sócio-comunitária” (SODRÉ, 1999, p. 177), como memórias ainda presentes nas narrativas míticas e no cotidiano das comunidades.

Dinâmicas como as africanas-brasileiras e sertanejas, de configuração de mundos que coexistem numa dinâmica atemporal, mostram o quanto a dinâmica de compartilhar saberes a partir do preparo ancestral tem profundo significado e contextualização de conhecimentos mais que pertinentes para a formação humana.

“Os repertórios da tradição que estão sedimentadas no *éthos* são constituídos de elementos vivos e dinâmicos, de tesouros simbólicos e mitopoéticos originários que configuram a existência e a coexistência de um povo. É um manancial de sabedorias tecida na trajetória das travessias dos indivíduos humanos pelos vãos e desvãos de suas vivências no mundo” (ARAUJO, 2007, p. 87).

Transpor este manancial de sabedorias tecidas é o que nos fala Miguel Almir Araujo, pois isso contempla dinâmicas arte-educativas, numa perspectiva pluricultural de valorização dos mestres da cultura popular e seu rico legado que contempla os aspectos existências, míticas, ancestrais dos povos que compõem o povo brasileiro.

Buscar entender este universo é condição mais que indispensável, pois “a dinâmica de expansão existencial das diversas contemporaneidades” (LUZ, 1999, p. 01) configura força, pulsão de agregação, sensibilidade e respeito à alteridade, pois “de um lado a ciência / Que tem por sede a escola / Do outro a sapiência / Que o povo tem na caixola” (VIEIRA, 2005, p. 01).

Os versos de Antonio Vieira que entrelaçam nossas reflexões até aqui, como uma *agulha poética* que alinhava os saberes e fazeres do nosso povo, fazem parte do seu livreto de cordel intitulado “A peleja da Ciência com a Sabedoria Popular” (2005). Um poço de sabedoria – tanto da “ciência acadêmica” quanto da ciência que emana dos legados ancestrais – se abre e transbordam dádivas, riquezas, contribuições que enaltecem e reafirmam o quanto temos esperteza misturada à sabedoria do povo, que podem contribuir significativamente para o processo educativo do ser humano, assim como, podem contribuir para que o educando revele sua forma de ver o mundo e possa se afirmar enquanto jovem integrante de redes de alianças, vínculos sociais tão intrínsecos ao seu estar no mundo.

Maffesoli também contribui significativamente para esta reflexão e entrelaçamento:

Nesta perspectiva, o banal, isto é, o que escapa à imposição dos poderes, pode ser objeto de um real investimento. A situação vivida, por minúscula que seja, provoca um curto-circuito nas falsas oposições; ao contrário do que possa parecer, ela se faz espetáculo, verbaliza sua profunda ambivalência, é a um tempo isto e aquilo. E por este fato ela reconhece que por tal ambivalência a vida pode ser vivida, *apesar de tudo*. (MAFFESOLI, 2007, p. 230)

Quando Maffesoli (*ibid*) nos traz o quanto o “banal” pode ser objeto de um real investimento, encaramos como uma atitude política, uma forma de trazer à tona a importância da afirmação do estar aqui além do que é imposto. E por esta atitude subentende que o curto-circuito nas falsas oposições é este levante das diversas perspectivas de existências, (re)elaborações de valores no âmbito do processo educativo.

Na escola isso era pra ter nota
Professora fazia até um bolo
Um motivo de festa, um estouro
Pra saudar os meninos exemplares
Os nomes dos poetas Populares
Deveriam estar na boca do povo.” (VIEIRA, 2005, p. 56).

Acreditando na perspectiva que tudo está entrelaçado no refletir ao fazer, no deleitar-se ao criar “as aprendizagens que sedimentam os Sentidos do existir” (ARAUJO, 2008, p. 76), associamos aqui, o prazer ao contexto educacional, tão esquecido neste espaço de construção de conhecimento. A partir da poesia, da percussão, da capoeira, das toadas de viola, do rap, revitalizam constantemente um “sistema cuja complexa trama simbólica, revitaliza e reforça a existência no aqui e agora”. (LUZ, 1999, p. 51). Assim, ressaltamos que todo este universo real/simbólico que se reverbera no povo e pelo povo, também “se aproxima” nos espaços educativos, institucionalizados ou não, formais ou não, configurando-se uma educação outra. Talvez até a terceira margem do rio.

Nossos educandos, a partir de dinâmicas educativas alicerçadas na cultura popular, recriam novas formas de anunciar e afirmar seu *continuum* civilizatório, expressando através da oralidade e do seu registro, o contexto político e a riqueza do imaginário/simbólico. Assim, busca-se (re)estruturar, serrar as “grades curriculares” impostas pelo Aparelho Ideológico chamado Escola, que faz com que “a parte substitua o todo, reprimindo-o,

recalcando-o, e deformando-o. Nesse sentido, a totalidade da instituição escolar se caracteriza por práticas cotidianas constantes de afirmação e reafirmação da simulação da sociedade” (LUZ, 1999, p. 61).

Esta atitude problematiza o colonialismo que ainda guia, rege, estrutura as dinâmicas existências e didático-pedagógicas nos espaços educativos, principalmente nos institucionais:

O colonialismo – ou, como alguns preferem, a “*colonialidade*”- é ainda hoje a persistência desse primado do Um absoluto sobre o pluralismo cultural, em especial nas ideologias que confluem para as instâncias educacionais por meio de textos canônicos e por informação pública. (SODRÉ, 2012, p. 22).

Entender e (re)colocar a educação popular, tendo-a como elo entre o saber informacional e o saber vivencial é, para nós, suprimir este “Um” absoluto que está sobre o pluralismo cultural, que Muniz Sodré nos fala.

Assim, pretendemos aqui desencadear uma reflexão acerca de valores e princípios que preparem outra forma de anunciar as configurações de mundo dos educandos e expandir seu legado cultural, irradiando saberes. Este objetivo foi perseguido durante o entrelaçamento de saberes de diversos autores estudados durante nossa caminhada como pesquisador junto às linguagens lúdico-estéticas da cultura popular que compõem o universo dos nossos educandos.

Muitas linguagens fizeram parte do nosso “pilar” na Educação, buscando pensar outras formas de configuração de mundo que apresentem novos horizontes, algumas incertezas e desafios para toda a humanidade. Contribuições essas que acreditamos ser de extrema importância para educadores do século XXI.

Diante destas questões e inquietações, se faz de extrema importância dialogarmos, sentirmos e expressarmos a grande contribuição de Edgar Morin, ao se debruçar acerca do futuro da humanidade no seu livro “Os setes saberes necessários à Educação do futuro” (MORIN, 2000). Para ele, esse futuro – para que realmente exista para as futuras gerações – deve perpassar pela Educação. Assim, durante sua escrita, levanta questões relevantes, expõe problemas centrais ou fundamentais, que junto a outras questões, também se tornam ignoradas ou esquecidas, questões essas que precisam ser também problematizadas para se ensinar no próximo século.

Assim, ensinar neste século é levar em consideração aspectos mais amplos que colocam em xeque esses processos que a modernidade instaurou nas nossas dinâmicas existenciais, que buscam recalcar a todo custo outras formas de ser e estar neste mundo fragmentado, até porque “o mundo está em descontrole” (NASCIMENTO, 2006, p. 49) – como vimos acontecer com a *comunalidade* do Quilombo Rio dos Macacos² (Salvador/BA), durante uma ação da Marinha do Brasil para colocar em prática um pedido de “reintegração de posse” de um lugar ancestral, cheio de redes de alianças, em 2012.

E Antonio Dias Nascimento vai além, nas suas reflexões acerca desses acometimentos, quando afirma que:

A necessidade que temos de recorrer à memória do nosso processo civilizatório parece-nos de central importância para que possamos identificar alternativas eficazes para enfrentar a crise de valores humanos, éticos e identitários que nos acomete, seja como indivíduos, seja como nação (...). Por fim, a crise da cultura, que se caracteriza pela perda dos valores ligados à preservação da vida em todos os seus aspectos. (NASCIMENTO, 2006, p. 50)

Nascimento, nessa reflexão, problematiza as noções de modernidade, pós-modernidade e contemporaneidade, abordando o legado que a modernidade deixa para nós a partir da ciência objetiva e dos valores universais que desembocam na pós-modernidade.

Nossos educandos, a partir de dinâmicas educativas alicerçadas na cultura popular, recriam novas formas de anunciar e afirmar seu *continuum* civilizatório, expressando através da oralidade e do seu registro, o contexto político e a riqueza do imaginário/simbólico. Assim, busca-se (re)estruturar, serrar as “grades curriculares” impostas pelo Aparelho Ideológico chamado Escola, que faz com que “a parte substitua o todo, reprimindo-o, recalçando-o, e deformando-o. Nesse sentido, a totalidade da instituição escolar se caracteriza por práticas cotidianas constantes de afirmação e reafirmação da simulação da sociedade” (LUZ, 1999, p. 61).

² O quilombo Rio dos Macacos está localizado dentro da Vila Naval de Aratu, em Simões Filho, região metropolitana de Salvador, Bahia. (...) Inicialmente o local chamava-se Fazenda dos Macacos e pertencia à família Martins, que abdicou do terreno devido ao declínio da produção da cana de açúcar. Os remanescentes de quilombolas permaneceram no local vivendo tradicionalmente por aproximadamente 150 anos. No início da década de 1960, parte das terras foi tomada para a construção de uma barragem. Posteriormente, em 1972, a situação foi agravada pelo início das obras da vila naval, sendo 57 famílias expulsas e sua estrada tradicional destruída pela marinha. Durante um tempo, para sair e entrar de suas terras pela base da marinha, as famílias que restaram foram obrigadas a usar um crachá humilhante, que os qualificava como invasores. Informações extraídas do site “A nova democracia”. <https://anovademocracia.com.br/no-127/5263-os-valentes-quilombolas-de-rio-dos-macacos>. Acesso em 05/01/2020.

Ensinar a compreensão para uma ética da coexistência, para que não criem tantos que compõem o universo escolar, achando que cumprem o seu dever quando unificam os seres, fazendo com que através do recalque, neguem quem são e não se entendam como parte integrante de toda natureza e cultura que o cerca.

O dedicar-se só a dominar perde espaço e a pulsão para a compreensão, observar, vem à tona, pois “estamos em vias de reavaliar a complexidade do mundo e redescobrir a importância do jogo da diferença”, fazendo assim com que destaquemos “as múltiplas criações ou situações de vida cotidiana, sem que, no entanto, as encerremos nos estreitos limites do finalismo”. (MAFFESOLI, 2007, p. 125).

Acreditamos que o destino rumo ao restabelecimento da ética da coexistência, também perpassa pela consciência coletiva erguida e desenvolvida no caminho do eu em direção ao outro, no caminho do respeito à existência humana, com suas singularidades e pluralidades coexistindo no aqui e agora.

Compreender, nos dias atuais, como diz o *dito popular*, “vale ouro”, pois cada vez mais as dinâmicas existências dos diversos povos mostram que devemos encarar a vida não para ser olhada, mas para ser conhecida. Para a concepção de uma pedagogia diferente é preciso respeitar as plurais formas de ser e estar no mundo: seus referenciais, sua forma de educar e de ver-se no mundo.

A partir dessa Pedagogia contextualizada com as redes de alianças locais que permeiam a instituição escolar, as múltiplas subjetividades humanas são (re)significadas na prática, aonde o diálogo proporciona um encontro dos múltiplos contextos e linguagens, afirmando que se ver no outro é fundamental para recriar a sua existência.

O processo de legitimação da estrutura, que compõem as instituições escolares hoje, as quais não dão espaço para essa pulsão dos valores comunais, abusam do seu “poder simbólico”, que tem o “poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo” (BOURDIEU, 1989, p. 09). Assim, “legítima” os seus sistemas simbólicos que “exercem um poder estruturante porque são estruturados”. (Ibidem).

2 UM EXEMPLO DE EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA DE ALICERCE: A EXPERIÊNCIA DA REDE DE ARTE-EDUCAÇÃO SER-TÃO BRASIL

O CRIA - Centro de Referência Integral de Adolescentes - é uma ONG que tem como missão provocar nas pessoas, por meio da arte-educação e do despertar de sensibilidades, atitudes transformadoras de si mesmas e da sociedade em que vivem, de forma coletiva e comunitária. Busca fortalecer o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente através da arte, estimulando assim a mobilização nas suas comunidades em busca de seus direitos.

Foi no CRIA que veio à tona o entendimento do quanto o plural brilhar do SER-TÃO brasileiro é rico e fundamental para a pulsão de vida dos diversos povos que compõem a identidade brasileira. E assim, durante os anos 2000, foi criada e articulada a rede *SER-TÃO Brasil*, composta pelo CRIA, por 12 grupos comunitários organizados de Salvador e mais 16 cidades do interior da Bahia. Estes buscam, a partir de articulações político-culturais, pelo bem comum e possibilidade da vida simples e digna em cada lugar, inspirar novas experiências organizadas coletivamente, com e pela juventude, que valorizem a criatividade, a liberdade, a criação artística, as culturas tradicionais locais, a relação do homem com a terra e as formas solidárias de sobrevivência³. Esse espaço nos ensinou muito mais do que qualquer escola que passamos.

Na rede *SER-TÃO Brasil*, as dinâmicas existências de saberes e fazeres do povo realçam as cores, sentidos e cheiros que brotam da arte que vem da “ciência primeira” (LEVI-STRAUSS, 1989). É através dessa rede de articulação arte-educativa, fincada nas expressões populares, que são recalçadas, em diversos espaços, que muitas cidades, pessoas, grupos culturais criam, recriam e monitoram políticas públicas de cultura que realmente atendam aos anseios essenciais dos que realmente pulsam e vivem seu legado ancestral artístico, cultural e de formação.

O educar ganhou novas formas, no nosso coração e na nossa forma de conceber processos pedagógicos, graças aos aprendizados e vivências nessa Rede, com essas pessoas que acreditam no potencial do ser humano e na pulsão comunal que irradia ensinamentos de mestres da nossa cultura popular, como Seu Gervácio, Dona Aninha, Seu Roque, o sambador Roque Trabuço, que seguem *pendurando* seus saberes e composições identitárias.

³ Informações extraídas do Blog Rede Ser-tão Brasil. <http://redesertaobrasil.wordpress.com/conheca-a-rede/>. Acesso em 07/01/2020.



Figura 01 – Mestra Popular Dona Aninha, integrante da Rede Ser-tão Brasil⁴
Fonte: Acervo pessoal de Tássia Batista/ 2011



Figura 02–Festa da Inauguração da Cordelteca Roque Trabuço⁵
Fonte: Acervo pessoal de Tássia Batista, 2011.



Figura 03 –Inauguração da Cordelteca Roque Trabuço⁶

⁴ Samba-dora de samba do sertão, da cidade Lafaiete Coutinho. Encontro Ser-tão Brasil – Boa Vista do Tupim.

⁵ Festa da Inauguração da Cordelteca Roque Trabuço, na Escola Municipal de Boa Vista do Tupim, no Encontro Ser-tão Brasil – Boa Vista do Tupim / 2011

⁶ Idem.

Foi neste contexto de Educação para uma nova Tribo Humana – pois era assim que nomeávamos nossas formas de educar através da arte que agrega os diversos saberes e fazeres do nosso povo, buscando formar jovens dinamizadores culturais que construíam um novo rito de passagem - que surgiram diversos grupos comunitários no qual agregavam um trabalho arte–educativo em rede.

Segundo Farias (2006, p. 25):

Nesses códigos simbólicos está cunhada uma grande parte dos códigos genéticos culturais – uma espécie de DNA da cultura – da sociedade humana, uma vez que somos tatuados culturalmente, e é a partir do movimento de reinvenção das tradições que o processo sóciocognitivo-cultural de perpetuação da nossa existência simbólica se mantém.

Acreditando no movimento de (re)invenção das tradições, levantado por Farias, é que acreditamos no poder da palavra poética como instrumento de (re)elaborações de valores comuns nos processos educativos.

Este movimento atua em diversas frentes de articulação e monitoramento de políticas públicas culturais voltadas para a promoção e afirmação da cultura popular na educação formal e não-formal de Salvador e de diversas cidades do interior da Bahia. Encontros entre as cidades acontecem durante o ano para intercâmbios e planejamentos de ações conjuntas, em rede, por esses propósitos. Uma vez por ano era realizado em uma das cidades da rede, o Festival SER-TÃO Brasil, o qual era a culminância de todas essas ações e o momento de reunir autoridades da área da educação e cultura, artistas populares locais e de outras regiões do Brasil, para encaminhar novos processos de implementação da arte-educação pela cultura popular e viver arte produzida em cada território envolvido nesta rede de mobilização.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para (re)pensar o papel da Educação neste processo de afirmação, precisamos de educadores-pesquisadores que mergulhem fundo no encantamento da pluralidade cultural, elaborando epistemes africano-brasileiras, ameríndias, sertânicas e (re)elaborando legados europeus a partir das dinâmicas existenciais e educativas para tecer redes de saberes que se

entrelacem em si mesmas e em outras redes, outros trançados que compõem nossa pluralidade cultural. Isso é tarefa mais que importante para qualquer educador.

O Brasil, sendo uma nação pluricultural, já é mais que constatado que sempre teve sua história contada longe da ótica popular.

Percebemos que a escola e professores, em uma escala considerável, são como “rês desgarrada / nessa multidão, boiada / caminhando a esmo”⁷, seguem sem a busca do despertar a curiosidade no educando, proferindo um educar que não contempla as plurais formas de existências que circulam o meio escolar, deixando de lado a riqueza das diversas estéticas da arte, tão primordial para um educar.

Cantar, contar histórias, recitar, tocar, sambar, aconselhar, tudo isso é alicerces de saberes que sustentam o viver do ser humano, pois o que seria de nós sem inter-relações, sem o encontro com o outro, com as outras coisas, consigo mesmo? E isso foi constatado nas vivências e observações junto a Rede de Arte-educação SER-TÃO Brasil, abordada aqui.

Encaramos o educador – projetando, sonhando com que todo educador um dia torne-se arte-educador - da contemporaneidade como um “(re)inventador da Educação”, como o protagonista de ações articuladas em rede que fortaleça e promova a educação popular.

Ressaltamos o quanto as insurgências de pedagogias de cada *comunalidade*, una e plural, alicerçadas nos seus princípios inaugurais – as quais chamamos de Pedagogias de Alicerces - são fundamentais para inaugurar outras formas de educar e de se ver na sua história, cantar sua aldeia e disseminar aprendizados mútuos que são construídos a partir de saberes e fazeres do seu povo local, dialogando sempre com o global.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Márcio Nery de. **Viver a comunalidade na escola: Para além das habilidades e competências do Currículo Escolar**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia UNEB; Salvador, 2007.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar**. Salvador: EDUFBA, 2008.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **A ação de educar como rito de iniciação à ética da coexistência**. In Revista FAGED, n. 11, p. 83-99. Editora UFBA, Salvador, 2007.

⁷ Trecho da música “Lamento Sertanejo”, de Gilberto Gil e Dominginhos.

Revista Educação e Ciências Sociais (ISSN: 2595-9980), Salvador, v.2, n.3, 2019

- ASSARÉ, Patativa do. In: **Cante lá que eu canto cá**. Petrópolis: Vozes, 2^a ed., 1978
- ASSARÉ, Patativa. **Nordestino sim, nordestinado não**. In: Ispinho e Fulô, 3^a Ed. Fortaleza-CE, 2002.
- FARIAS, Carlos Aldemir. **Alfabetos da Alma: histórias da tradição na escola**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Abebe: a criação de novos valores na Educação**. Salvador: Edições Secneb, 2000 (Coleção ComunitatisMundi).
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **O reencantamento do mundo: perspectivas de análise para a compreensão do nosso tempo**. Salvador, UNEB, 2008.
- LUZ, Zé da. **Brasil Caboclo**. Seção de Livros da Empresa Gráfica "O Cruzeiro" S. A. Rio de Janeiro, 1949.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis: Vozes. 1998.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MAFFESOLI, Michel. **O Conhecimento Comum: introdução à Sociologia Compreensiva**. Porto Alegre: Sulina. 2007.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NASCIMENTO, Antonio Dias. In JUNIOR, Arnaud Soares de Lima [et al]. **Educação e Contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quarter, 2006.
- ROSA, Flávia Taís Mucarzel. **O BrasilCabôcode Zé da Luz: um passeio pela representação do sertão e de si**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia; Salvador, 2008.
- SERPA, Felipe. **Rascunho Digital: Diálogos com Felipe Serpa**. Salvador: Edufba, 2004.
- SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e rede**. Rio de Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. Pesquisa Qualitativa. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-175.
Revista Educação e Ciências Sociais (ISSN: 2595-9980), Salvador, v.2, n.3, 2019

**A FAMÍLIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM
SÍNDROME DE DOWN NA PERSPECTIVA LEGISLATIVA¹**

**THE FAMILY AND THE RIGHT TO EDUCATION OF CHILDREN
WITH DOWN SYNDROME FROM THE LEGISLATIVE
PERSPECTIVE**

**LA FAMILIA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DEL NIÑO CON
SÍNDROME DE ABAJO EN PERSPECTIVA LEGISLATIVA**

Andrea Paula dos Reis Santos Oliveira²

RESUMO

Artigo, de cunho documental, discute a família e o direito à educação da criança com Síndrome de Down, analisa a garantia desse direito nos documentos que balizam a política educacional no país, perpassando pelas reflexões de Freire (1982,1983,2000,2005,2009) sobre esse direito fundamental. O material empírico analisado é composto pela revisão da legislação internacional que influenciou a produção legislativa nacional, revisão de literatura da produção científica nacional do 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 em identificar a proteção da família e do direito à educação da criança com deficiência, explicitando as tensões que emergem do percurso evolutivo de forma a problematizar a concepção do modelo de educação dos textos legais. As pesquisas concluem assinalando avanços no Plano Nacional de Educação Brasileiro como conquistas para a escolarização da criança com Síndrome de Down, ao passo que destacam um longo caminho a percorrer até que se possa afirmar que o Brasil assegure concretamente o direito educacional para essa parcela da população.

Palavras-chave: Família. Direito à Educação. Criança com Síndrome de Down. Legislação Nacional. Legislação Internacional.

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. Mestra em Família na Sociedade Contemporânea - UCSAL. Doutoranda em Direito – PPGD/UFBA.

ABSTRACT

Documentary article, discusses the family and the right to education of children with Down Syndrome, analyzes the guarantee of this right in the documents that guide the educational policy in the country, passing through Freire's reflections on this fundamental right. The empirical material analyzed is composed of a revision of the international legislation that influenced the national legislative production, literature review of the 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 Century XXI (2001 and 2016) and articles in the Scientific Electronic Library Online FAPESP – CAPES – CNPq – BIREME – FAPUNIFESP – Scielo. The analysis focuses on reflecting on the protection of the family in the education debate in the documents analyzed, explaining the tensions that emerge from the current plan, ranging from guaranteeing the non-fulfillment of the right to education of children with intellectual disabilities, problematizes the conception of the model of Education and proposes the reflection of the legal texts. The conclusions point out advances in the National Education Plan, but do not present significant achievements in the education of children with Down Syndrome. There is, therefore, a long way to go before it can be said that Brazil concretely guarantees the educational right for the population with intellectual disabilities.

Keywords: Family. Right to education. Child with Down Syndrome. National Legislation. International Legislation.

RESUMEN

Este artículo, con carácter documental, analiza la familia y el derecho a la educación de los niños con Síndrome de Down, analiza la garantía de este derecho en los documentos que guían la política educativa en el país, pasando por las reflexiones de Paulo Freire sobre este derecho fundamental. El material empírico analizado consiste en la revisión de la legislación internacional que influyó en la producción legislativa nacional, la revisión de la literatura de la producción científica nacional de 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 enfoca en identificar la protección de la familia y el derecho a la educación de los niños con discapacidades, explicando las tensiones que emergen del camino evolutivo para problematizar la concepción del modelo educativo de textos legales. La investigación concluye señalando los avances en el Plan Nacional de Educación de Brasil como logros en la educación de niños con Síndrome de Down, al tiempo que destaca un largo camino por recorrer antes de que pueda afirmarse que Brasil asegura concretamente el derecho educativo para esta parcela de la población.

Palabras clave: Familia. Derecho a la educación. Niño con Síndrome de Down. Legislación nacional. Legislación internacional.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o direito à educação a partir da perspectiva legislativa (dos documentos legais que balizam a política educacional no Brasil) e a participação da família (da criança com Síndrome de Down) no percurso de escolarização. Pretende identificar o arcabouço legislativo em favor dessa família para efetivação e afirmação do direito a educação da criança SD, revelar de que modo a lei retrata essa família, objetivos que reverberam na construção pedagógica para o aprendizado, descoberta e desenvolvimento infantil. Para isso, utilizamos os fundamentos teórico metodológicos de Paulo Freire evidenciando as particularidades entre o educando e seu ambiente, como contribuição para o desenvolvimento e formação da relação entre educadores e educandos, possibilitando uma construção própria de um projeto metodológico que abarque a realidade disciplinada no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) após a vigência da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Ademais, é cediço que no Brasil o movimento de escolarização da pessoa com deficiência firmado desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) como um direito de todos e dever do Estado, na Declaração de Jomtien (ONU, 1990) para assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola e na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais de Salamanca (ONU, 1994), se caracteriza pela participação efetiva da família, que buscou incessantemente a mudança da mentalidade acerca do desenvolvimento social da criança com deficiência intelectual, passando de uma condição de objeto de intervenção médica de outrora para sujeitos políticos de direito e com atenção primária de atendimento como disciplina o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Esse novo paradigma também foi capaz de promover a transformação das práticas do cuidado e atenção à criança com deficiência. Essas ações foram criadas não só com atenção à saúde, mas aos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, revelando socialmente sua condição de sujeitos de direitos. Uma nova compreensão da realidade e dos antigos problemas, como afirma Freire (1983, p. 31): “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”.

Nessa dinâmica, como fonte determinante desses ideais de mudança identificamos a produção legislativa internacional como mobilizadora da iniciativa legislativa nacional para proteção da família e do direito à educação da pessoa com deficiência. Neste sentido, podemos contextualizar a criação legislativa sobre o direito a educação da pessoa com

deficiência, seja na órbita internacional ou nacional, como um movimento de esperança, firmado na luta pela dignidade da pessoa humana, a partir de uma trajetória marcada pela busca de superação do preconceito. Para tanto, destacamos o preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (UNICEF, BRASIL, 1948), que reconhece a dignidade de todos os membros da família (art. 12), sendo a família o elemento natural e fundamental da sociedade (art. 16), direito a nível de vida suficiente para a família, saúde, bem estar e proteção assistência especial à maternidade e infância (art. 25), à educação gratuita, acesso ao ensino, destacando os pais com a prioridade do direito de escolher o gênero de educação dos filhos. (art. 26).

Posteriormente em 1959, sobreveio a Declaração dos Direitos da Criança, promulgado no Brasil pelo Decreto nº 99710 de 1990 (BRASIL,1990) com propósito de esclarecer e afirmar que a criança necessita de amor, compreensão, devendo crescer com o amparo e sob a responsabilidade de seus pais para o desenvolvimento de sua personalidade. Disciplina que a criança física ou mentalmente deficiente ou com algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular, direito a educação gratuita, ao lazer, uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita em condições de igualdade de oportunidades para desenvolver suas aptidões e sua individualidade, senso de responsabilidade social e moral para ser um membro útil à sociedade. Incumbindo a responsabilidade por sua educação e orientação a seus pais, a sociedade e as autoridades públicas que deverão promover esforços para promover o exercício deste direito. Em 1975, foi promulgada a Declaração das Pessoas deficientes (ONU,1075) dispendo sobre o direito dessa parcela populacional viver com suas famílias, participar de todas atividades sociais e ser informado desses direitos (item 9). Reconhece o direito à educação e para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, participação efetiva na sociedade, receber apoio necessário com vistas a facilitar sua efetiva educação.

Também como forma de assegurar o direito à educação, foi construída em Jomtien, na Tailândia, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO,1990). Esse documento modificou a concepção de educação a partir do entendimento de que ela deverá estar vinculada às necessidades fundamentais de aprendizagem do sujeito, remetendo, assim, para a defesa de uma escolaridade básica que vai além do processo de alfabetização. No ano de 1999, aconteceu a Convenção da Guatemala,(UNESCO,1999) cujos princípios foram assumidos pelo Brasil com o Decreto de nº 3.956/2001(BRASIL,2001). Orienta medidas de caráter legislativo, social e educacional, trabalhista ou de qualquer natureza necessárias para

eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade [...].

Vale ressaltar que segundo Portela (2009, p. 85-86) no direito internacional temos vários tipos de atos que são acordos firmado entre países, como espécie de contratos firmados entre pessoas jurídicas de direito internacional (Estados, organismos internacionais, etc.) com a finalidade de regulamentar determinadas situações e convergir interesses comuns ou antagônicos. E que dependendo do tipo de conteúdo, adotam-se diferentes nomenclaturas: Tratados (termo usado para designar os acordos internacionais entre dois ou entre vários países – ou seja, bilaterais ou multilaterais) aos quais se pretende atribuir importância política. A Convenção refere-se a atos multilaterais assinados em conferências internacionais e que versam sobre assuntos de interesse geral. É uma espécie de convênio entre dois ou mais países sobre os mais variados temas – questões comerciais, industriais, relativas a direitos humanos. Ou autor também destaca que nesses instrumentos normativos internacionais, a assinatura e a ratificação são importantes ações e podem ocorrer em momentos distintos (por questões de soberania) das nações. Assim, a assinatura é o ato solene que concretiza o tratado, representando a manifestação da vontade de seus celebrantes. Assina o tratado, em nome do Estado ou Organização que representa e a competência para conceder os plenos poderes costuma ser do Poder Executivo. De outro modo, a ratificação é o ato pelo qual uma Parte Contratante (País) informa à (s) outra(s) que se considera obrigada aos termos do tratado no plano internacional. É um ato discricionário, isto é, por decisão livre e por sua conveniência e oportunidade. (PORTELA, 2009, p. 101-102)

Portanto, após a ratificação desses acordos internacionais, o Brasil traçou o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001) e em momento posterior, respaldando-se no princípio inclusivo sancionou a Lei nº. 10.845/2004 (BRASIL,2004) para instituir o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Também, sob influência das normas internacionais a legislação brasileira incorporou em seu texto os princípios da Dignidade Humana e do Bem-Estar Social, deu destaque à família como instituto a ser protegido da interferência estatal. Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) dois artigos, 226 e 227, logram ampliar o conceito de família e os deveres entre o homem e a mulher na sociedade conjugal.

No mesmo sentido, também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) conceitua o direito à educação como fundamental (e humano)

necessário ao processo de formação desenvolvido na vida familiar, na sociedade, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Do mesmo modo, ratifica o disposto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) de que a educação é um dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Disciplina a composição do modelo educacional do país, em dois níveis: educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Nesta organização, temos os objetivos de cada nível. Na educação básica a finalidade é 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 (art. 21). Contudo, para a criança, a diretriz nacional é descrita no art. 30 da LDB (BRASIL, 1996) e impõe que essa educação deva ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade e pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Estabelece regras para a educação especial a ser oferecida na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, engloba um conjunto de ações possíveis serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades de cada aluno (a) (art. 58).

Do mesmo modo, a Constituição do Estado da Bahia (BAHIA, 1989) destaca o direito a educação como direito fundamental, disciplinado no art. 4º inciso I e assegura que “ninguém será prejudicado no exercício de direito, nem privado de serviço essencial à saúde e à educação”. No artigo 11, incisos XI e XII, atribui como competência de o Estado cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência, proporcionar os meios de acesso à educação, cultura, ciência e tecnologia e ministrar o ensino público, inclusive profissional. Em sua competência legislativa estabelece que o Estado da Bahia também é devido legislar concorrentemente com a União sobre educação, cultura, ensino e desporto (art.12, inciso IX). Na divisão de responsabilidades entre Estado e Município o artigo 59 destaca que cabe ao Município prestar serviços de atendimento à saúde da população e manter programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado. Apresenta nos arts. 244 a 261 (BAHIA,1989) regramentos específicos esse direito (educação), afirmando ser direito de todos, dever do Estado e da família a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e com a colaboração dos demais entes da federação (Estado, União e Municípios).

Observando as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, disciplina que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino, atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, portadores de deficiência física, mental e sensorial, em período regular de oito horas, com programa suplementar de material escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

E destaca ainda, que a educação, para a pessoa com deficiência será exercida mediante o provimento de condições apropriadas e efetivada em instituições específicas ou na rede regular, incluídos a estimulação precoce e o ensino profissional (art. 251).

A Família Baiana, está disciplinada no Capítulo XVIII, art. 279 e receberá de acordo com lei a proteção do Estado que, isoladamente ou em cooperação com outras instituições, manterá programas destinados a assegurar o planejamento familiar, à paternidade responsável, a orientação psicossocial às famílias de baixa renda, mecanismos para coibir a violência, no âmbito das relações familiares, dentre outros e considera no parágrafo 3º “A família ou entidade familiar como o espaço preferencial para o atendimento da criança. [...]”.

Os direitos da criança e do adolescente estão disciplinados no Capítulo XX, art. 283, sendo dever do Estado promover ações que visem assegurar à criança e ao adolescente, com prioridade, o direito à vida, saúde, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária, profissionalização, lazer, educação e alimentação, além de colocá-los a salvo de toda forma de violência, crueldade, discriminação e exploração. Devendo ao Estado o estímulo de acordo com a lei, ao acolhimento ou a guarda de criança ou adolescente órfão ou abandonado, destinar recursos à assistência materno-infantil e atendimento especializado à criança e ao adolescente dependentes de drogas e similares, visando à prevenção e sua integração na comunidade. E todas as ações terão como base a descentralização do atendimento, valorização dos vínculos familiares e comunitários, participação da sociedade, mediante organizações representativas, na formulação de políticas e programas, bem como no acompanhamento e fiscalização de sua execução. O Capítulo XXII disciplina sobre o deficiente, no art. 285 destaca que é dever do Estado assegurar às pessoas portadoras de qualquer deficiência a plena inserção na vida econômica e social e o total desenvolvimento de suas potencialidades, de forma a criar mecanismos para absorver mão de obra, direito a educação de primeiro e segundo grau e profissionalizante “obrigatória e gratuita, sem limite de idade”, “direito à informação e à comunicação”.

No entanto, somente com após a vigência do Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009(BRASIL,20019) que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, a Educação Inclusiva passa a ser assumida de fato pela nação brasileira. Desta forma, o governo brasileiro incorporou o discurso da inclusão ao seu discurso oficial, buscando, através da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2008), criar meios para inserir os diferentes sujeitos nos sistemas de ensino.

No mesmo escopo, como forma de afirmação dos preceitos da Educação Inclusiva, o Estado da Bahia, através do seu Conselho de Educação, estabeleceu normas com este propósito dispostas na Resolução CEE N° 79/2009 (BAHIA,2009), definindo, no seu Art. 1º, a Educação Especial e o seu público-alvo, e ainda esclarecendo que ela está voltada para os estudantes com deficiência de natureza motora, intelectual ou sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação (Art. 5º, incisos I, II e III).

Neste aspecto evolutivo, em âmbito nacional, foi sancionado no ano de 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, (BRASIL, 1990), preconizando o tratamento de proteção integral às crianças e adolescentes, sujeitos de direitos (artigos 3º e 4º). Destacando o direito à educação para criança e o adolescente, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, respeito por seus educadores, direito de contestar critérios avaliativos, participação e organização em entidades estudantis, acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Tendo como direito dos pais ou responsáveis a ciência do processo pedagógico e participação na definição das propostas educacionais (art. 53), elevando a criança e o adolescente a um patamar privilegiado, alterando o crivo jurídico de seu enquadramento no seio familiar.

Por meio desta nova ordem estabelecida a criança e o adolescente são sujeitos de direitos e não simplesmente objetos de intervenção no mundo adulto. São portadores não só de uma proteção jurídica comum, reconhecida de forma ampla para todas as pessoas, mas detém ainda uma “supraproteção ou proteção complementar de seus direitos”. (BRUNÕL, 2001, p. 92).

Um dos marcos políticos que também concorreram para a construção da concepção da Educação Inclusiva e para o direcionamento de propostas nacionais foi a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), que traça princípios e metas para serem implantados pelos

países signatários, na consolidação de uma educação de qualidade para todas as pessoas, principalmente para as que apresentam necessidades educativas especiais, num conceito de escola integradora. Mesmo representando uma demarcação político-social para garantir os direitos educacionais da pessoa com deficiência, o termo “Educação Inclusiva” não se materializou no corpo desse documento. No entanto, a Carta de Salamanca serviu de referência para subsidiar a construção de uma extensa legislação voltada para as pessoas com necessidades educacionais especiais no mundo inteiro. No Brasil, por exemplo, foi utilizada como base para a formatação do Capítulo V, da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, que trata a Educação Especial como modalidade transversal em todos os níveis de ensino. E também nessa perspectiva de afirmação de princípios humanitários (Dignidade Humana e do bem estar social), foi normatizada a Lei nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015), vigente a partir de 3 de janeiro de 2016, com destaque para a educação como direito da pessoa com deficiência a partir de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais. Elegendo como dever polipartite entre Estado, família, comunidade escolar e sociedade de assegurar educação de qualidade e salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (art. 27), estabelecendo um novo marco na abordagem social e jurídica à pessoa com deficiência no País.

Todo o arcabouço legislativo do direito a educação que ora apresentado como protetor da família da criança com Síndrome de Down impõe uma reflexão crítica dessa realidade. O que o legislador propõe como modelo de educação é o que realmente necessitamos, esse modelo é suficiente e adequado para a realidade brasileira? Assim como Freire (1983, p. 31) reflete sobre a homem face à realidade ao afirmar que a “educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O Homem deve transformar às realidades para ser mais”. Ademais a atuação política das famílias de pessoas com deficiência intelectual também denota um novo sentido pela luta e conquista de direitos, como forma de aproximar à sociedade aos anseios, com força de mobilização social.

Neste sentido, merece uma reflexão também para as questões jurídicas que envolvem alguns aspectos do cotidiano das crianças com Síndrome de Down (deficiência intelectual), visto que denotam uma série de dificuldades que ultrapassam os limites de qualquer burocracia e se constituem como violadoras de direitos, interferindo de forma significativa na vida desses sujeitos. Nesse percurso, podem-se citar as questões para à concessão do

Benefício de Prestação Continuada - BPC previsto na Lei da Assistência Social (BRASIL,1993), dentre outras.

O direito atua, nesse campo, como poder disciplinar de normatização, determinando que os sujeitos se enquadrem nas regras (que são gerais e abstratas) para possibilitar a garantia de direitos, sem observar as singularidades e especificidades desse grupo social que historicamente não teve acesso a nada ou a quase nada. É uma estratégia de pacificação social. Contudo, a utilização dessas estratégias estrangeiras (política internacional) pode resultar em normas que se adequem à realidade brasileira.

Neste sentido Freire (1983, p. 36) reflete que:

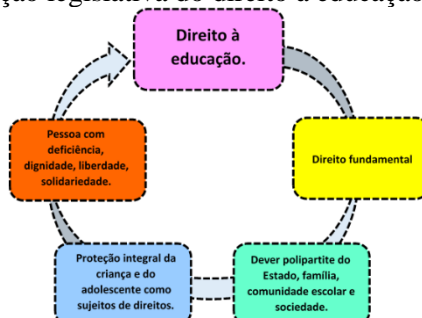
Os dirigentes solucionam os problemas com fórmulas que deram resultado no estrangeiro. Fazem importação de problema e solução. (...). Antes de admitir soluções estrangeiras, teria de se perguntar quais eram as condições e características que motivaram esses problemas.

Assim, a lei abarca um sentido não apenas de declarar, mas também de promover soluções e mudanças, servindo para provocar alterações institucionais e sociais. Devendo atuar para acolher, proteger, garantir a educação da criança com deficiência, alterar o processo de exclusão promovido pela própria sociedade. E nesse sentido, o presente artigo propõe a discussão sobre a atuação do direito à educação em face da integralidade dos direitos humanos, considerando a criança SD como sujeito de direitos. Com destaque à implementação da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), os desafios em torno do tema, como forma de perquirir se teremos a concreta escolarização e desenvolvimento social da criança SD, sua cidadania como um processo complexo e de questionamentos constantes.

Condensamos em 05 (cinco) pilares a evolução legislativa (internacional e nacional) de proteção do direito à educação da pessoa com deficiência a partir do modelo de fluxograma retratado na Figura 1, a seguir. Nesse fluxograma o direito a educação como ponto de partida, se apresenta no vértice do ciclo para destacar as contribuições da Declaração de Jomtien (1990), Convenção de Guatemala (1990), LDB (1996), Constituição Federal (1988), Constituição do Estado da Bahia (1989), Declaração de Salamanca (1994) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Seguindo o gráfico temos o direito a educação como direito fundamental em destaque na Convenção de Direitos Humanos (1948), na Constituição Federal (1988) e na Constituição Estadual da Bahia (1989), constituindo-se como um dever polipartite, proposto também na Lei Brasileira de Inclusão (2015) dispensando proteção integral às crianças e adolescentes em conformidade com as normas do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Desse modo, esse ciclo revela uma

trajetória de mudança nos conceitos e estratégias para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Figura1 – Síntese da evolução legislativa do direito à educação da pessoa com deficiência.



Autor: Produção própria.

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

Assim, a evolução legislativa foi primordial para a concepção do direito à educação como direito fundamental (BRASIL,1988) e ao mesmo tempo que o disciplinou como um dever do Estado, da família da sociedade de forma a fomentar a participação de vários atores sociais, como forma de também proteger os direitos da criança e do adolescente (BRASIL, 1990), da pessoa com deficiência (BRASIL 2015) e na promoção da solidariedade, liberdade e dignidade advindos da evolução legislativa dos direitos humanos.

MATERIAL E MÉTODOS

Para a pesquisa, optou-se por um estudo com uma abordagem qualitativa voltada para a percepção, intuição e a subjetividade ao tema. Para tanto, realizaremos a análise documental a partir da revisão de literatura sobre a família da criança com deficiência intelectual e o direito a educação, levantamento da legislação (nacional e internacional) para identificar em quais normas protegem a família para a realização do direito a educação da criança com Síndrome de Down. E a partir da revisão de literatura e da legislação nacional e internacional, relacionamos à visão crítica de Freire (1982,1983,2000,2005,2009) sobre a prática educativa dialógica entre atores sociais como forma de promover o debate científico sobre o percurso (evolutivo) da participação familiar na escolarização da criança SD.

O caminho metodológico foi seguido a partir da escolha das palavras chave em conformidade com os objetivos da pesquisa. E no banco de periódico da Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT do Século XXI, selecionamos a opção de busca avançada, inserimos para cada busca, nesta ordem, as palavras-chave: “Família e Síndrome de Down”, “Família e criança com Síndrome de Down”, “Educação e Criança com Síndrome de Down”. Em seguida selecionamos o campo de pesquisa por título e o tipo de documento por Teses e Dissertações. Já como critério temporal, selecionamos como período inicial o ano de 2001 em função da comemoração do vigésimo terceiro aniversário da Convenção de Americana de Direitos Humanos e como período final o ano 2016 por tratar-se do ano de vigência da Lei Brasileira de Inclusão (2015). Posteriormente efetivamos o levantamento da legislação (nacional e internacional) no endereço eletrônico do portal da legislação brasileira (BRASIL,1988), e de organizações internacionais da ONU (UNESCO, UNICEF) para revelar como as normas protegem a família na realização do direito a educação da criança SD. Esse caminho metodológico foi necessário para a construção teórico-conceitual do tema.

OS REFLEXOS DO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NA FAMÍLIA BRASILEIRA

No dizer de Freire (1984, p. 61): "não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio". Neste sentido podemos afirmar que a educação é um direito humano e, como não poderia ser diferente, possui previsão na Constituição Federal (BRASIL, 1988) no artigo 6º em primeiro lugar entre os chamados direitos sociais. Mais adiante, no artigo 205, é definida como "direito de todos e dever do Estado e da família", esclarecendo que será "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Além de ser um direito, foi sempre um dever natural dos pais. E neste cenário histórico legislativo a família despontou como instituição essencial para a existência humana em sociedade e como referência para o desenvolvimento do indivíduo. Buscamos assim, compreender não somente a família contemporânea, mas entendê-la em seu processo histórico de evolução, os papéis, arranjos familiares, vínculos sociais do indivíduo e como a instituição corresponde a essa estruturação social, afetiva e econômica do sujeito, que a partir dela se construirá as relações sociais. O grupo familiar, dessa forma, apresenta-se na maioria das vezes como sendo o primeiro em que a criança irá iniciar a vida social e afetiva. A família será a primeira instância de transmissão de valores e ensinamentos

sobre questões de papéis, formação enquanto pessoa, moralidade e conceitos de mundo, ensinando as maneiras de se portar diante de dificuldades, entre outras situações. (MOREIRA, 2011, p. 120).

Aqui, utilizamos o termo participação de acordo com a etimologia da palavra, originária do latim "participatio" (pars + in + actio) que significa ter parte na ação, tendo acesso ao agir e às decisões que orientam o agir. (BENINCÁ, 1995). E em sentido amplo, como sinônimo de atuação, ação, atividade, presença e até mesmo cooperação da família no processo de escolaridade da criança com Síndrome de Down. As dissertações e teses já produzidas, (DELGADO, 2003; SANTANA, 2007; PRIETO, 2002; CARNEIRO, 2010), reforçam a necessidade de novos olhares para a deficiência, não com um viés patológico em busca de cura, mas como uma condição diferenciada de existência. Somos todos iguais em direitos e deveres, mas essencialmente diferentes na identidade e orientação. Não há um padrão para a humanidade, somos plurais e nisso se assenta a beleza da diversidade.

Utilizaremos uma abordagem relacional, compreendendo a família como relação social de "referência simbólica e intencional que conecta sujeitos sociais na medida em que atualiza ou gera um vínculo entre eles" (DONATI, 2008, p. 25), e como essa relação de sujeitos proporciona e cria estratégias para potencializar a inclusão da criança com deficiência (SD) na escola de maneira que todos (sociedade) se transformem e ninguém seja excluído ou desapareça.

Também consideramos a família como um sistema, que "possui a função psicossocial de proteger os seus membros e uma função social de transmitir e favorecer a adaptação à cultura existente" como destaca Bassedas *et al.* (1999, p. 33), e como um local de construção de estratégias para que o outro (filho sindrômico) exista, com suas particularidades com seu potencial para o aprendizado escolar.

Ademais, a presença da família no contexto escolar é publicamente revelado na legislação nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), quando disciplina os deveres da família e os direitos da criança.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) destaca a importância da família nos artigos 1º, 6º, e 123, como também o Plano Nacional de Educação – PNE, (BRASIL, 2010), que se apresenta como uma exigência constitucional e periódica decenária (10 anos) como referenciais aos planos plurianuais do Governo Federal. Possui também um status de articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento sendo ainda, referencial

para os planos estaduais, distrital e municipais, visando a implantação de Conselhos Escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (incluindo a família) na melhoria do funcionamento dos institutos de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos. Assim, observando-se o tratamento legislativo conferido à educação da criança com deficiência no Brasil, pode-se compreender uma evolução ao modelo de discriminação de outrora, caracterizado pelo alijamento e distanciamento físico e social e na atualidade imprimir esforços para a promoção dos direitos fundamentais, precipuamente da dignidade dessas crianças com deficiência a partir da participação familiar neste contexto. Nesse sentido, vale a pena trazer a reflexão de Cunha Jr. (2010, p. 593):

O exame dos antecedentes históricos e da evolução dos direitos fundamentais confirma a ideia de que esses direitos são o resultado de demandas concretas, incansáveis lutas contra as agressões e toda uma ordem de intolerância que afligiam os bens fundamentais e indispensáveis a existência digna da pessoa humana.

O contexto sócio legislativo contemporâneo está atrelado ao princípio da dignidade da pessoa humana que se constitui como um direito fundamental agregado aos valores éticos de igualdade e justiça, conforme destaca Piovesan (2004, p. 54), incorporando “as exigências de justiça e dos valores éticos”, como “suporte axiológico” a todo o sistema jurídico nacional. Neste viés é possível contextualizar o atual conceito de deficiência intelectual, como criação de uma nova perspectiva de desenvolvimento social da pessoa com deficiência, tendo a escolarização como um primeiro passo para a efetividade da norma. Neste percurso, a participação familiar torna-se essencial, visto ser acolhida como a base da sociedade, porque as transformações vivenciadas na família possuem estreita correlação com o desenvolvimento social. E como denota Freire (1996, p. 112) “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” [...]. O mesmo autor destaca, também, que “efetivamente a mudança e a estabilidade, o dinamismo e o estático, constituem a estrutura social” (1996, p. 112).

Nesse sentido, ao longo da trajetória da busca pela escolarização da criança SD, verificam-se as contradições entre as práticas médicas curativas em detrimento do desenvolvimento da identidade da criança, uma impropriedade de utilização indiscriminada do modelo terapêutico, centrado na deficiência em si, sem, contudo, privilegiar a essência humana e da possibilidade de desenvolvimento fruto da realidade familiar.

Ao longo do século XX, foram empreendidos esforços para alterar essa realidade mediante o desenvolvimento de outros modelos de atenção capazes de promover um maior grau de interação e de democracia nas relações existentes entre os profissionais e as pessoas com deficiência. Aqui se assenta o fundamento da pesquisa, no modelo social da deficiência que fomenta a discussão sobre a proposta de ensino para a criança com Síndrome de Down diversa do modelo de educação especial descrito na LDB (BRASIL, 1996), embora uma contemple a outra. A diferença está justamente na prática de inserção dessas crianças na sala de aula, independentemente de sua condição física. Pois, a educação especial descrita na LDB (BRASIL, 1996), pressupõe um projeto com sala de aula preparada exclusivamente para alunos com necessidades especiais, ou seja, enfatiza a condição física com preponderância para a matrícula. A Família brasileira aguarda que após a vigência da Lei de Inclusão Brasileira (BRASIL, 2016) seja promovida a mutação da prática pedagógica coletiva para valorizar as habilidades da criança SD facilitando a adaptação, diminuindo as barreiras para o aprendizado. Nessa trajetória é elo importante na medida que, favorece e estimula a escolarização da criança SD não como um cumprimento da lei, mas para atestar e afirmar a cidadania dessa parcela populacional.

O DIREITO A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA EVOLUÇÃO CULTURAL

O direito ao longo da sua construção e afirmação se direcionou para alguns grupos sociais visando garantir ordem e bem-estar aos poderes estabelecidos e aos interesses e valores de grupos dominantes. No caso das pessoas com deficiência, este tratamento conferido pelo direito foi marcado por preconceitos, estigmas e, sobretudo, por um poder disciplinar.

De acordo com Freire (1983, p. 55): “[...] Qualquer que seja o momento histórico que esteja a sociedade, o papel do trabalhador social é refletir com os indivíduos com quem trabalha para conscientizar-se junto com eles das reais dificuldades de sua sociedade [...]”. Desse modo, contribuirá para esse exercício observando como são regulados os conflitos sociais na organização social, como são negociados os contratos sociais e as relações da sociedade. Por muito tempo, o diagnóstico da Síndrome de Down representava a impossibilidade de socialização e exercício da cidadania desse indivíduo. Aliado ao tratamento de outrora destinado à essas crianças como esforços e objetivos estritamente terapêuticos e biomédicos, predominando a tendência da invisibilidade e estigmatização em

razão da deficiência intelectual. Diante dessa realidade de estagnação de direitos, é imperioso acolher a proposta de Freire (1983, p. 56) para a promoção de uma mudança cultural que “[...] num sentido amplo, será ou deixará de ser um associado consequente ou eficiente do que fazer conforme a estrutura social se encontre concretamente ou não em transformação.”

Sendo, pois necessária essa mudança (e evolução) da norma brasileira, na qual existia um abismo nas Constituições anteriores em relação aos direitos fundamentais do portador de deficiência intelectual (SD), inconcebível na sociedade atual, onde a pessoa com deficiência não mais poderia ter a sua cidadania desconhecida e a garantia da sua titularidade dos direitos fundamentais, exatamente na mesma medida para todos os cidadãos. Foi somente na Constituição Federal de 1988 que os direitos fundamentais contemplaram à promoção da dignidade das pessoas com deficiência. E, por conseguinte sendo deferido pois, seu direito à educação, à dignidade com a participação da família neste percurso. Neste sentido de Freire (2009, p. 63) reflete que “[...] não é possível à escola e na verdade, engajada na formação de educandos educadores alhear-se das condições sociais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. [...]”

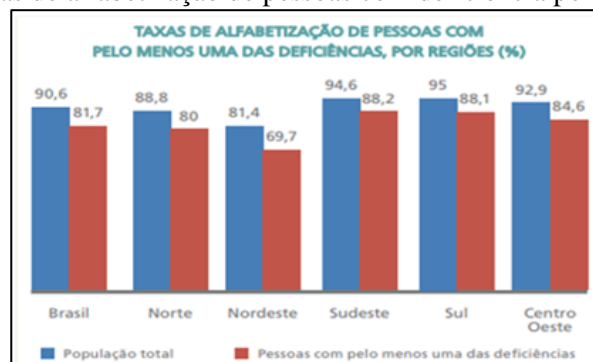
E somente no ano de 2015, com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), o ordenamento jurídico brasileiro avançou no sentido de garantir os direitos das pessoas com deficiência, tendo em vista que, até então a Lei nº 10.406 que institui o Código Civil Brasileiro (BRASIL, 2000), apresentava dispositivos ultrapassados e inadequados à concepção integrativa dessas pessoas na comunidade, em razão de tratá-las como incapazes. Porém, não se pode olvidar que embora a referida lei tenha trazido conquistas importantes, ainda se fazem necessárias reformulações na legislação cível para que impulsionem novas ações para a garantia da escolarização da criança com deficiência intelectual sem limitar direitos. Neste sentido, vale ressaltar o esclarecimento de Cunha Jr. (2009, p. 604) sobre a impossibilidade de limitação dos direitos fundamentais (liberdade, vida, igualdade, educação, segurança etc.), salvo autorização da Constituição Federal (BRASIL, 1988): “Os direitos fundamentais, por si só, não podem sofrer qualquer ordem de limitação, a não ser por admissão da própria Constituição jamais poderá o núcleo essencial, isto é, o conteúdo mínimo desses direitos”.

Desse modo, o direito é chamado a responder a diversas situações, configurando-se como um campo bastante plural na medida em que envolve várias áreas de atuação, seja cível, penal, administrativa, previdenciária, etc. Nesta perspectiva a mutação legislativa fora essencial como o mesmo autor ressalta que: “[...] Se é verdade que a declaração dos direitos

fundamentais é imprescindível para a realização material e espiritual da pessoa humana e para o amadurecimento da cultura democrática, não menos verdade é a necessidade de se instituírem garantias que possam assegurá-los [...]”. (CUNHA JR, 2009, p. 604).

Assim, a realidade das famílias de crianças com deficiência intelectual no país certamente irá demonstrar se o direito fundamental à educação é realizado em todas regiões brasileiras. Do mesmo modo, a análise dos dados descritos nos Gráficos 1 e 2 abaixo, extraídas do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE do ano de 2010 é possível auferir uma projeção de crescimento da acessibilidade à escolarização de pessoas com deficiência nas regiões brasileiras. Atesta que no Brasil 81,7% das pessoas com pelo menos uma deficiência é alfabetizada, mantendo uma média acima de 80% nas demais regiões, exceto na região nordeste cujo percentual de alfabetização revela um acentuado decréscimo no percentual de alfabetização, na qual, do total populacional de 81,4%, apenas 69,7% das pessoas com deficiência foram alfabetizadas em comparação com os demais percentuais do país e das demais regiões brasileiras.

Gráfico 1 – Taxas de alfabetização de pessoas com deficiência por região do Brasil.



Fonte: Cartilha Censo 2010. Disponível em: <file:///E:/Downloads/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido-original-eleitoral.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

O Gráfico 2, a seguir, também apresenta dados demográficos sobre a escolarização de crianças e adolescentes com deficiência por regiões brasileiras. E neste quantitativo é possível também auferir que houve um pequeno decréscimo na escolarização das crianças no Norte do país, cujo total populacional de pessoas com deficiência, cerca de 94% foram escolarizadas enquanto os demais Estados contam com percentual acima de 96% de escolarização. Enquanto a região Nordeste apresenta um percentual de 96,9% de escolarização de pessoas com pelo menos uma deficiência compatível com os percentuais dos demais estados brasileiros.

Gráfico 2 – Taxas de escolarização de pessoas com deficiência por região do Brasil.



Fonte: Cartilha Censo 2010. Disponível em: <file:///E:/Downloads/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido-original-eleitoral.pdf>. Acesso em: 15 fev.2018.

Ademais, utilizamos o termo alfabetização como a realização de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. A escolarização como a reunião de conhecimentos adquiridos na escola capaz de formar o indivíduo. Desse modo, os percentuais apresentados pelo IBGE (2010) demonstram que escolarização, ou seja, a frequência de pessoas com pelo menos uma deficiência na instituição escolar possui uma média de 95%, no país e em grande parte dos Estados brasileiros, exceto na região norte em que o percentual é de 93,3%. Esse percentual apresentado pelo Censo 2010 revela um acréscimo no ingresso dessa parcela populacional na escola, mas não é suficiente para revelar uma realidade de desenvolvimento de suas potencialidades.

DADOS/DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados no levantamento da produção acadêmica stricto sensu do Século XXI, foi possível identificar pesquisas sobre a participação da família para a realização do direito à educação das crianças com Síndrome de Down, dentre elas selecionamos as pesquisas de Carvalho 2010; Feistauer, 2014; Luiz, 2013; Munhoz, 2013, sobre o tema.

Feistauer (2014) apresenta dados sobre a participação da família na promoção de eventos de letramento das crianças com Síndrome de Down, constatando que as famílias com maior alfabetização, promoviam maior letramento de suas crianças (SD) enquanto aquelas famílias semialfabetizadas que não liam com os (as) filhos (as) (SD) nem possuíam livros em casa, prejudicaram significativamente o letramento de seus filhos síndrômicos.

Luiz (2013) concluiu que a inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down na educação infantil não estava acontecendo de forma como foi concebida teoricamente. Para a autora as necessidades das crianças (SD) superaram àquelas voltadas ao campo educacional, desafiando a atuação dos professores na prática pedagógica e que muitos desses não encontravam alternativa para a situação vivenciada. Propondo a análise do tema sob outra perspectiva, de modo a valorizar o professor sem desconsiderar as necessidades da criança com Síndrome de Down.

Na pesquisa de Munhoz (2013) restou constatada que a família com suas particularidades contribui para a inclusão da criança com Síndrome de Down, destacando a importância de a escola adotar medidas de acolhimento para os pais, valorizar e confiar no estímulo familiar para a inclusão escolar de todos.

Do mesmo modo, as Dissertações selecionadas para a pesquisa: Carneiro, 2010; Anhão, 2009; Nogueira, 2007; apresentam a perspectiva de valorização e mobilização articulada entre todos os agentes envolvidos no processo educacional da criança com Síndrome de Down.

Carneiro (2010) afirma que é necessária uma mobilização articulada entre escola, equipe escolar, diretores, professores, pais, coordenadores, autoridades políticas e sociedade para melhorar o serviço educacional oferecido às crianças com ou sem necessidades especiais.

Nogueira (2007) destaca que os pais entrevistados desconheciam total ou parcialmente a Síndrome de Down antes do nascimento das crianças e que por esse fato a estimulação precoce dessas crianças através da psicomotricidade foi prejudicada. Contatou que o serviço de apoio especializado do Município pesquisado mostrou-se insuficiente para atender a demanda.

Outrossim, Ribeiro (2009) afirmou a escassez de investimento para promoção da abordagem familiar e das ações de educação e saúde da criança com Síndrome de Down prejudica à escolarização. Revela a necessidade de intervenção educacional para a família desde o momento do diagnóstico e prossegue durante todo o processo de desenvolvimento da criança.

Em outros estudos a reflexão foi realizada sob a perspectiva da resiliência familiar após o nascimento da criança com Síndrome de Down, nas Teses de Silva (2011) e Dissertações de Rooke (2014); Almeida (2014); Carvalheiro (2016); Flabiano (2010), descrevem estratégias de enfrentamento dos genitores com capacidade de organizarem-se

de forma cooperativa, intermediada pelo diálogo e estreitamento dos vínculos para a melhor compreensão das atividades e relações desenvolvidas pela família para o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down.

Cavalheiro (2016) analisou o cotidiano das famílias de crianças com Síndrome de Down e as perspectivas futuras, busca pelo melhor aprendizado, desenvolvimento e autonomia como qualquer cidadão. Afirma a necessidade de participação familiar, principalmente das mães e pais que permanecem mais próximos do cuidado da criança, antes e após a inclusão escolar propriamente dita, para fornecer apoio nos momentos de busca e escolha da escola, adaptação da criança ao novo ambiente, articulação entre setores educacional e de saúde, preparo das escolas e seus recursos humanos para a recepção dessa clientela.

Ademais, em grande parte das produções científicas selecionadas para a pesquisa há uma reflexão sobre a necessidade da mudança de paradigma que contemple a diversidade e traga à tona concepções de respeito e tolerância, aceitação, solidariedade e compreensão, propondo um movimento articulado entre os agentes envolvidos com o processo educacional, quais sejam: escola, equipe escolar, diretores, professores, pais, coordenadores, autoridades políticas e sociedade, mas subsistindo destaque para o arcabouço legislativo como forma de proteção e amparo da família impulsionar ações para a educação da criança com deficiência intelectual visando sua participação na sociedade (GRISANTE, 2012; RODRIGUES, 2015).

Do mesmo modo Freire (1982 p. 39) esclarece que “[...] a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso [...]”. Assim, os esforços para a mudança de mentalidades sobre o potencial de desenvolvimento e escolarização da criança com Síndrome de Down na sociedade brasileira, devem fundamentar-se no modelo social da deficiência, diverso do modelo estritamente biomédico (confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação) que associam a deficiência a uma fatalidade ou a uma tragédia pessoal, passando a pertencer ao campo das humanidades.

Desse modo, toda pessoa com deficiência, possui idênticos direitos e deveres em igualdade às demais pessoas. E a partir dessa concepção de humanidade possamos fomentar um novo olhar para a deficiência intelectual nas escolas do Brasil para que as novas pesquisas complementem este estudo, refletindo sobre o alcance das normas brasileiras para a escolarização da criança com Síndrome de Down sob a perspectiva social. Além disso, com a pesquisa foi possível identificar o percurso de evolução legislativa na seara

internacional e nacional no tocante ao direito à educação da pessoa com deficiência, correlacionar às Convenções Internacionais como fundamentais na construção de uma nova ordem legislativa no Brasil e no mundo. Com os dados da pesquisa identificamos a influência dos pilares dos direitos humanos: dignidade, igualdade, liberdade e justiça na instauração de um novo cenário ao Estado Democrático de Direito no país, balizado também pelos princípios da dignidade da pessoa humana e da cidadania, com destaque ao direito à educação da criança com Síndrome de Down.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, é possível concluir que a garantia da dignidade humana advém da evolução das normas (do direito), que ao traduzir o sentido de humanidade à pessoa, destacando suas qualidades e valores intrínsecos na própria norma, valoriza individualmente cada um na medida que possibilita sua participação em sociedade. Da análise da legislação nacional que disciplina o plano nacional de educação, identificamos avanços no atual panorama da escolarização da criança SD, principalmente, na trajetória educacional dessa parcela populacional. Entretanto, como atestam as pelas pesquisas selecionadas, há um longo caminho a ser percorrido para a realização desse direito.

Ademais, as estratégias da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL,1996) são do mesmo modo, ações positivas para a escolarização da criança SD. Outrossim, a falta de objetividade na redação do texto, ao imprimir caráter genérico, dificulta identificar aquelas que representem os termos da ação política do Estado, para elevar a qualidade da educação da criança com deficiência intelectual derivada da Síndrome de Down. A inexistência de metas específicas para esta parcela populacional demonstra seu desfavorecimento em relação as demais deficiências. O contexto dessas estratégias sem a devida previsão de execução é motivo de questionamento quanto a sua viabilidade, tendo em vista que as mesmas podem ser mantidas apenas em caráter documental, o que, inclusive, pode-se reproduzidos nos planos municipais de Educação já aprovados.

Dados do CENSO ESCOLAR de 2016 (BRASIL,2016) apontam um acréscimo de matrículas na rede pública de ensino de crianças com deficiência (BRASIL, 2016). Isso demonstra que a escolarização da pessoa com deficiência continua sendo um desafio.

Compreende-se que o não enfrentamento desse cenário, tão representativo da realidade compromete a qualidade da educação no Brasil.

Desse modo, pelo levantamento do resultado das pesquisas (*stricto sensu*) é possível sublinhar que subsiste uma distância entre a realização e consolidação do direito à educação da criança com Síndrome de Down nos moldes reivindicados pelos familiares e pela sociedade (rede de apoio) e a realidade apresentada. Conclui-se, portanto, que a proposta de educação defendida por esses movimentos, ainda demandam mais ações concretas do Estado e da sociedade, visto que, não é suficiente a evolução legislativa, enaltecendo o direito à autonomia, autodeterminação e à independência das pessoas com deficiência para que seja realizada a sua escolarização. Assim, em que pese às dificuldades suportadas no processo de escolarização da criança SD, devemos acreditar que é possível e que o esforço de todos (sociedade, família, Estado) é necessário nesta trajetória. E como assevera Freire (1996, p. 218) “[...] se nada ficar destas páginas, algo pelo menos esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo menos difícil de amar [...]”, bem como numa sociedade em que todos possam exercitar o sentimento e ação de alteridade (colocar-se no lugar e em comunhão com o outro) para que as crianças com Síndrome de Down tenham espaço para desenvolver suas potencialidades com dignidade.

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.

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(1).pdf>. Acesso em: 26 set. 2017.

BASSEDAS, Eulalia; et al. **Intervenção e diagnóstico psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BENINCÁ, E. **As origens do planejamento participativo no Brasil**. Revista Educação – AEC, n. 26, jul./set. 1995.

BAHIA. **Conselho de Educação. CEE 2009.** Disponível em:<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLUCAO_CEE_079_2009.pdf>. Acesso em 19 de dez 2018.

BAHIA. **Constituição do Estado da Bahia.** 1989. Disponível em: <<https://www.al.ba.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicaoestadual>>. Acesso em 19 de dez 2018.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010. Pessoas com Deficiência** / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>> Acesso em: 12 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 nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 12 fev 2018.

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. **Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência** – Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 3 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993,** que dispõe sobre a **Organização da Assistência Social.** Brasília, DF: 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742.htm> Acesso em: 29 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).** Lei que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília.1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasília, DF: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em 11 fev 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, Censo Escolar 2016.** Brasília, DF. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

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

BRASIL. **Declaração 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.

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. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Brasília, DF. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Institui o Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm>. Acesso em 14 fev 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.435 de 06 de julho de 2011(Lei dos SUAS).** Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a Organização da Assistência Social. Brasília. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm>. Acesso em: 29 de out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 04 de nov.2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 04 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF.2014/2024 Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 fev.2018.

BRUNÕL, Miguel Cillero. **O interesse superior da criança no marco da Convenção Internacional sobre Direitos da Criança.** In: MÉNDEZ, Emilio García; BELOFF, Mary (Org.). Tradução de Eliete Ávila Wofft. **Infância, lei e democracia na América Latina.** Análise crítica do panorama legislativo no Marco da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1990-1998). Blumenau: Edifurb, 2001. v. 1.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. Coimbra: Almedina, 2007.

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: 02 abr. 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.

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.

CUNHA JR., Dirley da. **Curso de direito constitucional**. Salvador: JusPodivm, 2010.

DELGADO, J A. **Aproximação a compreensão ontológica da família baseada no pensamento de Heidegger**. 2003. 176 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84619/189965.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 2 set 2017.

DONATI, P. **Família no século XXI: abordagem relacional**. São Paulo: Paulinas, 2008.

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/bitstream/tede/2192/1/463977.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

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. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. 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.

GRISANTE, Priscila Crespilho and Aiello, Ana Lúcia Rossito. Interações familiares: observação de diferentes subsistemas em família com uma criança com Síndrome de Down. In: **Rev. bras. educ. espec.**, Jun 2012, v.18, n. 2, p.195-212. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo.org/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edart.org&nextAction=lnk&lang=p&indexSearch=&exprSearch=FAMILIA%20E%20EDUCACAO>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

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

INEP. CENSO. ESCOLAR 2016. Notas Estatísticas. Ensino Regular - Evolução do número de matrículas na educação infantil. Brasil - 2011 - 2016. Percentual de alunos com deficiência, transtornos globais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>>. acesso em 10 mar 2018.

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\(3\).pdf](file:///E:/Downloads/FLAVIAMENDONCAROSALUIZ%20(3).pdf)>. Acesso em: 12 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.

MUNHOZ, Maria Alcione. **A contribuição da família para a possibilidade de inclusão da criança com Síndrome de Down**. Tese Doutorado em Educação. Porto Alegre -RS. 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2252/000366647.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 dez. 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/bitstream/riufc/3650/1/2007_DIS_MMNOGUEIRA.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/1975. Disponível

em:<<https://www.un.org/fr/rights/overview/themes/handicap.shtml>>. Acesso em 20 fev 2018.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos, o Princípio da dignidade da pessoa humana e a Constituição de 1988**, São Paulo: Max Limonad, 2004.

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

PRIETO, Maria Angélica Sadir. **O Desenvolvimento do comportamento da criança com síndrome de Down no primeiro ano de vida**. Universidade estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. Campinas-SP.2002. Disponível em:<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/308802/1/Prieto_MariaAngelicaSadir_M.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

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: <file:///E:/Downloads/Atas__V_Congresso_Investigacao.pdf>. Acesso em 12 dez 2017.

ROOKE, Mayse Itagiba. **Famílias com filho com síndrome de Down**. Investigando a Resiliência Familiar. Juiz de Fora. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/863/1/mayseitagibarooke.pdf>>. Acesso em: set. 2017.

SANTANA, Carolina Araújo. **Importância da Ludicidade no Desenvolvimento Motor de Crianças com Síndrome de Down**. 2007. Itabuna: Faculdade do Sul da Bahia. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/71971>>. Acesso em: 18 de jul. 2017.

SILVA, Nancy Capretz Batista da. **Home-based intervention and paternal involvement: Effects 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.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Tailândia: Jomtien, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 13 out. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de educação**. Tailândia: Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>>. Acesso em: 13 out. 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.

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO RURAL: A REALIDADE DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

DEAF EDUCATION IN THE RURAL CONTEXT: THE REALITY OF AN INCLUSIVE SCHOOL

LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS EN EL CONTEXTO RURAL: LA REALIDAD DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

Deiziane dos Santos Mota¹

RESUMO

Em vistas a contribuir para uma maior reflexão acerca da educação de surdos no contexto rural, o presente artigo visa discutir sobre o papel da escola regular para a transformação da sociedade, assim como os desafios e as possibilidades para a educação de surdos, partindo do estudo de caso de uma escola localizada na zona rural da cidade de Conceição do Coité, na Bahia. Por meio de uma análise qualitativa de fontes como entrevistas com os sujeitos do processo educacional, o projeto político da escola e arquivos visuais da mesma, foi possível traçar as principais dificuldades no âmbito da educação de surdos, assim como entender como propostas pedagógicas podem potencializar o aprendizado e como o trabalho em parceria pode contribuir para a superação da eliminação de barreiras educativas e a construção de uma escola inclusiva. Constata-se que é possível por meio de ações inclusivas enriquecer ainda mais o repertório de conhecimentos tanto de surdos quanto de ouvintes, ao passo em que se permite a socialização entre todos os atores da escola, favorecendo uma educação ativa e participativa.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Inclusão. Escola Rural.

ABSTRACT

In order to contribute to a greater reflection about deaf education in the rural context, this article aims to discuss about the role of regular school for the transformation of society, as well as the challenges and possibilities for deaf education, starting from the study case of a school located in the rural area of Conceição do Coité, Bahia. Through a qualitative analysis of sources such as interviews with the subjects of the educational process and the school's political project and its visual archives, it was possible to trace the main difficulties in deaf education, as well as to understand how pedagogical proposals can enhance the learning and how working in partnership can contribute to overcoming the elimination of educational

¹ Professora substituta de LIBRAS do IFBA - Polo Euclides da Cunha, especialista em LIBRAS pela Universidade do Estado da Bahia, 2019. O presente trabalho contou com a revisão de Samara dos Santos Mota Cerqueira, em vistas a adequar a norma padrão da língua portuguesa, pelo fato da autora ser surda. E-mail: deise_aura@hotmail.com

barriers and building an inclusive school. It is found that it is possible through inclusive actions to further enrich the repertoire of knowledge of both deaf and listeners, while allowing socialization among all school actors, favoring an active and participatory education.

Keywords: Deaf Education. Inclusion. Rural School.

RESUMEN

Con el fin de contribuir a una mayor reflexión acerca de las personas sordas en la educación en el contexto rural, este artículo tiene como objetivo discutir el papel de la escuela regular para la transformación de la sociedad y los desafíos y posibilidades para la educación de los sordos del estudio de caso de una escuela ubicada en la zona rural de Conceição do Coité, Bahía. A través de un análisis cualitativo de fuentes tales como entrevistas con los sujetos del proceso educativo, el proyecto político de la escuela y archivos visuales de la misma, fue posible identificar las principales dificultades en el contexto de las personas sordas la educación, así como a entender cómo las propuestas pedagógicas pueden mejorar el aprendizaje y la forma en que trabaja en asociación puede contribuir a la superación de la eliminación de las barreras educativas y la construcción de una escuela inclusiva. Se encuentra que es posible a través de acciones inclusivas enriquecer aún más el repertorio de conocimientos de sordos y oyentes, al tiempo que permite la socialización entre todos los actores escolares, favoreciendo una educación activa y participativa.

Palabras clave: Educación Sorda. Inclusión. Escuela Rural.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a educação é a porta de entrada para a inserção e transformação social, no entanto, tal espaço foi por muito tempo negado às pessoas que de alguma forma não se enquadrava nos padrões de normalidade impostos sociedade. Dentre esses sujeitos encontraram-se as pessoas com deficiência, e em se tratando mais especificamente das pessoas com deficiência auditiva, não foi diferente. A história da educação de surdos mostra o quanto doloroso foi a conquista do direito à educação e do reconhecimento de sua cultura.

Entendendo a língua como fator determinante da cultura, fez-se necessário reconhecer as especificidades das pessoas surdas, visto que no caso do Brasil, é por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que resignificamos o mundo, sendo não somente uma alternativa para a comunicação como pensam alguns estudiosos. Porém, como pontua Sá (2006), por se tratar de um grupo minoritário, poderes são exercidos para influenciar a negação da identidade, o que ocasiona frustração e falta de autonomia. Skliar (1998, p. 256) reitera ainda que:

O oralismo é considerado pelos estudiosos uma imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística. Como consequência do predomínio dessa visão oralista sobre a língua de sinais e sobre a surdez, o surdo acaba não participando do processo de integração social. (SKLIAR, 1998, p. 256)

Nesse sentido, mesmo com os avanços na legislação (Lei 10.436/02 e 5.626/05) voltada para esse público as barreiras atitudinais continuam impedindo o desenvolvimento e a verdadeira inclusão social. Sendo assim, a necessidade de reflexões voltadas para as práticas inclusivas nos diversos espaços. Sobre essas barreiras, Gesser (2009, p. 76) enfatiza que:

Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo e sim a falta de acesso a uma língua. A ausência dela tem consequências gravíssimas: tornar o indivíduo solitário, além de comprometer o desenvolvimento de suas capacidades mentais. (GESSER, 2009, p. 76)

Com a oficialização da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a LIBRAS como uma língua nacional, passam a ser observados importantes avanços nas lutas da comunidade surda² tendo em vista que ampliam as possibilidades de reconhecimento das particularidades desses sujeitos, ao passo em que vão surgindo reflexões em torno de políticas voltadas para esse público em diversos espaços. Thoma e Klein (2010, p. 120) salienta ainda que:

[...] o Documento e as articulações dos movimentos surdos impulsionaram mudanças políticas e na legislação, como a oficialização da língua de sinais através da Lei 10.436/2002; a entrada cada vez maior de surdos no ensino superior em cursos de graduação, mestrado e doutorado; a disseminação da cultura surda tanto em contextos acadêmicos quanto nos meios de comunicação; o ensino de Libras através de disciplina obrigatória nas licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia (Decreto 5626/2005); a criação do curso de graduação em Letras-Libras para formar profissionais para o ensino (Licenciatura) e para a tradução/interpretação (Bacharelado) na educação básica e no ensino superior, entre outras. (THOMA E KLEIN, 2010, p. 120)

² Comunidade surda é aqui entendida como a organização não somente de pessoas com surdez, mas também de ouvintes cujo objetivo em comum é o reconhecimento da Cultura Surda.

Os avanços são inegáveis, porém sua efetivação ainda mostra-se bastante problemática, inúmeros são os relatos de surdos que após conseguirem acessar espaços como escolas regulares e universidades dão de cara com o preconceito, a falta de estrutura e o despreparo dos profissionais. Não basta apenas garantir o acesso, mas principalmente, assegurar a permanência e o desenvolvimento pleno desses sujeitos, e para isso, é necessário o empenho não só dos profissionais, mas de toda sociedade.

Como se pode observar, a Lei de LIBRAS é muito recente, fator esse que traz inúmeros desafios; um deles é o reconhecimento social. O Surdo quando visto utilizando-a ainda é encarado como algo excepcional atraindo atenção e até mesmo olhares preconceituosos, isso quando não são até mesmo ridicularizados nos mais diversos espaços. Outro desafio se dá devido à ausência de ações eficazes para sua difusão.

É necessário avançar no sentido de tornar não apenas reconhecido, mas também protegido e praticado os direitos reivindicados, para que a sociedade possa driblar essa “inclusão excludente”. E um dos direitos que favorece essa mudança é o direito a educação de boa qualidade e que favoreça e priorize a autonomia sem distinções.

A escola, nesse aspecto, é o lugar ideal para quebra de paradigmas e para a promoção do respeito às diferenças de forma prática, no convívio diário com a diversidade e não somente por meio de discursos enfadonhos impostos pela obrigatoriedade da inserção dessa temática no currículo. Desta forma, assim como defende Paulo Freire (1996), é por meio da união que o homem pode transformar a sociedade, ou seja, é a partir da interação social que se transforma a realidade que oprime e se permite a construção do conhecimento a partir das necessidades observadas no cotidiano.

Partindo dessa perspectiva, deteremo-nos aqui em analisar a realidade vivida no contexto de um Colégio Estadual, escola da Zona Rural da Cidade de Conceição do Coité, estado da Bahia, cujo espaço traz uma realidade de inclusão de surdos no ensino regular. O objetivo central dessa pesquisa é analisar a realidade da educação de surdos, no contexto rural, a fim de perceber o papel da escola regular frente à realidade de inclusão e compreender de que forma esses espaços contribuem para o desenvolvimento autônomo das pessoas surdas e seu papel na luta pelo respeito às diferenças.

1 EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM BREVE HISTÓRICO

O Congresso Internacional de Surdos ocorrido, em Milão, na Itália, em 1880, é um grande marco para o debate em torno da educação de surdos em escala mundial. Apesar de ter estabelecido a metodologia oralista, método esse que consistia na reabilitação do surdo por meio da fala e que percebia a surdez como uma deficiência que deveria ser minimizada pelo estímulo auditivo, ao dar visibilidade a esta temática instigou a uma mobilização em torno do reconhecimento da necessidade de se pensar uma educação voltada para esses sujeitos.

Em contrapartida ao que defendia o oralismo, os defensores da comunicação total buscavam assegurar a comunicação, independentemente, da estratégia utilizada. Para Kalatai, Streiechen (*apud* CICCONE, 1996, p. 07):

O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar ideias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. (KALATAI, STREIECHEN *apud* CICCONE, 1996, p. 07):

Tecendo severas críticas a esse modelo por não apresentar resultados satisfatórios tendo em vista a necessidade de uniformizar a comunicação, surge assim os defensores do bilinguismo, modalidade essa mais aceita atualmente por reconhecer a língua de sinais enquanto a primeira língua do surdo, sendo uma ferramenta eficaz dotada de uma gramática e de uma estruturação que atende as necessidades da comunidade surda.

Dessa forma, intensificou-se o debate em torno da educação de surdos, o que possibilitou visibilizar a importância de uma metodologia capaz de atender às necessidades comunicacionais, mas, principalmente, que represente os anseios da comunidade surda.

Em se tratando mais, especificamente, do Brasil, segundo Gugel (2007), a primeira iniciativa para o atendimento educacional especializado destinado as pessoas com surdez foi a criação do Imperial Instituto dos Surdos Mudos (hoje INES), em 1854, pelo Imperador Dom Pedro II. A partir daí começam a ser criadas escolas e instituições específicas para o atendimento a esse público, mas de forma bastante lenta e concentradas, além de serem criticadas por ser um modelo segregacionista.

A partir daí começam a se propagar ações voltadas para os surdos, como a criação de associações e as primeiras mobilizações na busca por direitos. Foram vários os momentos de embate até que começam a aparecer essa temática na legislação.

Uma das mais importantes legislações é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96, que traz no capítulo V artigos sobre a educação especial, em que reconhece a necessidade de um apoio pedagógico em uma sala específica, ou com a sala multifuncional, que possa funcionar no turno oposto ao horário de aula do ensino regular, como completo a educação regular. A LDB 9.394/96 discorre ainda no artigo 59 sobre a necessidade de especialização para os docentes, “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Ou seja, no caso da inclusão dos surdos no ensino regular, além da intérprete, o professor também precisa saber a LIBRAS e metodologias que contribuam para o aprendizado cognitivo, para que haja uma comunicação mais eficiente e autônoma para que o estudante surdo se reconheça enquanto sujeito no processo de construção do conhecimento.

Com a promulgação do Decreto Nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999, que dispõe sobre a integração plena das pessoas com deficiência, inicia-se um período de muitas transformações e tentativas de adequações, pois apesar dos avanços na legislação, mais especificamente em se tratando da educação de surdos, foco do presente estudo, as escolas não conseguiam assegurar um ensino de boa qualidade devido à falta de estrutura para a efetiva inclusão, e acabavam muitas vezes possibilitando uma mera inserção.

Nessa perspectiva o Atendimento Educacional Especializado tem como objetivo “complementar e suplementar” a formação do aluno e deve ser em salas de recursos multifuncionais na própria Unidade Escolar, podendo ser realizado também em Centro de Atendimento Educacional. Este atendimento surge como um suporte a mais que deverá estar em sintonia com as atividades desenvolvidas na sala de aula regular, e deve ser visualizado com um trabalho em conjunto.

2 METODOLOGIA: O PERCURSO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desse trabalho foi utilizado o método qualitativo; o qual, por meio de entrevistas, análise do projeto político pedagógico, e do arquivo visual da escola, foram analisados alguns aspectos sobre os desafios e as possibilidades da inclusão de estudantes surdos no ensino regular; além de analisar a atuação dos profissionais do

atendimento educacional especializado (AEE) com o corpo docente da escola. Para tal foram entrevistados 5 professores, o intérprete que atuou na escola, uma mãe de aluno e dois ex-estudantes surdos que concluíram o ensino médio na escola no ano de 2014.

O Colégio em questão, caracteriza-se como uma instituição de pequeno porte com o total de 390 estudantes, do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, regular, e um quadro de funcionários composto por 8 pessoas no setor administrativo e de serviços e um total de 20 professores. Localiza-se em uma região rural sendo a única da cidade a possuir em seu histórico a atuação de instrutor e intérprete de Libras que auxiliaram na formação de três estudantes com surdez, sendo este o critério de escolha por se pesquisar esta escola. Como consta no Projeto Político Pedagógico (2014):

[...] o Colégio tem desenvolvido ações inclusivas no Ensino regular para assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos em igualdade de condições. Assim, em 2009, o Colégio iniciou uma ação, em parceria com a comunidade surda e a Associação de Jovens (local), de acompanhamento dos alunos surdos. De início as aulas eram em espaços adaptados, mas, em 2011, foi inaugurada a “Sala Multifuncional”, resultante de parceria também com a SEC Secretaria de Educação do Estado. Atualmente, é assegurado aos surdos o acompanhamento de um profissional tradutor e um intérprete de Libras em sala de aula regular e aulas de apoio na sala de recursos em horário oposto [...].

Assim como muitas ações voltadas para esse público, percebe-se que geralmente a efetivação das políticas públicas se dão por meio da mobilização dos próprios sujeitos na busca por seus direitos, como está perceptível no contexto em questão.

Para entender essa realidade de inclusão, os dados coletados foram desenvolvidos em temáticas partindo da realidade da escola analisando a atuação dos membros da comunidade escolar destacando o posicionamento dos diferentes segmentos envolvidos no processo.

3 ESCOLA: ESPAÇO DE INTERVENÇÃO SOCIAL

A escola enquanto um espaço construção do conhecimento e intervenção social mostra-se ideal para a quebra de paradigmas e preconceitos construídos historicamente. Mas, para isso é necessário percebê-la enquanto espaço de reflexão tendo em vista práticas educativas que privilegiem à diversidade e que vejam as pessoas com deficiência não como um problema, mas como potencializadoras de novos conhecimentos dentro do ambiente educacional.

Nesse sentido, o objeto escolhido para esse estudo permite que vislumbremos a educação de surdos no contexto rural, que será tratada por meio de temáticas que apontam os desafios e as possibilidades para a inclusão dos estudantes surdos na escola regular, ao passo em que evidencia as dificuldades na materialização das leis que abordam este assunto e garante os direitos deste público.

4 OS DESAFIOS ENCONTRADOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para apresentarmos os desafios enfrentados pela escola regular rural na educação de surdos, partiremos da discussão do que está previsto no Projeto Político Pedagógico da Escola e já foi introduzido na metodologia. Observamos que tal instituição mostra-se comprometida com a boa qualidade da educação de alunos com surdez e busca implementar ações que vão além do espaço da sala de aula. Porém, segundo a gestora da escola, faz um ano que a escola enfrenta problemas quanto à contratação dos profissionais do AEE, e que, atualmente, uma estudante surda matriculada encontra-se fora da escola por não ter o apoio necessário. Segundo a gestora:

Em outras circunstâncias, diria que fazíamos muito (pela educação de estudantes surdos). Tínhamos o intérprete de Libras, identificação de ambientes, campanha luminosa, O instrutor em LIBRAS, apesar de todas as dificuldades tentávamos sensibilizar o professor em relação às dificuldades de comunicação dos estudantes surdos. Mesmo com muitos tropeços conseguíamos fazer um trabalho que servia de referência.

Com isso, percebe-se que mesmo com a existência das leis (10.436/02 e 5.626/2005) que assegurem tal direito, muitas vezes isso não é cumprido, principalmente, em contexto como os analisados aqui. Segundo o censo escolar é notório o aumento de matrícula de estudantes com deficiência no ensino regular, porém não significa que a educação destinada a este público esteja sendo satisfatória.

Sabe-se que a educação de surdos ainda não é satisfatoriamente difundida, muitos surdos só têm acesso a LIBRAS tardiamente, e em alguns casos como os observados aqui os familiares dos surdos desconhecem a linguagem de sinais, o que dificulta ainda mais o desenvolvimento desses sujeitos. Outro agravante relatado por um dos estudantes entrevistados é a dificuldade na produção escrita tendo em vista as imposições dos padrões da cultura oral:

Educação surdo escola regular difícil, surdo não português certo, escrever textos professora português não entende surdo escrever diferente por que Libras palavras entender diferente. (Sic) Redação muito difícil por que LIBRAS fácil sinais surdo consegue comunicação entender. (Surdo 1)³

Observa-se com isso que há uma grande dificuldade por parte do surdo em se adequar a estrutura da Língua Portuguesa tendo em vista as especificidades da Língua de Sinais, isso por que:

A escrita do surdo recebe influência da fala gesticulada ao escrever em L2⁴, talvez, isso deva-se ao fato de não haver um referente em sua língua que o remeta a construções com uso dos mecanismos coesivos ou das flexões verbais necessários a coesão da produção escrita em língua portuguesa. Todavia no texto escrito em Sign Writing pelo surdo é facilmente percebido todos os elementos de coesão e coerência nesta forma de escrita. (BATISTA, 2011, p. 40)

Contudo, percebe-se que a gramática da língua portuguesa não se adequa as estruturas da língua de sinais, inviabilizado assim que os surdos produzam na norma padrão da língua. Em contrapartida, o Sign Writing mostra-se uma possibilidade bastante adequada a essa realidade, porém ainda encontra-se inacessível tanto para os surdos quanto para os espaços educacionais (BATISTA, 2011).

Em se tratando da comunicação dos professores do ensino regular para com os estudantes surdos, em entrevista com uma professora da unidade escolar, ela pontuou a dificuldade em se comunicar com os estudantes surdos: *“É difícil, visto que não domino a Libras e nem eles dominam o português ou o Inglês. Também acredito que para os surdos seja muito difícil também”*

Observa-se com isso que apesar da obrigatoriedade da inserção do componente curricular de LIBRAS, nos cursos de licenciaturas, instituída pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, ainda constatamos professores em atuação sem conhecimento da Libras, o que nos permite afirmar que os cursos de formação continuada são essenciais para sanar as problemáticas da formação inicial insuficiente.

Sendo assim, apresentaremos uma síntese dos principais desafios enfrentados na escolar regular na educação de surdos: a manutenção da sala de AEE e a contratação de

³ Entrevista com o Aluno 1. Optamos em manter a escrita do Surdo, por entendermos que a escrita em língua portuguesa é como a aquisição de uma língua estrangeira, com normas e estrutura específica que diferencia-se totalmente da Libras, trazendo um grau de dificuldade significativa para a aquisição e aprimoramento da língua portuguesa. Por entendermos reconhecer os direitos e universo do Surdo, optamos em manter a sua escrita.

⁴ Entende-se por L2 a segunda língua adquirida por uma pessoa, no caso do surdo que já sabe Libras, a segunda seria a portuguesa. Se for pessoa ouvinte isto seria o inverso.

intérprete para o atendimento adequado ao surdo; a difícil aquisição da língua portuguesa pelo surdo devido as particularidades e estrutura semântica, linguística e gramatical; falta de formação docente para melhor apoio educacional aos surdos.

5 CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: AEE E O ENSINO REGULAR

Apesar dos inúmeros desafios para a educação de surdos, é dever de todos, assegurar uma educação de boa qualidade, fazendo uso de metodologias que garantam o melhor desempenho destes para a superação das limitações impostas pela deficiência, assim como pela sociedade.

Enquanto uma língua visuo-espacial, o processo de ensino aprendizagem se dá através do estímulo visual. Abaixo é possível observar algumas estratégias metodológicas utilizadas na sala de recursos multifuncionais da escola estudada:

Figura 1 – Mapa do Brasil com os estados sinalizados pela estudante surda do 6º ano



Fonte: Arquivo da escola

Percebe-se nessa atividade a preocupação em tornar o estudante sujeito no processo educacional, construindo conhecimento prático e significativo, instigando diversas competências e habilidades, visto que:

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de

aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (PIMENTEL, 2012, p. 150)

Dessa forma, o atendimento educacional especializado faz-se indispensável, pois dá suporte às carências específicas do estudante, visto que o contexto da sala de aula não possibilita um trabalho mais direcionado tendo em vista a necessidade de abranger um público bastante diverso.

Ainda em se tratando do AEE, o contato com o universo de possibilidades da linguagem de sinais, inclusive sua escrita, como é o caso do Sign Writing – sistema de escrita de sinais, que é apresentado como um recurso para os estudantes, a ser utilizado caso necessite. A imagem abaixo, coletada da sala de aula da escola pesquisada, é um exemplo desse estímulo.

Figura 2 – Imagem da escrita do sinal de LIBRAS



Fonte: Arquivo do Colégio

Apesar de não ter o objetivo de ensinar a escrita de sinais é importante que o estudante conheça as possibilidades existentes no universo da cultura surda, é neste ambiente que por meio de atividades, na maioria das vezes lúdicas, que os estudantes com surdez exercitam, ampliam seus conhecimentos sobre a Língua Brasileira de Sinais e interagem com os colegas surdos, trocando experiências de aprendizagem. Dessa maneira, esse espaço agradável possibilita o fortalecimento dos laços entre a comunidade surda e a interação também com os ouvintes.

Sabe-se que os desafios são inúmeros, porém é possível desenvolver ações que
Revista Educação e Ciências Sociais (ISSN: 2595-9980), Salvador, v.2, n.3, 2019

privilegiem a socialização destes sujeitos, por muito tempo segregados do convívio social. No ambiente da sala regular, a presença do estudante com surdez traz inúmeras contribuições, não só para o seu aprendizado, mas também para os demais colegas que além de aprenderem a conviver com as diferenças, na maioria das vezes, mostram-se entusiasmados em aprender a LIBRAS. Apesar de não existir na referida escola uma ação para ensinar esses estudantes a se comunicarem através da língua de sinais, estes acabam adquirindo tais conhecimentos, através do ambiente escolar, seja em visitas a sala multifuncional, seja através de placas com sinais existentes no espaço escolar, e na própria interação entre os estudantes. Em nosso entendimento, a escola não poderia perder a oportunidade de ensinar Libras para todos, para que a comunicação se amplie e se consolidasse as práticas de inclusão.

Sobre isso a fala da gestora da escola é enfática:

Na realidade muitos estudantes ouvintes concebem melhor o estudante surdo do que o profissional docente. Há três anos atrás via a escola com um diferencial, pois os estudantes surdos se comunicavam naturalmente com os estudantes surdos. Muitos se esforçavam para aprender Libras, pois queriam se incluir no processo.

O grande diferencial deste espaço se dá, principalmente, pelo compromisso com a educação destes sujeitos, toda comunidade escolar encontra-se imersa em um ambiente de troca de conhecimentos, o surdo sente-se à vontade para interagir. Dessa forma, a Libras mostra-se um instrumento de interação desenvolvendo a sociabilidade, pois de nada adianta que o surdo saiba Libras se ele não consegue se comunicar com os ouvintes.

A presença do atendimento especializado na referida escola, fez com que esta se tornasse referência na educação de surdos, sendo que em seu histórico já concluíram o ensino médio quatro estudantes, e praticamente todos tiveram o suporte de instrução e interpretação, mesmo enfrentando problemas de caráter contratual como relata a intérprete.

Na tentativa de assegurar as condições básicas para a educação das pessoas com deficiência a referida escola promove momentos de formação para o quadro de professores e para os familiares dos surdos que em sua maioria não apresentam os conhecimentos básicos da LIBRAS. Esses momentos visam dar suporte básico para a interação no contexto social e familiar.

A presença do intérprete no processo de ensino aprendizagem, na sala de aula assegura que o estudante compreenda os conteúdos tendo em vista que tal profissional lança mão de recursos que garantam o entendimento. Ou seja:

O objetivo principal não é apenas traduzir, mas buscar, juntamente com o professor, meios diferenciados de ensino para que o aluno surdo possa ser favorecido de uma aprendizagem especificamente elaborada e pensada, e, conseqüentemente eficiente. (FESTA, SANTOS, 2014, p. 05)

Mas, para que o trabalho do intérprete seja bem sucedido é de suma importância uma parceria entre os atores envolvidos: professor, intérprete e estudante surdo. Isso porque a interpretação por ser simultânea, necessita ser assimilada, primeiramente, pelo intérprete para que este consiga interpretar e traduzir exigindo bastante clareza e objetividade para a compreensão do receptor. Em entrevista com uma intérprete da referida escola ela pontuou que:

O trabalho do intérprete é muito árduo, somos exigidos a acompanharmos simultaneamente o conteúdo das aulas “para não atrasar o conteúdo”, além de passamos por muitos constrangimentos no exercício dessa profissão. São inúmeras as situações de desconforto na sala de aula, o professor nos olha como invasores da privacidade, e nos atribui a responsabilidade sobre o sucesso e o fracasso escolar dos estudantes surdos, somos responsabilizados até mesmo pelos atos de indisciplina dos meninos.

Dada a complexidade dessa mediação, faz-se necessário um trabalho em parceria entre professor, intérprete e estudante, visando sempre o bem estar de todos no ambiente educacional e a garantia do princípio fundamental da escolarização: aquisição de conhecimento.

Em suma, os desafios são inúmeros, porém a escola enquanto espaço de transformação social tem o papel de promover a inclusão fazendo com que as limitações sejam superadas. Só assim a inclusão deixará de ser uma simples inserção escolar e uma realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não tivemos a intenção de apontar soluções para o ensino de alunos com surdez, pois as realidades são muito diversas, mas sim, contribuir para a reflexão acerca das estratégias possíveis para um ensino de boa qualidade, onde os estudantes se mostrem como sujeitos do processo educativo e se sintam pertencidos.

É importante salientar ainda que dada a diversidade do público presente nas escolas, nem sempre é possível atender a todas as necessidades dos educandos, mas é urgente que os

professores estejam aptos a contribuir para a autonomia desses sujeitos por muito tempo segregados e subordinados a um meio educacional limitado, que impõe padrões que nem sempre condizem com as particularidades dos estudantes.

Diante do exposto, podemos afirmar que a escola é um espaço de constante reflexão, e que a educação, para que seja realmente democrática necessita de uma transformação no currículo; de modo que possibilite o reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos de direitos. Sendo assim, pode-se apontar a necessidade de transformação que inclua, de fato, todos os estudantes sem exceções.

Além das necessárias mudanças curriculares, há de se pensar, juntamente com o poder público e entidades, numa efetiva capacitação de profissionais, para que a inclusão ocorra de forma ampla, tornando a escola um espaço aberto e inclusivo, ou seja, com espaço para aprendizagem para todos os alunos independente de suas peculiaridades, assim como na desmistificação de preconceitos enraizados em nossa sociedade.

Outro aspecto constatado é a responsabilidade de se construir e legitimar uma educação inclusiva de boa qualidade e que todos são responsáveis. Isto deve ser uma responsabilidade compartilhada por educadores, familiares, colegas e todo corpo escolar. Em se tratando do caso estudado, é essencial lembrar que se trata de comunicação humana, portanto, a relação de ensino–aprendizagem da Libras irá contribuir para o indivíduo dentro e fora da escola.

Exemplos como os expostos aqui, gradualmente são apresentados e divulgados no ambiente acadêmico, contribuindo para o aprofundamento de estudos sobre educação e metodologias de ensino, bem como, na confirmação de que é possível incluir todos e transformar a escola e a sociedade.

Apesar dos obstáculos ainda encontrados no percurso para uma transformação efetiva da educação, percebemos que graças às novas possibilidades metodológicas no ensino é possível desenvolver um trabalho mais significativo, seja para alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial ou não.

Tendo em vista esta realidade, mostra-se necessário buscar metodologias e estratégias que possibilitem o desenvolvimento autônomo, estimulem a reflexão e a criticidade dos educandos de modo que o espaço escolar contribua de forma significativa para a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Marie Gorett de Assis e Medieros. *Descrição da singularidade na escrita de surdos*. 2011. Dissertação (Mestrado em Pós Graduação em Linguística-PROLING), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 10 mar. 2017.

_____. **Lei Federal 10.436** de 22 de abril de 2002. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducativa/LeiFederal_10436_LIBRAS.pdf. Acesso em: 10 mar. 2017.

CICCONE, Marta. **Comunicação total**: introdução, estratégias a pessoa surda. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?: Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 15 maio 2017.

PIMENTEL, Susana Couto. **Formação de professores para inclusão: saberes necessários e percursos formativos**. In: O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

SANTOS, Luciano. FESTA, Priscila Soares Vidal. **A relação do intérprete de libras e o aluno surdo**: um estudo de caso ensaios pedagógicos Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, 2014 - Anual : ISSN 2175-1773

SILVA, Bruno Ferreira da. **O Ensino da Libras na Escola Municipal Madre Trautlinde Areia (Pb)**: Uma Análise Da Relevância Do Projeto De Extensão “Educação Especial – Um Novo Olhar Para A Pessoa Com Deficiência” In IV Colóquio Internacional - Educação Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação. 2014. Paraíba

SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

THOMA, Adriana da Silva, KLEIN, Madalena. **Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil**. Cadernos de Educação (UFPEL), v. 1, p. 107-131, 2010.

**PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO E DIVULGAÇÃO DA
ASTRONOMIA: PROJETO DE CONSTELAÇÕES DE BAIXO
CUSTO**

**DIDACTIC PROPOSAL FOR THE TEACHING AND
DISSEMINATION OF ASTRONOMY: PROJECTOR OF LOW COST
CONSTELLATIONS**

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA Y
DIVULGACIÓN DE ASTRONOMÍA: PROYECTOR DE
CONSTELACIONES DE BAJO COSTO**

Adaltro José Araujo Silva¹

RESUMO:

Este trabalho apresenta uma proposta de processo educacional, elaborado por meio de pesquisa aplicada, no intuito de divulgar cientificamente a Astronomia produzindo e utilizando materiais didáticos para o seu ensino, buscando melhorias nos índices de avaliação da Escola Básica implementando temas e conceitos atuais, inter-relacionados a temas transversais, sobre tópicos gerais em Astronomia. Para isto pretende-se construir um projetor de constelações de baixo custo, como uma proposta didático/pedagógica para divulgação científica. O projeto foi aplicado em quatro turmas de 8º ano do Ensino Fundamental séries finais da Escola Comunitária Abelha Encantada no município de Valente-BA. A proposta utilizada fundamenta-se em teorias do conhecimento e da aprendizagem, Vigotsky, Ausubel e Freire respectivamente, as quais nortearam as ações pedagógicas. Foram usados questionários como ferramenta de coleta de dados e o trabalho foi estruturado pela construção e aplicação de atividades, desenvolvidas a partir da perspectiva do tema Constelações do Zodíaco.

Palavras-chave: Astronomia. Constelações. Experimentos de baixo custo. Proposta didática.

¹ Mestre em Ensino de Astronomia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Gestão e Educação Ambiental (FAC), pós-graduando em Docência de Biologia (UNIVASF) e Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (UCSAL). Atualmente é professor efetivo (assumindo a função de Diretor Escolar) da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, lotado no Colégio Estadual Wilson Lins. E-mail: adaltro_bio@yahoo.com.br

ABSTRACT:

This work presents a proposal for an educational process, prepared through applied research, in order to scientifically disseminate Astronomy, producing and using didactic materials for its teaching, seeking improvements in the evaluation indices of the Basic School, implementing current and inter-related to cross-cutting themes, on general topics in Astronomy. For this, we intend to construct a low-cost constellation projector, such as a didactic / pedagogical proposal for scientific dissemination. The project was applied in four grades of 8th grade of Elementary School final series of the Community School Abelha Encantada in the municipality of Valente-BA. The proposal used is based on theories of knowledge and learning, Vigotsky, Ausubel and Freire respectively, which guided pedagogical actions. Questionnaires will be used as a data collection tool and the work will be structured by the construction and application of activities, developed from the perspective of the theme Constellations of the Zodiac.

Keywords: Astronomy. Constellations. Low cost experiments. Didactic proposal.

RESUMEN:

Este trabajo presenta una propuesta de proceso educativo, elaborado por medio de investigación aplicada, con el propósito de divulgar científicamente la Astronomía produciendo y utilizando materiales didácticos para su enseñanza, buscando mejoras en los índices de evaluación de la Escuela Básica implementando temas y conceptos actuales, relacionados con temas transversales, sobre temas generales en Astronomía. Para ello se pretende construir un proyector de constelaciones de bajo costo, como una propuesta didáctica / pedagógica para divulgación científica. El proyecto fue aplicado en cuatro grupos de 8º año de la Enseñanza Fundamental series finales de la Escuela Comunitaria Abeja Encantada en el municipio de Valente-BA. La propuesta utilizada se fundamenta en teorías del conocimiento y del aprendizaje, Vigotsky, Ausubel y Freire respectivamente, las cuales orientaron las acciones pedagógicas. Se utilizarán cuestionarios como herramienta de recolección de datos y el trabajo será estructurado por la construcción y aplicación de actividades, desarrolladas desde la perspectiva del tema Constelaciones del Zodiaco.

Palabras clave: Astronomía. Constelaciones. Experimentos de bajo cost. Propuesta didáctica.

Introdução

Valente é um município baiano localizado no Território de Identidade do Sisal, conhecido como "a capital do sisal", no último censo 2010 tinha uma população 24.560

peças e em 2019 uma estimativa de 28.473 pessoas. Quando se fala em educação ver-se que a taxa de escolarização de municípios de 6 a 14 anos de idade, em 2010, era de 98,7 %. O IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental da rede pública em 2017, era 5,1 e o dos Anos finais do ensino fundamental era de 3,8. As matrículas no ensino fundamental em 2018 foi 3.483 alunos e no ensino médio 922 matriculados. O município contou, em 2018, com 226 docentes no ensino fundamental e 60 docentes no ensino médio. Ainda em 2018 constatou-se que havia 28 escolas de ensino fundamental e 4 de ensino médio (BRASIL, 2019).

Quando observamos os dados acima pensamos sempre em uma educação que amplie o conhecimento do cidadão valentense e de toda a população brasileira, melhorando o índice de desempenho em avaliações nacionais e internacionais, a performance de discussão e a qualidade de vida populacional.

Ante esse pensamento visamos promover meios que insiram os alunos no contexto científico tecnológico e os professores busquem alternativas pedagógicas que contribuam para a melhoria do processo ensino aprendizagem, levando o Brasil a evoluir na educação científica. Para tanto apresentamos o ensino de Astronomia nas escolas da educação básica como uma possibilidade do crescimento da qualidade do ensino de Ciências e Biologia.

Em relação ao estudo da perspectiva em Astronomia, destaca-se pela necessidade de agregar novos conhecimentos advindos de muitas pesquisas e de missões espaciais que têm contribuído bastante para a compreensão sobre aspectos astronômicos. Bem como, junto aos professores de ciências desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem na compreensão científica dos alunos.

Mediante o tido este artigo está composto de referencial teórico sobre conhecimento e aprendizagem; a proposta (parte experimental) com explicação da montagem; a aplicação com a investigação dos conceitos; a análise e discussão dos resultados; considerações finais sobre a perspectivas da proposta.

1 Referencial Teórico

No contexto apresentado acima surge à necessidade da criação de estratégias de ensino que possibilitem aos alunos contribuir de forma autônoma e supervisionada

Revista Educação e Ciências Sociais (ISSN: 2595-9980), Salvador, v.2, n.3, 2019

implicando em um desenvolvimento interativo, participativo e organizacional que não só garante a construção do conhecimento científico, mas também com a versatilidade, criatividade e soluções de problemas, desenvolvendo-se assim, habilidades e competências intelectuais e comportamentais (MARANDINO, 2000).

O uso de práticas experimentais em sala de aula, desde que bem estruturada e instrumentalizada, pode amplificar as potencialidades de ensino e aprendizagem, pois segundo Vygotsky (1994), com seu pensamento nos leva a entender que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio, pois, para facilitar e motivar a aprendizagem é necessário um suporte educacional, onde o desenvolvimento cognitivo não pode estar separado do contexto social, histórico e cultural que são características peculiares destes espaços.

As práticas experimentais de ensino proporcionam uma maior interação entre os sujeitos da aprendizagem e o seu contexto real, pois, através da dinamização dos conteúdos e temas trabalhados, torna mais significativo e prático o processo de construção do conhecimento, justificando assim a chamada teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel (2003), sugere que aprender por absorção ou por descoberta, deve relacionar, uma nova informação a conceitos já formados na estrutura cognitiva, em oposição a aprendizagem mecânica que faz associações aleatórias.

Segundo Jesus (2004), para alcançar objetivos, Ausubel propõe utilizarmos estratégias elaboradas pelo educador onde o conteúdo é apresentado de forma a, deliberadamente manipular a sua estrutura cognitiva para que o novo conceito seja formado a partir de conceitos já existentes. A teoria ausubeliana considera que o educando faz parte do processo de ensino aprendizagem, e que para facilitar a aprendizagem significativa as novas informações devem ser potencialmente significativas.

Para facilitar a aprendizagem significativa, Moreira (1999), propõe alguns princípios, ideias ou estratégias facilitadoras da aprendizagem significativa crítica, destacando o princípio da não centralidade do livro de texto, ele defende a diversidade dos materiais didáticos, enfatizando que não é para banir o livro didático, mas que ele seja um entre os vários instrumentos usados pelo professor. Complementando este princípio Moreira (2006), reforça com o princípio da não utilização do quadro-de-giz da participação ativa do aluno, da diversidade de estratégias de ensino, o uso de estratégias diversificadas que “impliquem

participação ativa do estudante e, de fato, promovam um ensino centralizado no aluno, é fundamental para facilitar a aprendizagem significativa crítica”.

Reside aqui o principal objetivo do uso desse material didático que é proporcionar aos alunos uma aula diferenciada em relação às aulas tradicionais e meramente conteudistas, em que os professores não utilizam nenhum outro tipo de recurso diferente do quadro e giz.

2 A Proposta (Parte Experimental)

A metodologia empregada neste trabalho está focada na abordagem qualitativa, visando a produção de um material didático de apoio à prática pedagógica em sala sobre o tema, fundamentada nos referenciais da aprendizagem significativa, conforme apresentados acima. A proposta é que o próprio professor, juntamente com seus alunos, seja capacitado a construir um aparato que sirva de modelo para projetar as constelações.

A proposta foi aplicada em quatro turmas de 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Comunitária Abelha Encantada no município de Valente/BA, onde inicialmente foi aplicado um questionário investigativo, aqui denominado Pré Teste com o intuito de verificar o nível de conhecimento dos estudantes sobre o tema abordado, Constelações do Zodíaco. É muito relevante destacar que todos os procedimentos previstos para execução da proposta foram construídos e aplicados pela professora da disciplina de Ciências.

A prática experimental previa a construção do Projetor de Constelações (Figura 01), utilizando os seguintes materiais:

- Papel cartão preto
- Copo Plástico grande
- Lanterna de LED
- Tinta spray fosca (cor preta)
- Ferro de solda elétrica

Para construção do outro projetor (Fig. 01):

- Joelhos PVC 90° 25mm
- Eucatex ou Madeirite 20X35cm
- Nylon

- Miçangas ou bolinhas de isopor
- Lacs plásticos.



Figura 1: Projetores de Constelações prontos.
Fonte: Próprio autor.

2.1 Montagem

Para montagem do Projetor 1 basta fazer um furo no fundo do copo plástico baseando-se pelo diâmetro de abertura da lanterna, pois a mesma deve-se encaixar perfeitamente neste orifício (Fig. 02). Utilizamos um estilete para fazer o furo, mas pode-se utilizar qualquer objeto perfuro cortante para fazê-lo. Além disso, o copo plástico foi lixado para melhor fixação da tinta. Utilizamos tinta em spray fosca na cor preta.



Figura 2: Furo feito no fundo do copo e encaixe da lanterna.
Fonte: Próprio autor.

Os cartões perfurados foram feitos em papel cartão (Fig. 03), utilizando como padrão de tamanho o diâmetro de abertura do copo de 9cm. Os mesmos foram riscados, recortados e os moldes com imagens das constelações foram transferidos. Para confecção dos moldes das constelações foi utilizado o programa Stellarium (Fig. 4), software de Astronomia popularmente conhecido e com licença gratuita. Foram feitos 15 cartões contendo treze constelações do zodíaco mais duas constelações importantes para o hemisfério sul do planeta, Órion e Cruzeiro do Sul.



Figura 3: Molde do cartão riscado no papel e cartões finalizados com furos.
Fonte: Próprio autor.

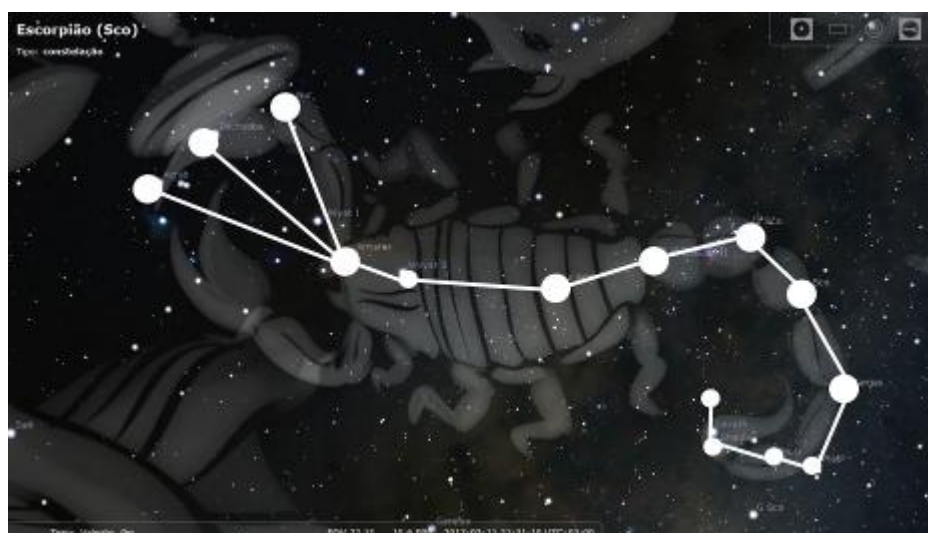


Figura 4: Molde da constelação de Escorpião retirado do programa Stellarium.
Fonte: Próprio autor.

Para montagem do Projetor 2 utilizamos oito joelhos de PVC 90° de 25mm, 1,80m de cano PVC de 25mm, duas folhas de eucatex, retiradas de duas pranchetas inutilizadas e lacres plásticos para prender o eucatex ao cano pvc. As miçangas são colocadas, juntamente com o nylon, por entre furos feitos na base e parte de cima da estrutura de projeção. O cuidado que se deve ter é na formação da constelação, pois a mesma deve possuir um formato fidedigno ao da constelação real. Na imagem abaixo (Fig. 5), estão evidenciadas as dimensões e formato de montagem da estrutura de projeção, bem como a constelação utilizada e as respectivas distâncias das estrelas que a compõe.



Figura 5: 1 – Dimensões do projetor, 2 – Imagem aparente da constelação de Cruzeiro do Sul com respectivos nomes das estrelas 3 – Distâncias entre as estrelas e um observador no planeta Terra. (a.l. – Anos-Luz).

Sugerimos também a confecção e uso de um outro projetor, utilizado como uma ferramenta lúdica no ensino sobre constelações, o jogo a Roleta das Constelações, de acordo com o material listado.

- Bola de isopor (250mm)
- 30 bolas de isopor (25mm)
- 10 bolas de isopor (35mm)
- Rolo de barbante branco nº 4
- Alfinetes coloridos
- Linha de algodão branca
- Raio de bicicleta
- Braço de leitura de HD

- 3 Cantoneiras ou chapa única de ferro.
- Tinta para tecido preta e pincel

Inicialmente fixa o raio de bicicleta no orifício de rolamento do braço de leitura do HD, conforme figura 6. O baço de leitura é retirado de HD de computadores possuem um rolamento com pouco atrito entres as partes, promovendo um deslizamento mais suave e consequente rotação.

Pinte a bola de isopor de preto e no centro ultrapasse o raio de bicicleta por toda sua extensão. Com as cantoneiras, prenda-as com parafuso, de modo a ficarem sobre a bola como figura 7.

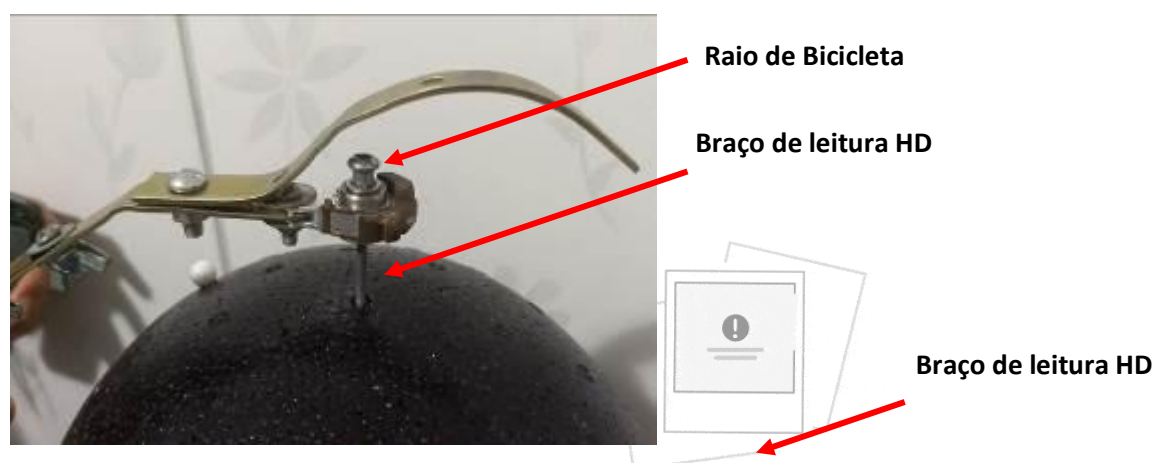


Figura 6: Fixação do raio de bicicleta a agulha de leitura do HD.

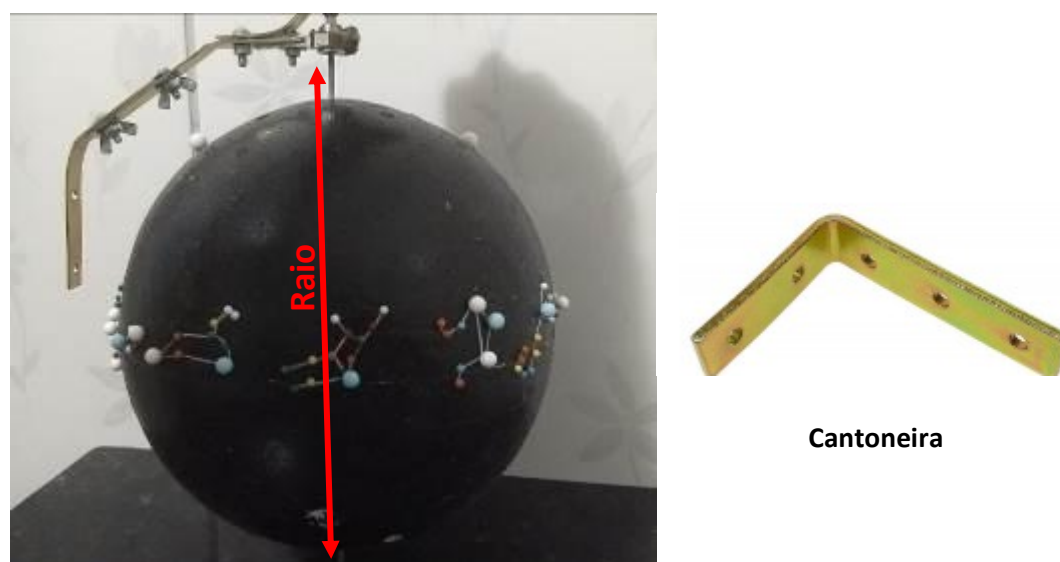


Figura 7: Finalização do eixo de rotação e suporte para segurar.

Imprima e recorte as imagens (Anexo 1), que servirão de moldes para as constelações. Cada estrela será representada por um alfinete que será espetado. Ao final contornar os alfinetes com linha branca. Utilize cola de isopor caso tenha dificuldade em fixar a linha. Utilize também a linha divisória da bola de isopor para se guiar na sequência das constelações (Fig. 8).

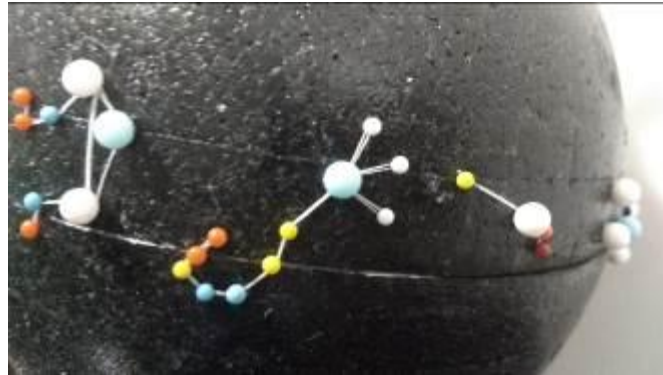


Figura 8: Construção das constelações com alfinetes e linha.

2.2 Aplicação

A proposta didática foi aplicada em quatro turmas, 8º ano A, B, C e D do ensino fundamental, da Escola Comunitária Abelha encantada no município de Valente/BA, sendo que a professora de Ciências destas turmas foi instruída em como aplicar o material.

O conteúdo selecionado para aplicação foi Constelações do Zodíaco: Importância para Humanidade, sendo preparada a partir deste uma apresentação expositiva que mesclava texto e imagens. Antes da aula expositiva sobre o tema, foi aplicado um questionário investigativo Pré Teste, composto de questões objetivas (Constelações: conceito, importância para os povos antigos e atuais, constituições e distância, Constelações do Zodíaco e a Mitologia Grega e orientação pelas estrelas), com questões relacionadas diretamente com o nível de entendimento específicos dos estudantes sobre o tema que seria abordado e as outras questões mais abrangentes e diagnósticas.

A professora escolheu aleatoriamente duas turmas, 8º B e D, na qual os projetores não foram utilizados e apenas as aulas expositivas/explicativas foram ministradas, servindo como grupo controle da pesquisa.

Após a aplicação do questionário pré-teste, foram gastas quatro aulas para explicação do assunto e utilização dos projetores. Estes serviram para simular os formatos aparentes dos grupamentos de estrelas que vemos no céu noturno, bem como para refutar a ideia de que as estrelas que pertencem a determinada constelação se encontram no mesmo plano de visão e, portanto, nos dando a falsa impressão que estão na mesma distância umas das outras.

De início, foi solicitado aos estudantes que acessem previamente ao dia da aula, a história em quadrinho (HQ) Neutrino: em poeira das estrelas, e realizem a leitura. A mesma pode ser baixada gratuitamente através do sítio on line https://issuu.com/adaltro_araujo, em tablets, smartphones, notebooks, computadores em formato pdf (e-book), para facilitar a leitura e acesso de todos.

A HQ contempla a origem do Sistema Solar além de, suas principais características e constelações. Nesta foi utilizada uma técnica nomeada, por este autor, de Filosofia Prosopopaica Whatsapiana, que utiliza os Emojis do aplicativo Whatsapp, considerado um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa, isto para tornar a história mais próxima do contexto real dos estudantes que estão imersos neste mundo tecnológico.

A HQ, serviu de estímulo para os estudantes pesquisarem mais a fundo os temas abordados. Vale ressaltar, que neste momento o professor no papel de mediador deve orientar os estudantes a pesquisarem em fontes seguras, quando não sugerir através de lista algumas fontes para consulta. Na leitura da HQ o foco deve estar nas passagens sobre constelações e sua importância para humanidade, que é o tema proposto desta atividade.

2.2 Roda de Discussão

Após uma leve introdução do tema, o professor projeta ou apresenta imagens de constelações e lança perguntas aos estudantes sobre suas principais características. As perguntas foram direcionadas para o real contexto da aula, instigando ao máximo a participação de todos.

1. O que são constelações?
2. Qual a importância das constelações para os povos antigos?

3. Qual a importância das Constelações para os dias atuais?
4. Você conhece ou já ouviu falar das Constelações do Zodíaco?
5. Você consegue identificar alguma constelação no céu noturno?

6. Ao olharmos para uma Constelação, percebemos que todas as estrelas que constitui aquela imagem estão no mesmo plano de visão, e estão, pois, estão todas na mesma distância umas das outras. Você concorda com esta afirmativa?

As lendas, contos e mitos sobre as constelações fazem parte do imaginário de muitas pessoas que repassam suas convicções as gerações futuras, portanto não devemos desmerecer esse conhecimento. É um ótimo momento para discuti-las e refutá-las, num processo de pesquisa e fundamentação de conceitos.

O professor lança as perguntas e orienta os estudantes a respondê-las e se posicionar criticamente as respostas, deixando-os livres para exporem tudo que trazem de saberes a respeito deste tema. É precípuo os estudantes perceberem a importância, bem como as principais características das constelações.

Foi organizada uma tabela de Hipóteses Iniciais e Finais, de acordo com o modelo proposto abaixo. Nesta primeira etapa de exploração dos conceitos somente será preenchida a lacuna de Hipóteses Iniciais, onde cada pergunta pode ser alterada de acordo com as especificações e adequações aos seus objetivos e demonstra parte dos conhecimentos prévios carregados pelos estudantes acerca do tema. Vale ressaltar que esta tabela pode ser construída em grupo, com mediação do professor ou individualmente.

TABELA DE HIPÓTESES	
HIPÓTESE INICIAL	HIPÓTESE FINAL
1. O que são constelações?	
2. Qual a importância das constelações para os povos antigos?	
3. Qual a importância das Constelações para os dias atuais?	

2.3 Investigação dos Conceitos

Acolhendo a todas as respostas e alguns questionamentos, que porventura possam ocorrer, o professor iniciará à etapa de fundamentação dos conceitos necessários a compreensão do tema abordado. Um momento expositivo é importante para fundamentar conceitos e sanar dúvidas a respeito. Uma aula, foi ministrada com apresentação das principais constelações, ilustrada com imagens, além de abordar a mitologia relacionada a elas, bem como sua influência e importância para os povos antigos e atuais, além de abordar, neste momento, características das estrelas como magnitude, brilho aparente e absoluto, formação e evolução estelar, além de distâncias astronômicas.

Durante o decorrer das aulas os projetores foram aplicados da seguinte forma:

Projetor 1 - Para utilizar o projetor, basta posicionar o cartão perfurado sobre a abertura do copo, ligar a lanterna e direcionar a projeção para o teto, quadro, parede ou qualquer outro lugar onde possa ser feita a identificação (Fig. 9).

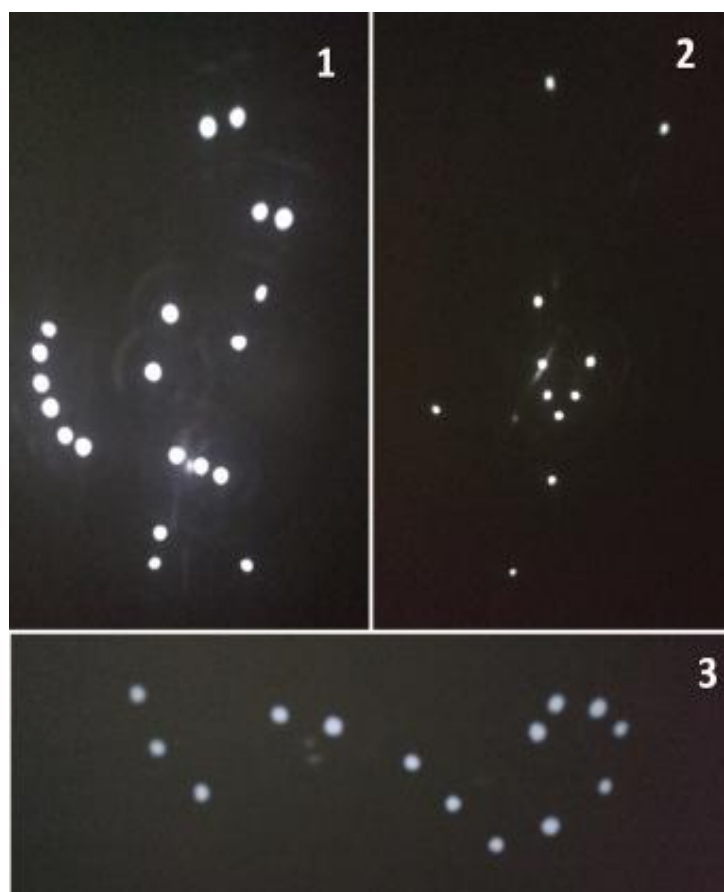


Figura 9: Projeção das constelações sobre o quadro da sala. 1 – Constelação de Órion, 2 – Constelação de Touro e 3 – Constelação de Escorpião.

Nesta intervenção, foi aplicada utilizando uma dinâmica de adivinhação. Recortar e dobrar os quadros (Anexo 2) e solicitar que um aluno por vez, escolha e leia um quadro que corresponde a mitologia associada aquela constelação. Através da leitura, projetar a constelação correspondente e solicitar que os estudantes identifiquem qual é.

Projeto 2 - O projetor foi posto sobre uma base alta, tipo a mesa da sala. Os estudantes foram posicionados de frente com o projetor e questionados sobre qual constelação eles conseguiam visualizar. Em seguida, identificaram a constelação e os respectivos nomes das estrelas que a compõem. Na sequência, virou-se a base do projetor, de modo que os estudantes ficassem posicionados ao lado do mesmo. Foi mostrado a distância aproximada de cada estrela, em relação a um observador aqui do planeta Terra. Os estudantes tiveram uma nova perspectiva sobre o posicionamento real dessas estrelas e refutaram aquela falsa ideia que estão todas no mesmo plano de visão.

Projeto 3 - Os estudantes foram chamados um de cada vez para manipular a roleta. Um gira e onde parar o indicado, deverá identificar qual a constelação em evidência. É evidente que o professor pode e deve utilizar de outras formas esta roleta das constelações, ficando a critério do mesmo as regras e modos de usar. Em grupo os estudantes, também podem, montar a constelação indicada, com bola de isopor, barbante e ímãs, num quadro magnético (Figura 10).

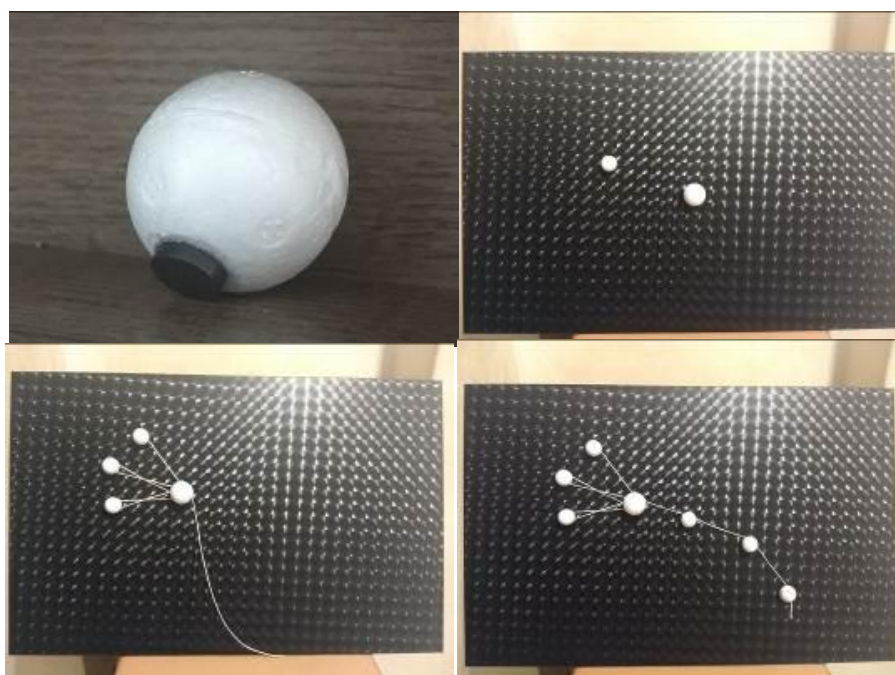


Figura 10: Bola de isopor com fixação do ímã e quadro magnético com formação de uma constelação.

Para sistematização dos conceitos foi solicitado, em equipe, que fosse produzido um Mapa Conceitual, que abordasse as principais ideias trabalhadas durante a intervenção. Vale ressaltar, que muitos dos mapas feitos pelos estudantes podem apresentar erros técnicos que evidenciam uma carência na prática da construção e outros confundem mapas de conceitos com esquemas mentais. Com estes mapas construídos em equipes, todos demonstraram uma conexão entre os conceitos mais precisa e lógica o que evidencia a importância da interação nos processos lógicos, como previsto na (Figura 11).

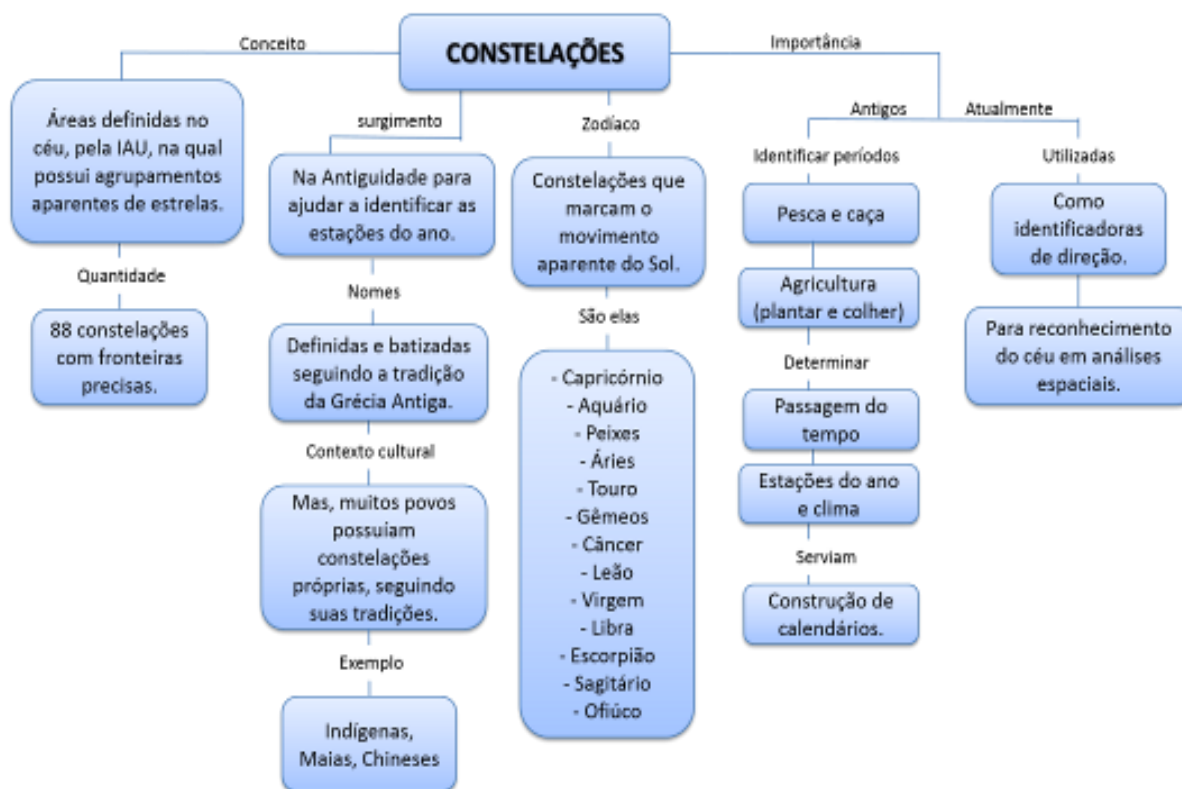


Figura 11: Mapa conceitual produzido em equipe. Mapa transcrito para melhor visualização.

Após a aplicação da proposta didática nas turmas, os estudantes responderam ao questionário pós-teste contendo as mesmas questões, mas com uma elaboração mais rigorosa que serão analisadas a seguir.

Caso possua condições, o professor pode sugerir a turma uma aula observacional de campo, mas a mesma, só poderá acontecer no turno noturno e com boas condições climáticas. Outro bom momento, para avaliar os conhecimentos construídos é finalizar com a Tabela de Hipóteses, fazendo um comparativo entre os conceitos prévios e reconstruídos.

3 Análise e discussão dos resultados

O Projeto está fundamentado em uma pesquisa exploratória aplicada, que de acordo com Moreira (2006), deve ser desenvolvido pela construção de processos ou produtos de natureza educacional, que visem à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, constituir em material que possa ser utilizado por outros profissionais ou implementados em outras instituições. O processo educacional elaborado por este trabalho é composto de atividades e ações que permeiam conceitos atuais sobre Astronomia.

Foi utilizada a metodologia da pesquisa quantitativa e qualitativa para a elaboração, aplicação, avaliação e análise das respostas dos questionários investigativos, usados para este trabalho como ferramenta para coleta de dados sobre informações do nível do conhecimento dos estudantes. Serviram de base para construção dos materiais didáticos conforme as concepções dos alunos em relação ao tema explorado e para dimensionar o alcance do projeto.

O principal objetivo da aplicação do questionário foi conhecer qual o nível de conhecimento apresentado pelos estudantes acerca do tema que foi trabalhado em sala durante o processo de aplicação desta proposta didática e de acordo com o que está evidenciado no gráfico 1 a maioria dos estudantes desconhecem determinados conceitos importantes para o entendimento do tema trabalhado, pois o nível de erros do questionário foi considerado alto. (Ver gráfico 1)

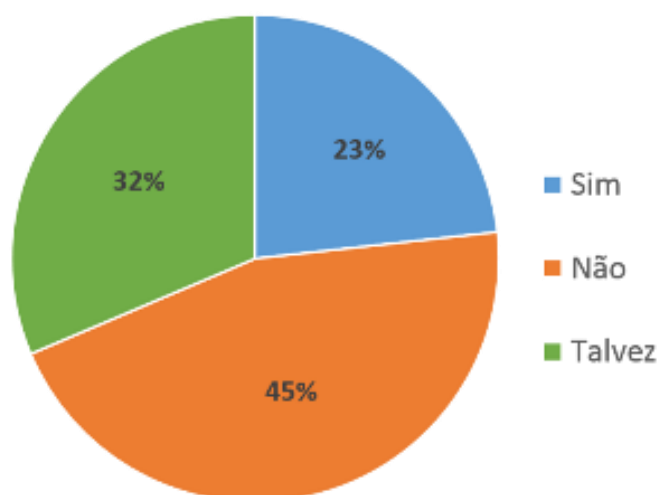


Gráfico 1: Proporção de respostas da quinta questão do Pré Teste.

Como estes, desconhecem alguns conceitos que são considerados precípuos para o entendimento do conteúdo de forma integral, também não conseguem fazer relações deste tema com suas interfaces, pois ao serem questionados sobre a relação do nome das Constelações com a mitologia grega muitos não sabiam desta relação e outros desconheciam os nomes e a própria mitologia como evidenciado no gráfico 2.

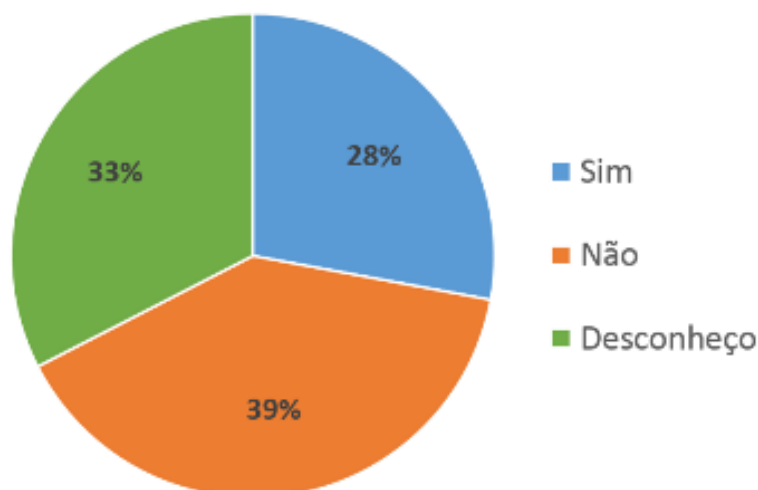


Gráfico 2: Proporção de respostas da sexta questão do Pré Teste.

Baseado nestes percentuais de erros apresentados nos gráficos acima e dos que estão postos no gráfico 3, elaboramos as aulas expositivas/explicativas com foco nos temas em que os alunos mostraram mais dificuldade e desconhecimento, principalmente na importância, conceituação e identificação de Constelações do Zodíaco.

Primariamente os estudantes demonstraram total desconhecimento sobre identificação de constelações (Gráfico 3) e isso refletiu na resposta da questão seguinte (Gráfico 4) sobre a utilização das mesmas como referência de localização geográfica na superfície do planeta Terra.

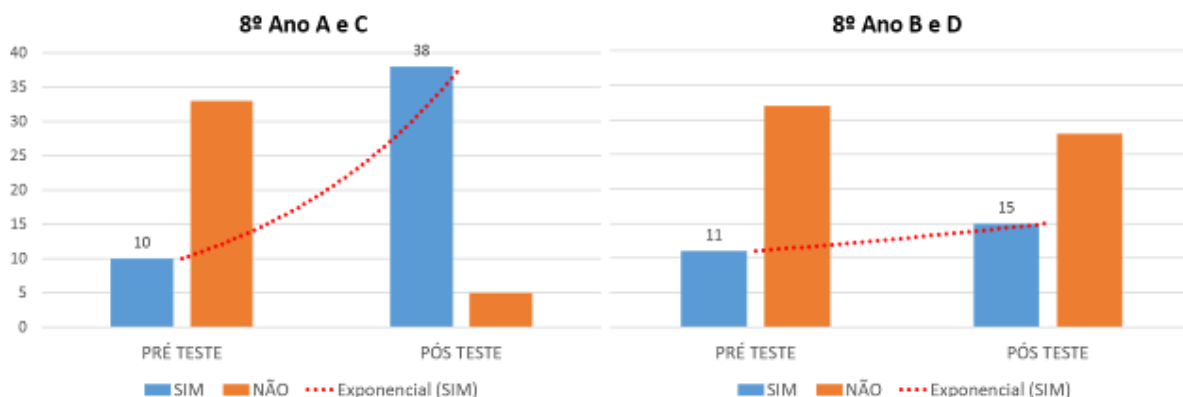


Gráfico 3: Proporção de respostas da sétima questão do Pré e Pós Teste.

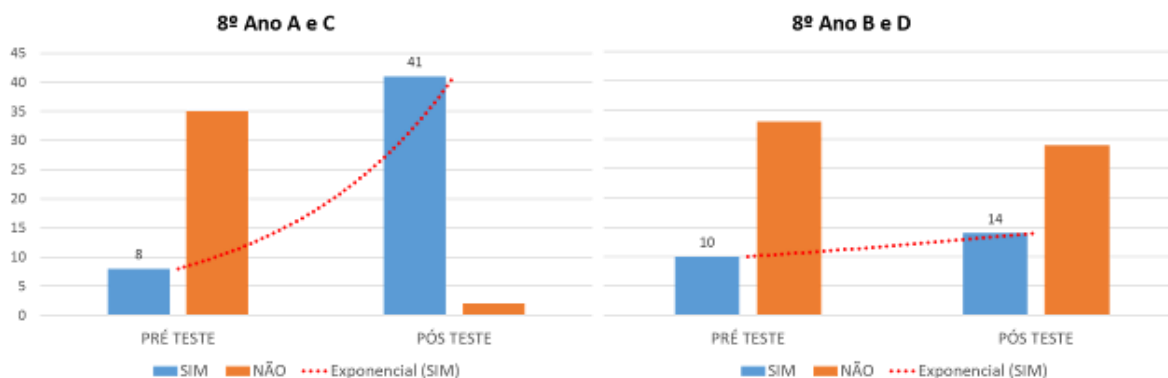


Gráfico 4: Proporção de respostas da oitava questão do Pré e Pós Teste.

Após a aplicação da proposta didática, com as atividades práticas que envolviam os dois projetores, nas turmas 8º Ano A e C, os resultados pós testes demonstram um crescimento exponencial refletindo na habilidade adquirida pelos estudantes na identificação das constelações, bem como relaciona-las a uma aparente referência geográfica.

As curvas exponenciais nos gráficos 3 e 4, demonstram a eficiência da aplicação dos projetores relacionados ao contexto ao contexto que foi diagnosticado de grande parte dos estudantes desconhecerem a identificação e localização das constelações.

No gráfico 5, analisamos o desempenho dos estudantes nas quatro primeiras questões do Pré e Pós Teste que versavam sobre o conceito e importância das constelações para os povos antigos e atuais, bem como sobre o posicionamento aparente das estrelas que compõem determinadas constelações.

Para esta análise utilizamos um método de avaliação estatístico chamado YearOverYear (Ano Após Ano) (BUSSAB & MORETTIN, 2011) que, compara resultados em um período de tempo com outro expressando este desempenho em pontos percentuais.

Podemos perceber, claramente, que as turmas que além da aula teórica tiveram a intervenção prática com os projetores o nível de desempenho foi maior, sendo que estes resultados corroboram com o pensamento de Marandino (2000), que sugere que esta relação teórico-prática propicia a criação de um espaço em sala de aula onde o estudante contribui de forma autônoma e participativa, além de desenvolver habilidades e competências intelectuais e comportamentais elevando os índices de aprendizagem.

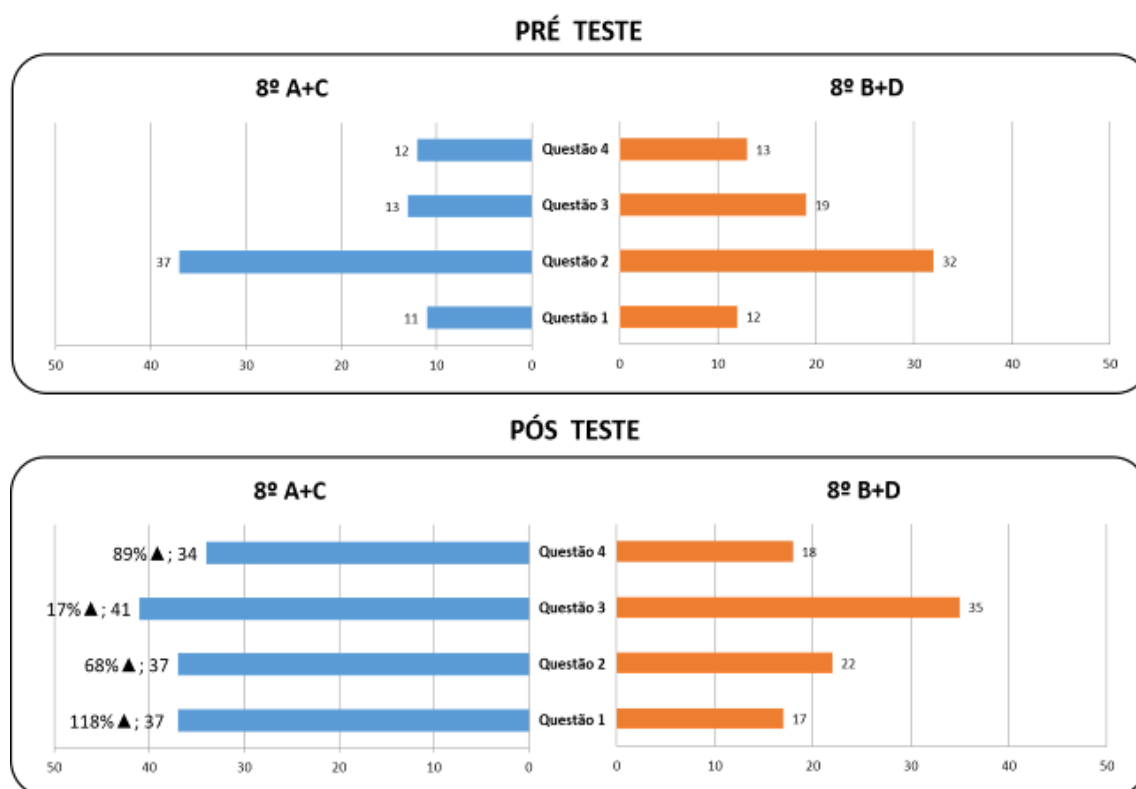


Gráfico 5: Comparativo de desempenho nas questões do Pré e Pós Teste.

4 Considerações finais

Neste trabalho, foi apresentado uma montagem experimental de baixo custo e fácil implementação para abordar o tema Constelações, mais especificamente seu conceito, identificação e importância. Os dados obtidos demonstraram a potencialidade dos projetores aliados a uma boa fundamentação teórica para discussões qualitativas e/ou quantitativas em sala. Isto, permite ao professor uma ampla gama de abordagens, tais como relaciona-las com o contexto dos estudantes.

Os resultados obtidos corroboram com perspectivas de estudos que relacionam experimentos práticos a boa fundamentação teórica objetivando desenvolver habilidades e competências além de contribuir para elevação do índice de aprendizagem proporcionado pela interação entre os sujeitos deste processo.

Vale ressaltar, que este não deve ser o único parâmetro para se avaliar se houve ou não aprendizagem, uma vez que nosso intuito foi de testar o desempenho da proposta didática através das respostas obtidas nos questionários, mas deve-se analisar todo processo de construção do conhecimento levando em consideração as relações traçadas pelos sujeitos e os seus subsunções.

Idealiza-se a formação de estudantes pautada na vertente da educação para Ciências, uma vez que a proposta de trabalho se baseia nos princípios da alfabetização científica, proposta por muitos pesquisadores como um dos meios para se alavancar os índices de avaliação nesta área.

Almeja-se também a disseminação desta proposta e aplicação da mesma em outros espaços e contextos, amplificando os produtos educacionais, bem como, adaptando as suas realidades e a outros temas que possam ter afinidade aos propostos aqui.

5 Referências

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. **Valente**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/valente/panorama>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BUSSAB OW, MORETTIN PA. **Estatística básica**. São Paulo: Saraiva; 2011.

JESUS, M. A. S. de. **A Teoria de David Ausubel – O Uso dos Organizadores Prévios no Ensino Contextualizado de Funções**. VIII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2005.

MARANDINO, Martha. **Museu e escola: parceiros na educação científica do cidadão**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 189-220, 20.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB. 129p, 1999

_____ **Aprendizagem Significativa**: da visão clássica à visão crítica. V Texto apresentado no Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Madrid, Espanha, setembro de 2006. Acessado em: dezembro de 2017.

STELLARIUM.ORG. Stellarium 0.15.1. **Software livre do tipo planetário**. Disponível em: <<http://www.stellarium.org/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

**UN MARCO TEÓRICO PARA LA INVESTIGACIÓN DE LA
AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA Y SU ANDAMIAJE**

**UM QUADRO TEÓRICO PARA A INVESTIGAÇÃO DO
AUTORREGULAMENTO ACADÊMICO E SEU ANDAIME**

**A THEORETICAL FRAMEWORK FOR THE RESEARCH OF
ACADEMIC SELF-REGULATION AND ITS ANDAMIAJE**

Marcos Antonio Requena Arellano¹

RESUMEN

Con soporte en una revisión de la literatura de enfoque sociocognitivo, se presentan propuestas conceptuales y teóricas sustantivas para la investigación de la autorregulación académica y su andamiaje en entornos digitales. La primera parte discute la relación entre los constructos metacognición, autorregulación y aprendizaje autorregulado, de acuerdo con propuestas dadas desde el enfoque de la psicología educativa; trata el tema de los objetos de la autorregulación; y exponen las fases y estrategias del aprendizaje autorregulado, contempladas en un modelo cíclico del proceso autorregulatorio. La segunda parte, sintetiza propuestas conceptuales y procedimentales referentes al andamiaje a la autorregulación académica, poniendo especial atención al que puede brindarse en entornos digitales y, más particularmente, al ofrecido en foros virtuales de discusión.

Palabras clave: autorregulación, autorregulación académica, aprendizaje autorregulado, andamiaje, educación virtual

RESUMO

Com o apoio de uma revisão da literatura de abordagem sociocognitiva, são apresentadas propostas conceituais e teóricas substantivas para a pesquisa da auto-regulação acadêmica e seu andaime em ambientes digitais. A primeira parte discute a relação entre metacognição,

¹ Doutor en Educación - Universidad Católica Andrés Bello/Venezuela. Coordinación de Investigación área Ciencias Humanas y Sociales -Universidad Siglo 21/Argentina. E-mail: marcos.requena@ues21.edu.ar

autorregulação e construtos de aprendizagem autorregulados, de acordo com propostas apresentadas a partir da abordagem da psicologia educacional; trata do assunto de objetos de autorregulação; e expor as fases e estratégias de aprendizagem autorregulada, contempladas em um modelo cíclico do processo de autorregulação. A segunda parte resume as propostas conceituais e processuais relativas ao andaime da autorregulação acadêmica, prestando atenção especial ao que pode ser fornecido em ambientes digitais e, mais particularmente, ao oferecido em fóruns de discussão virtual.

Palavras-chave: Autorregulação. Autorregulação acadêmica. Aprendizagem autorregulada. Andaimés. Educação Virtual.

ABSTRACT

With support in a review of the literature of sociocognitive approach, substantive conceptual and theoretical proposals for the research of academic self-regulation and its scaffolding in digital environments are presented. The first part discusses the relationship between metacognition, self-regulation and self-regulated learning constructs, according to proposals given from the approach of educational psychology; it deals with the subject of self-regulation objects; and exposes the phases and strategies of self-regulated learning, contemplated in a cyclic model of the self-regulatory process. The second part summarizes conceptual and procedural proposals regarding the scaffolding to academic self-regulation, paying special attention to what can be provided in digital environments and, more particularly, to that offered in virtual discussion forums.

Keywords: self-regulation, academic self-regulation, self-regulated learning, scaffolding, virtual education.

1 INTRODUCCIÓN

Actualmente se observa un acelerado crecimiento de la participación de las TIC en las distintas modalidades de educación. Es un hecho global que tiene presencia a nivel regional: parece no existir región en el planeta en el que no se esté dando, en mayor o menor medida, la incorporación de las TIC en la educación o que la penetración de las TIC no brinde oportunidades para su incorporación a la educación.

En este marco de avance de las TIC en educación, surge la propuesta del aprendizaje autorregulado como proceso/objetivo clave en la educación de la era digital (MARTÍNEZ, 2016). La propuesta va apareada con el establecimiento del aprendizaje autorregulado como objeto de investigación, con fines de terminar los factores de dicho logro y los modos mediante los cuales este puede alcanzarse de manera más eficiente. Uno de los factores determinados por la investigación de la autorregulación lo constituye un componente de naturaleza pedagógica y comunicacional: la provisión de andamiaje al estudiante, dado principalmente por el docente y los pares, directamente o mediante los recursos de aprendizaje. Investigaciones han determinado que la provisión de andamios es determinante para que el estudiante desarrolle los componentes de conocimiento y de habilidad propios del aprendizaje autorregulado (ACKERMAN, 2014; KERT, 2012; KIRMIZI, 2013).

No obstante, de acuerdo con los resultados de indagaciones documentales realizadas (HERNÁNDEZ & CAMARGO, 2017; SÁEZ, DÍAZ, PANADERO & BRUNA, 2018), la investigación sobre el aprendizaje autorregulado está aún poco desarrollada; ello, tanto en lo que se refiere a la precisión de los factores intervinientes, la amplitud de las poblaciones consideradas, las metodologías empleadas y la claridad obtenida sobre la eficiencia de las intervenciones.

El presente artículo tiene el objetivo de brindar un marco teórico para la investigación sobre el aprendizaje autorregulado y su andamiaje, con fundamento en el enfoque sociocognitivo del aprendizaje. La propuesta no pretende basarse en una revisión exhaustiva de la literatura ni abarcar todos los aspectos que pueden ser objeto de indagación respecto del tema. No obstante, cuenta con la virtud de presentar los planteamientos de autores clave en materia de autorregulación. La primera parte discute la relación entre los constructos metacognición, autorregulación y aprendizaje autorregulado, de acuerdo con propuestas dadas desde el enfoque de la psicología educativa; trata el tema de los objetos de la autorregulación; y exponen las fases y estrategias del aprendizaje autorregulado, contempladas en un modelo cíclico del proceso autorregulatorio. La segunda parte, sintetiza propuestas conceptuales y procedimentales referentes al andamiaje a la autorregulación académica, poniendo especial atención al que puede brindarse en entornos digitales y, más particularmente, al ofrecido en foros virtuales de discusión.

2 METACOGNICIÓN, AUTORREGULACIÓN Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO

A continuación se sintetizan los planteamientos de enfoque sociocognitivo respecto de los constructos metacognición, autorregulación y aprendizaje estratégico. Primeramente se discute la relación entre dichos constructos. En segundo lugar se definen los objetos de la autorregulación: la cognición, la motivación/emoción, la conducta y el contexto. En tercer lugar, se describen las fases y estrategias del modelo cíclico de aprendizaje autorregulado.

2.1 Relaciones entre Conceptos Asociados

Según explica Organiza (2005), en la tradición cognitivista se reconoce a Flavell (1985) como el investigador que comenzó los estudios sistemáticos sobre metacognición. Hay acuerdos entre los investigadores en que el término hace referencia a dos procesos básicos: conocimiento y control. El constructo se refiere, así, a: a) una dimensión de toma de conciencia: conocer qué y cómo sobre la propia cognición: qué conozco, qué se me facilita, qué se me dificulta; cómo aprendo mejor, memorizo y recuerdo); b) una dimensión procedimental: activar y hacer uso de habilidades para controlar el propio aprendizaje.

En lo que respecta al término autorregulación, en la literatura asociada con el campo de la educación el mismo se encuentra generalmente acompañado de algún otro; en la mayoría de publicaciones, aunque se presente sin adjetivo alguno en los títulos, en el cuerpo de los documentos aparece dentro de expresiones como autorregulación académica (por ejemplo, PINTRICH & ZUSHO, 2002; ZIMMERMAN, 1998) o autorregulación del aprendizaje (por ejemplo, HU & DRISCOLL, 2013; WOO, YON & GRABOWSKI, 2010). Esto implica que el término en el campo de la psicología educativa tiene una denotación transitiva: se tiene como referente un objeto sobre el que recae la acción; el proceso al que hace referencia el término se da en el marco de otro proceso sobre el que se aplica (lo que se autorregula).

Hu & Driscoll (2013), dentro de un apartado subtítulo aprendizaje autorregulado, señalan que Driscoll (2005) define la autorregulación “como las habilidades que el aprendiz usa para el establecimiento de objetivos y dirigir su propio aprendizaje y desempeño” (p. 172). Asimismo, exponen que Pintrich (1995) señala la existencia de tres objetos sobre los que recae la autorregulación de un aprendiz: la conducta, la motivación y la cognición. Tanto la definición presentada de autorregulación como sus tres objetos permiten aseverar

que a los términos autorregulación y aprendizaje autorregulado se les suele dar un uso indistinto; se les trata como sinónimos.

A excepción de estos casos mayoritarios, un área particular en el que el término autorregulación es conceptuado de manera amplia y –por tanto- sin referente específico de aplicación, es el área de la psicología evolutiva: en ésta, el tema de investigación está referido a la aparición y desarrollo de las habilidades autorregulatorias en los individuos de acuerdo con la edad y a los factores externos que las modifican: culturales, de crianza, educativos (por ejemplo, GROVES & SEIBEL, 2006; KARREMAN, VAN TUIJL, VAN AKEN & DEKOVIC, 2006; WHITEBREAD & BASILIO, 2012).

De acuerdo con Winne (2005), el primer artículo en el que se empleó el término aprendizaje autorregulado data de 1976, perteneciente a Mlott, Marcotte & Lira (1976). Al revisar este artículo, se encuentra que el término se emplea una sola vez, en el apartado dedicado a la discusión de los resultados. Es empleado sólo para hacer referencia al programa autoinstruccional implementado en la investigación que se reporta.

Así, se encuentra que en esa aparición temprana del término aprendizaje autorregulado (MLOTT, MARCOTTE & LIRA, 1976), el mismo se utiliza en el artículo solamente para referir el hecho de que el programa autoinstruccional permite a los estudiantes “programar su tiempo de trabajo y aprender a su propio ritmo” (*ibid*, p. 419). Para el momento, entonces, el concepto estaba lejos de ser claramente definido.

Zimmerman (1989) define el aprendizaje autorregulado como aquel en el que los aprendices “son participantes metacognitiva, motivacional y conductualmente activos en sus propios procesos de aprendizaje” (ZIMMERMAN, p. 329). Esto implica que los aprendices, de manera independiente a otros agentes, inician por sí mismos y dirigen sus esfuerzos para adquirir conocimientos y habilidades.

Aunque los términos metacognición, autorregulación y aprendizaje autorregulado están referidos a conceptos altamente relacionados, no hay acuerdo respecto de sus relaciones (DINSMORE, ALEXANDER & MCLOUGHLIEN, 2008; KAPLAN, 2008).

Efklides (2009) y Pintrich (2004) emplean el término aprendizaje autorregulado tanto para referir a un constructo (denotando un tipo de aprendizaje), como a un enfoque de aprendizaje -el propuesto por Zimmerman (1998). Este enfoque sostiene que:

En cada oportunidad, el resultado del proceso de aprendizaje depende de la disponibilidad de los conocimientos necesarios (conocimiento declarativo y procedimental, es decir, la cognición), así como del objetivo establecido, la secuencia apropiada (es decir, la planificación) de los procedimientos que se aplicarán para alcanzar el objetivo, el seguimiento y control de los procesos cognitivos y la evaluación de sus resultados -si cumplen o no el objetivo, de acuerdo con los criterios de desempeño establecidos. (EFKLIDES, 2009, p. 76)

De acuerdo con Pintrich (2004), el enfoque de aprendizaje autorregulado tiene cuatro supuestos generales: a) supuesto constructivista: “los aprendices son vistos como participantes activos en el proceso de aprendizaje” (PINTRICH, 2004, p. 387); b) supuesto del potencial de control: “los aprendices tienen la potencialidad de monitorear, controlar y regular ciertos aspectos de su propia motivación, cognición y conducta, así como algunos rasgos de su ambiente” (*ibid*, p. 387); c) supuesto del objetivo, criterio o estándar: “se puede establecer objetivos, criterios o estándares con base en los cuales determinar si el proceso de aprendizaje puede continuar de la forma que va o si debe recibir un cambio” (*ibid*); d) supuesto de la autorregulación como mediación: “las actividades autorregulatorias son mediadoras entre las características personales y contextuales y el desempeño o logros del aprendiz” (*ibid*, p. 388)

Según Efklides (2009) y Pintrich (2004), bajo el enfoque del aprendizaje autorregulado la investigación se interesa en estudiar cómo la autorregulación del aprendizaje incrementa las posibilidades de éxito de los estudiantes. En cuanto constructo, y tal como lo expone Efklides (2009), el término aprendizaje autorregulado hace referencia a un tipo de aprendizaje en el que el estudiante activa y pone en uso de manera consciente y deliberada una compleja gama de procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales al servicio del logro de objetivos previamente establecidos.

Efklides (2009) señala que la metacognición, en tanto conocimiento sobre la propia cognición, ofrece la información necesaria para seleccionar y aplicar los procesos autorregulatorios; y en su dimensión procedimental –de monitoreo y control de la cognición– está conformado por los procesos de la autorregulación.

El inventario que hace de los tipos de estrategias metacognitivas coincide ampliamente con la clasificación que hace Zimmerman (1989, 1998, 2008, 2013) en el marco de su modelo cíclico de la autorregulación del aprendizaje: a) de establecimiento de objetivo; b) de planificación; c) de monitoreo del plan de acción d); de regulación del

procesamiento cognitivo; e) de evaluación de resultados; f) de recapitulación y autorregulación.

A la luz de estos planteamientos, la autorregulación es entendida – doblemente– como la principal función de la metacognición: el para qué se toma conciencia de la propia cognición y el para qué se activan procesos de monitoreo y control sobre esta. Y el resultado de la aplicación de dichos procesos es un aprendizaje autorregulado.

Por otra parte, y en afinidad con la propuesta hecha por Eflides (2009) respecto de los constructos que aquí se discuten, Dinsmore, Alexander & McLoughlin (2008), luego de discutir las propuestas conceptuales encontradas en más de dos centenas de artículos, concluyeron que existen: a) “tendencias que sugieren la mutua anidación de los constructos en su definición y explicación de palabras clave.” (DINSMORE, ALEXANDER & MCLOUGHLIEN, 2008, p. 391); b) “diferencias importantes en las medidas de estos tres constructos y en los factores ambientales que se señalan como determinantes” (*ibid*).

En relación con la mutua anidación de los conceptos, los referidos autores exponen que la tendencia apunta a relaciones que pueden resumirse así:

- a) Los tres conceptos hacen referencia a procesos de automonitoreo y de autocontrol que la persona puede ejecutar en función de lograr sus objetivos.
- b) Hay dos fuentes de diferencias entre dichos conceptos: el objeto de los procesos y el contexto en el que éstos se realizan.
- c) Cuando el objeto de monitoreo y el control es solamente la cognición, el proceso global adquiere el nombre de metacognición. Es indistinto aquí el contexto: se habla de metacognición tanto en contexto académico como fuera de este.
- d) Cuando el monitoreo y el control se extiende también a la conducta y a la motivación, se emplean los términos autorregulación o aprendizaje autorregulado.
- e) Se emplea el término aprendizaje autorregulado en el caso de que los procesos de monitoreo y control se realicen en contexto académico; en cambio, se emplea solo el término autorregulación si el contexto es no académico.

Por otra parte, Kaplan (2008) considera que no tiene beneficio intentar determinar las fronteras definitorias entre los tres conceptos, proponiendo entonces “la noción de un ‘espacio conceptual multidimensional de la acción autorregulada’ como una herramienta conceptual que permite la diversidad de concepciones de la acción autorregulada, manteniendo la claridad conceptual.” (Kaplan, 2008, p. 477). Tal “espacio” tiene tres

componentes, los cuales, como señala el autor, son los constitutivos del esquema de Fox & Riconscente (*apud* Kaplan, 2008) para analizar la acción autorregulada: sujeto, objeto y medio.

En cada uno de los componentes, el autor propone inicialmente unas categorías extraídas de la literatura: a) la categoría Self (Yo/Auto) en el componente Sujeto; b) las categorías cognición, emoción, motivación, conducta, personalidad y ambiente físico, en el componente Objeto y c) las categorías evaluación, conducta social y uso de herramientas en el componente Medio. Asimismo, también con base en la literatura, propone ejemplos de dimensiones en cada categoría. En total, el modelo propuesto presenta ejemplos de trece (13) dimensiones.

El concepto de dimensión como elemento definatorio del espacio que se propone para el análisis de acciones autorregulatorias tiene la siguiente implicación teórico/metodológica: en cada caso de acción autorregulada, esta puede ser analizada de acuerdo con todas las dimensiones del modelo o con un subconjunto de las mismas.

2.2 Objetos de la Autorregulación

Por objeto de la autorregulación se hace referencia a aquello sobre lo que la persona toma conciencia y ejerce una acción con fines de incrementar su eficacia en su accionar: lo que es susceptible de ser controlado por el sujeto antes, durante y después del proceso de aprendizaje, en función de que hacer de este un proceso eficaz.

En la propuesta de Kaplan (2008) está contenida una sugerencia respecto de los objetos sobre los que recae la autorregulación. Se trata de seis objetos: la cognición, la emoción, la motivación, la conducta, la personalidad (o modo de ser) y el ambiente físico. No obstante, estos seis objetos pueden ser agrupados en cuatro, como, de acuerdo con Pintrich (2004), hacen algunos autores: cognición, motivación/emoción, conducta (incluye rasgos personales) y contexto.

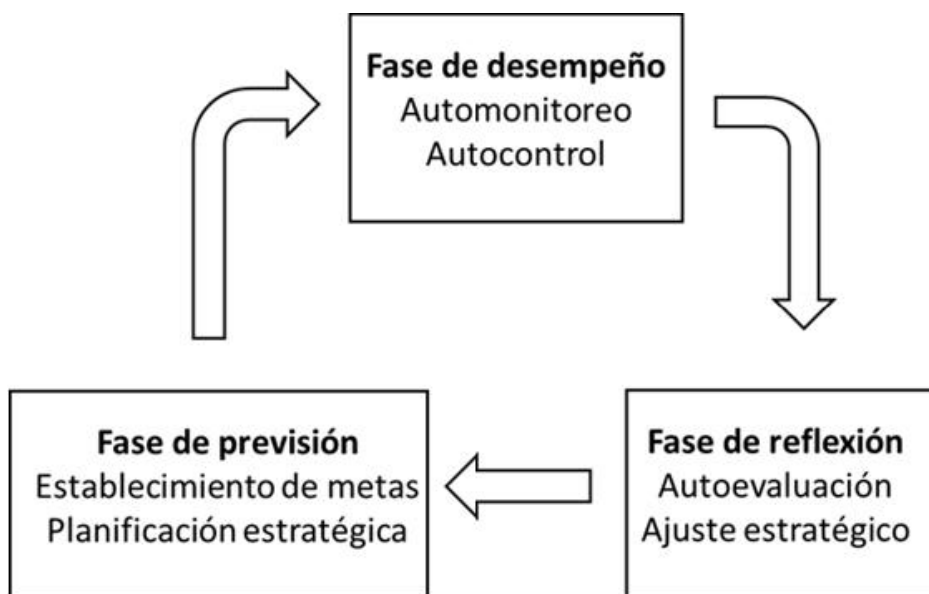
Otros autores, como Pintrich en 1995 y Hu & Driscoll (2013), incluyen el control del contexto como parte del de la conducta, reduciendo a tres los objetos de la autorregulación: cognición, motivación/emoción y conducta.

2.3 Fases y Estrategias del Aprendizaje Autorregulado. Modelo Cíclico

Zimmerman (1989, 1998, 2008, 2013), basado en el enfoque socio-cognitivo propuesto por Bandura (1977), plantea un modelo cíclico de la autorregulación del aprendizaje. Tal modelo establece que en la autorregulación se da una triada sujeto-conducta-medio en un doble plano: en el plano de los factores y en el plano de los objetos del proceso: el sujeto, la conducta y el medio son a la vez fuentes de factores que interactúan en el marco de los procesos autorregulatorios y objetos sobre los que recaen estos procesos. Asimismo, el modelo establece que los procesos autorregulatorios configuran un ciclo de tres fases: previsión, desempeño con control voluntario y reflexión. Otros autores, como Perry & Winne (2006) y Pintrich (2004) separan en dos la fase intermedia del ciclo de Zimmerman, presentando entonces un ciclo de cuatro fases.

La Figura 1 ilustra las tres fases del aprendizaje autorregulado propuesto por Zimmerman desde 1989.

Figura 1. Fases y subprocesos de la autorregulación.



Fuente: Zimmerman (1989)

Hay una clase de estrategia que atraviesan todas las fases, y sostienen el mantenimiento del aprendiz a lo largo de las mismas. Se trata de las estrategias para el control de la motivación y las emociones. Sobre estas se hace una breve exposición al final de la presentación de las particulares a cada fase.

Revista Educação e Ciências Sociais (ISSN: 2595-9980), Salvador, v.2, n.3, 2019

2.3.1 Fase de previsión. En esta fase, las estrategias autorregulatorias del aprendizaje son fundamentalmente de capa profunda, esto es, de naturaleza metacognitiva. Las mismas están referidas a los dos procesos complejos que constituyen el análisis de la tarea a realizar:

- a) Establecimiento de objetivos
- b) Planificación.

Se trata de procesos complejos debido a que cada uno de ellos implica a su vez la realización de varios procesos de menor alcance.

2.3.2 Fase de desempeño. En esta fase, el aprendiz puede utilizar estrategias autorregulatorias pertenecientes a la capa profunda (cognitiva) y a la media (metacognitiva). Tales estrategias pueden ser:

- a) Estrategias cognitivas, estudiadas detenidamente por autores como, Hu & Driscoll (2013), Martí (1999), Pintrich (2004), Pozo, Monereo & Castelló (2001) y Woo, Yon & Grabowski (2010).
- b) Estrategias metacognitivas, estudiadas por autores como Efklides (2009) y Pintrich (2004).

2.3.3 Aspectos motivacionales. Además de los dos tipos de estrategias referidas, el aprendiz debe aplicar a lo largo de las tres fases del aprendizaje autorregulado estrategias orientadas al control de la motivación y sus emociones. Como otros autores (por ejemplo, PINTRICH, 2004 y WINNE, 2005), Zimmerman (1995, 2013) agrega en su modelo la consideración de una variedad de factores y procesos intervinientes en la dinámica motivacional del estudiante, antes, durante y después de realizar una tarea de aprendizaje. Tales factores y procesos son también objetos de autorregulación.

Wang (2014) ha encontrado que las generaciones actuales, “nativas digitales”, asumen con naturalidad el uso de las TIC en sus distintas dimensiones vitales; sin embargo, también se ha hallado que al interior de los grupos hay diferencias actitudinales mediadas culturalmente que influyen sobre la motivación hacia el aprendizaje mediado con las TIC.

Por otra parte, es conocido que las actuales generaciones se motivan fundamentalmente por actividades asociadas con la conversación y con el compartir y disfrute de contenido multimedia lúdico. Así, dependiendo de la generación a la que pertenece el estudiante y al nivel de presencia de lo lúdico en la propuesta educativa, aquel

tendrá mayor o menor necesidad de autorregular su motivación. (JOINER, GAVIN, BROSNAN, GREGORY, GUILLER & MOON, 2013).

Otro factor que resulta particularmente influyente en la motivación del aprendiz es la expectativa con la que inicia su participación en un programa, en relación con la probabilidad de éxito que considera tener en el logro de los objetivos (CHO, 2012; SÁNCHEZ & HUEROS, 2010). Como parte de las estrategias de autorregulación, el estudiante emite juicios positivos sobre su autoeficacia. (EFKLIDES, 2009; PINTRICH, 2004; ZIMMERMAN, 2013).

También favorecen la motivación la valoración de la tarea y la orientación al objetivo, dado que ambas estrategias conducen a la asunción de una motivación intrínseca por la tarea. (EFKLIDES, 2009; PINTRICH, 2004).

Zimmerman (2013) señala la existencia de una estrategia complementaria a la orientación al objetivo, vinculada con una motivación extrínseca: el establecimiento de auto-consecuencias: “el estudiante hace arreglos o imagina recompensas y castigos si tiene éxito o falla en la tarea” (ZIMMERMAN, 2013, p. 138).

3 ANDAMIAJE A LA AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA

Investigaciones han determinado que la provisión de andamios es determinante para que el estudiante desarrolle los componentes de conocimiento y de habilidad propios del aprendizaje autorregulado (ACKERMAN, 2014; DEVOLDER, VAN BRAAK & TONDEUR, 2012; KERT, 2012; KIRMIZI, 2013).

Independientemente del contexto en el que se desarrolla la experiencia educativa, el aprendiz requiere recibir distintos tipos de ayuda de parte del docente y otros agentes, con fines de incrementar la probabilidad de lograr los objetivos educacionales. Esta necesidad es mayor en el caso de la educación digital: se ha encontrado que en los cursos en línea, los nuevos estudiantes suelen sentirse aislados y solos, y sin claridad respecto de las diferencias entre las experiencias presenciales de aprendizaje y las experiencias en entornos digitales, lo que genera en los cursos digitales mayores índices de deserción que en los cursos presenciales. (CHO, 2012).

3.1 Macroestrategia del Andamiaje

De acuerdo con Azevedo, Greene & Moos (2007), Azevedo, Cromley, Moos, Grenne & Winters (2011) y Winne (2005), el término andamiaje fue introducido en 1976 por Wood, Bruner & Ross, quienes lo definieron así:

Proceso que capacita a los niños o novatos a resolver problemas, llevar a cabo una tarea o lograr un objetivo que podría estar más allá de su alcance sin un esfuerzo asistido. Esta andamiaje consiste esencialmente en que el adulto “controla” aquellos elementos de la tarea que inicialmente están más allá de la capacidad del aprendiz, permitiendo así que éste se concentre en, y complete, solo aquellos elementos que están dentro de su rango de competencias. (WOOD, BRUNER & ROSS, 1976, p. 90).

La última frase de la cita permite determinar la coincidencia de este tipo de intervención pedagógica con lo propuesto por Vygotsky (1979, 1993) como el tipo de ayuda que requiere una persona en cualquier área para pasar de su nivel alcanzado de desarrollo (mostrado por lo que puede hacer sin ayuda) a su nivel potencial (lo que solamente puede lograr con esfuerzo asistido). El andamiaje resulta ser cualquier forma en la que una persona recibe una intervención en su zona de desarrollo próximo (en su “rango de competencias”) facilitándole su avance hacia su nivel potencial de desarrollo.

De acuerdo con Azevedo, Cromley, Moos, Grenne & Winters (2011), el andamiaje integra cuatro elementos: a) “requiere una comprensión compartida del objetivo de la tarea entre el tutor y tutelado.” (AZEVEDO, CROMLEY, MOOS, GRENNE & WINTERS, 2011, p. 110); b) “el tutor debe calibrar su apoyo con base en un diagnóstico continuo del nivel de comprensión del estudiante. Esta calibración requiere que el tutor constantemente afine su apoyo con base en la evaluación de los conocimientos y habilidades del estudiante.” (*ibid*); c) “el soporte es individualizado no solo para distintos aprendices con variación en su conocimiento previo y habilidades, sino también cambia para cada aprendiz a lo largo de la realización de la tarea” (*ibid*, p. 111); d) “la permanente evaluación dinámica y el apoyo continuamente adaptado permiten al tutor supervisar el progreso y, consecuentemente, proporcionar el apoyo adecuado y la retroalimentación durante el curso de aprendizaje.” (*ibid*),

Los cuatro elementos del concepto (acuerdo docente-estudiante sobre los objetivos, provisión calibrada de los soportes, diferenciación intra e inter-sujeto y permanente retroalimentación), se emplean con fines de analizar el objeto de atención de la presente investigación.

3.2 Andamiaje a la autorregulación académica en Entorno Digital. Concepción, Contextualización, Clasificación y Efectividad

3.2.1 Concepción. Con base en los cuatro componentes del concepto de andamiaje señalados por Azevedo, Cromley, Moos, Grenne & Winters (2011), en que se enfatiza la calibración continua de la ayuda de acuerdo con el progreso del estudiante, se concibe que el andamiaje para la autorregulación académica contempla dos acciones paralelas: a) andamiaje para ayudar al estudiante a autorregularse; b) andamiaje para fomentar en el estudiante el desarrollo de procesos autorregulatorios. En este caso, es requerido el seguimiento a tal desarrollo, además de la provisión de recursos y la inducción del proceso.

El estudio de los procesos de andamiaje dados en entornos digitales tiene como uno de sus sustentos la metáfora sociocultural de la computadora como una “herramienta metacognitiva” (AZEVEDO, 2005, 2007; LAJOIE, 2000; WINTERS, GREENE & COSTICH, 2008). La metáfora concibe a la computadora como un recurso mediador de los procesos autorregulatorios de aprendizaje, gracias a la posibilidad de que a través de aquella se haga promoción, modelaje y apoyo a los referidos procesos. Con base en dicha metáfora, se estudia la interacción de cuatro grupos de variables que afectan la autorregulación del aprendizaje: del aprendiz, del contenido, de la tarea y del entorno. Considerando dichos grupos de variables, Requena (2015) propone un modelo interactivo tetraédrico, como una guía conceptual para el diseño, evaluación e investigación en educación virtual.

3.2.2 Contextualización. En relación con el contexto en que se da la experiencia educativa, Requena (2018) propone un modelo de andamiaje a la autorregulación académica en entorno digital. El modelo está constituido por un conjunto de principios relativos a seis aspectos del andamiaje: a) el aprovechamiento de la potencialidad del aula virtual; b) la instrucción sobre el aula, de forma previa al programa; c) las propiedades de un andamiaje eficaz; los tipos de andamio y su distribución; d) la evolución del andamiaje a lo largo del

ciclo de aprendizaje; e) la coordinación entre tutores y otros agentes y f) la formación de tutores y otros agentes.

3.2.3 Clasificación. En la literatura sobre andamiaje del aprendizaje autorregulado en entornos digitales se encuentran cinco criterios de clasificaciones de los andamios.

- a) Criterio *referente considerado para la provisión del andamios*. Tipos fijo y adaptativo (AZEVEDO, CROMLEY, MOOS, GRENE & WINTERS, 2011; AZEVEDO, GREENE & MOOS, 2007; CHO, 2012).
- b) Criterio *fuerza del andamio*. Tipos tecnológico y humano (BENZ, 2010)
- c) Criterio *estilo del andamio*. Tipos directo o indirecto (BENZ, 2010)
- d) Criterio *objeto sobre el que recae el andamio*. Tipos motivacional, cognitivo y metacognitivo (BOEKAERTS, 1999)
- e) Criterio *nivel de la ayuda*. Tipos micro, medio y macro (ALEXANDER, 1997, CP. BENZ, 2010).

3.2.3.1 Andamiaje fijo y andamiaje adaptativo. Esta primera tipología responde al referente considerado para la provisión del andamio. De acuerdo con Azevedo, Cromley, Moos, Grenne & Winters (2011), Azevedo, Greene & Moos (2007) y Cho (2012) puede considerarse que, independientemente de las diferencias individuales, en algún momento del proceso de aprendizaje el grupo requiere una ayuda (información, orientación, ejemplificación o sugerencia) que puede preverse. En tal caso, se tiene establecido un andamio de carácter fijo.

Diferentemente a este primer tipo de andamiaje (fijo), se da el de mayor presencia en la literatura: las diferencias inter-sujetos en conocimiento y habilidades, así como las diferencias que se van generando en cada aprendiz a medida que avanza en cada tarea en particular y en el proceso educativo en general, conduce a la aplicación de andamios adaptativos: andamios “diseñados para facilitarle al estudiante el uso de procesos autorregulatorios, los cuales pueden, así, fomentar la autorregulación del estudiante” (AZEVEDO, GREENE & MOOS, 2007, p. 70).

3.2.3.2 Andamiaje tecnológico o andamiaje humano. Benz (2010) expone que el andamiaje del aprendizaje autorregulado en ambiente digital también puede categorizarse de acuerdo con su fuente: el andamiaje puede ser provisto directamente por el sistema base del aula virtual, con base en la programación previa del mismo, o por un ser humano, con base en una planificación ya elaborada o en una toma de decisiones sobre el proceso. En el primer

caso puede hablarse de un andamiaje de fuente tecnológica; en el segundo, de un andamiaje de fuente humana. Un ejemplo del primer caso es el expuesto por Shih, Chen,

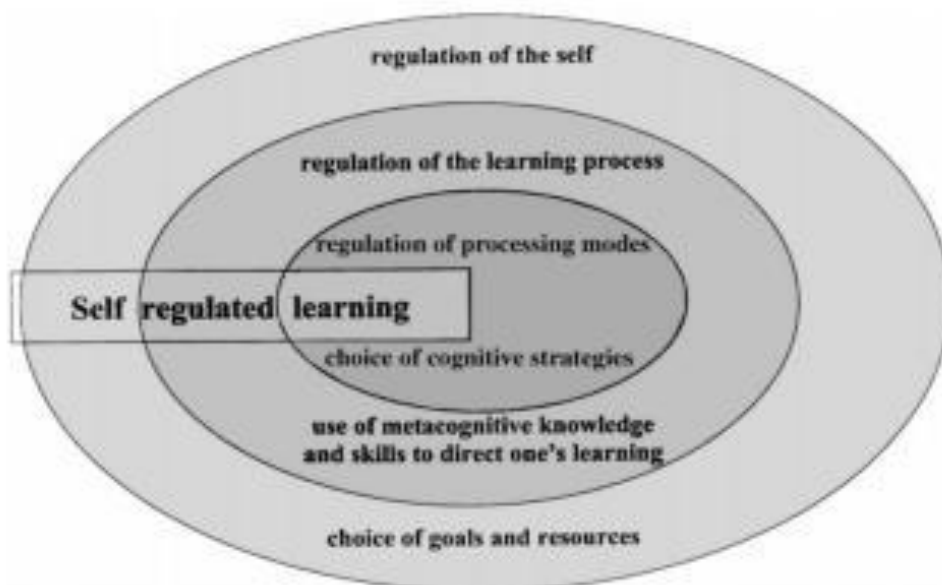
Chang & Kao (2010), quienes desarrollan e implementan un sistema proveedor de andamiaje al aprendizaje autorregulado en un ambiente de aprendizaje móvil. El sistema, con el que interactúa el estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje, le provee andamiaje adaptativo a éste a través del ciclo de autorregulación.

3.2.3.3 Andamiaje directo e indirecto. Esta tipología está asociada con lo que puede llamarse el estilo del andamiaje. De acuerdo con Benz, (2010), los andamios directos consisten en “instrucciones sobre estrategias a estudiantes que tienen deficiencias en su aplicación” (p. 5). Por su parte, los andamios indirectos consisten en los “soportes para inducir procesos de aprendizaje autorregulado durante la implementación de la tarea, focalizándose en estudiantes que padecen de deficiencia en la producción de las estrategias” (p. 5).

3.2.3.4 Andamiaje motivacional, cognitivo y metacognitivo. Esta tipología está basada en el proceso sobre el que recae el andamio. Boekaerts (1999) señala que el constructo del aprendizaje autorregulado es planteado y estudiado desde tres enfoques: la investigación sobre los estilos de aprendizaje, la investigación sobre metacognición y autorregulación y las teorías del yo, la cual incluye la conducta dirigida por objetivo. Integrando los aportes de estos tres enfoques, la autora concibe el aprendizaje autorregulado “se refiere a una serie de procesos cognitivos y afectivos interrelacionados que operan juntos sobre distintos componentes del sistema de procesamiento de la información” (BOEKAERTS, 1999, p. 447).

Con base en esta concepción, Boekaerts (1999) propone un comprensivo modelo de aprendizaje autorregulado de tres capas, representado en la Figura 2.

Figura 2. Modelo de aprendizaje autorregulado de Boekaerts (1999)



Fuente: Boekaerts (1999)

De la superficie al centro, las tres capas autorregulatorias del modelo se refieren a:

- a) La regulación del yo.
- b) La regulación del procesos de aprendizaje.
- c) La regulación de los modos de procesamiento.

De acuerdo con Boekaerts (1999, 2016) y Boekaerts, de Koning & Vedder (2006), estas tres capas de autorregulación están interrelacionadas; por ejemplo, la menor o menor habilidad para controlar el estrés (aspecto del yo) influye sobre la elección y la calidad del uso de estrategias cognitivas (procesos de aprendizaje). Asimismo, los procesos propios de cada capa interactúan con factores contextuales; por ejemplo, en nuevos contextos de aprendizaje, los estudiantes pueden automotivarse de acuerdo con una variedad de tipos de objetivos.

Debido a esta interrelación de los tres tipos de procesos autorregulatorios y a su interacción con factores contextuales, Boekaerts (1999) señala lo siguiente en relación con el andamiaje de la autorregulación del aprendizaje:

Al proporcionar retroalimentación a los estudiantes, los profesores deben tener esta relación recíproca en mente. Deben estar preparados para interpretar los intentos de los estudiantes para asignar sus recursos (la capa externa), en vista de las estrategias cognitivas y motivacionales a los que tienen acceso (la capa intermedia). También deben proporcionar información sobre la conveniencia o no de las estrategias cognitivas seleccionadas por los estudiantes (la capa interna), esto es, si tales estrategias son acordes con la capacidad de éstos para conducir y dirigir su propio aprendizaje en el contexto particular y con la evaluación que hacen

los estudiantes de las características contextuales. (BOEKAERTS,1999, p. 454).

3.2.3.5 Andamiaje de niveles micro, medio y macro. Según señala Benz (2010), Alexander (1997) afirma que los aprendices presentan en tres niveles demandas de ayuda para autorregular su aprendizaje. Debido a ello, estos niveles están asociados con el aspecto en que la ayuda es provista. Si esta orienta al estudiante en la realización de una tarea particular de aprendizaje, el apoyo es denominado andamiaje a nivel micro. Por otra parte, si el apoyo va dirigido a ayudar al estudiante a desarrollar una estrategia de aprendizaje, el mismo se denomina andamiaje de nivel medio. Finalmente, la provisión de soporte al estudiante en función de que realice una eficiente gestión de su carrera y su vida en general, constituye un andamiaje a nivel macro.

Adicionalmente a estas cinco tipologías, puede resultar de interés con fines investigativos y de planificación de intervención, clasificar los andamios de la autorregulación del aprendizaje de acuerdo con la fase de la autorregulación a la que va dirigido el andamio, tal como lo propone Requena (2015, 2016a y 2016b). Así, pueden agruparse los andamios en: a) andamios de previsión; b) andamios de desempeño y c) andamios de reflexión.

En síntesis, en la literatura sobre intervención o andamiaje en aprendizaje autorregulado en entorno digital se encuentran por lo menos cinco tipologías; y se agrega en la presente investigación una sexta tipología. En la Tabla 1 se presentan las seis tipologías descritas.

Tabla 1. Tipos de andamios de acuerdo con su adaptabilidad, la fuente, el estilo, el objeto, el aspecto en que se provee y la fase autorregulatoria.

Criterio	Tipos
Adaptabilidad	Fijo o Adaptativo
Fuente	Tecnológico o Humano
Estilo	Directo o Indirecto
Objeto	Motivacional, metacognitivo o cognitivo
Aspecto en que se provee	Micro, Medio o Macro
Fase de la autorregulación	De previsión, de desempeño, de reflexión

Fuente: elaboración propia.

3.2.4 Efectividad. Benz (2010) realiza un metaanálisis a 154 reportes de investigación de intervención obtenidos de una búsqueda en las base de datos PsycInfo, ERIC, and Psyn dex, con fechas delimitadas entre 1990 y 2007, con los criterios de que las investigaciones estuviesen realizadas con base en los planteamientos del aprendizaje autorregulado, un método cuasiexperimental y con una muestra de por lo menos diez participantes por grupo. El metaanálisis permite concluir que:

- a) “Las intervenciones en aprendizaje autorregulado tienen un efecto positivo en el desempeño académico de los estudiantes [...] El desarrollo de los procesos del aprendizaje autorregulado durante el aprendizaje mejora los resultados de aprendizaje” (Benz, 2010, p. 11).
- b) “Los tratamientos conducidos con jóvenes aprendices e intervenciones deliberadas de los docentes fueron altamente efectivos” (*ibid*).
- c) “Los tratamientos centrados tanto en capaz metacognitivas como cognitivas, y en los que se dan instrucciones de estrategias, resultan ser más efectivos para jóvenes aprendices” (*ibid*).

Como se explica al inicio de este apartado dedicado al andamiaje del aprendizaje autorregulado en entorno digital, se presentan aparte los aportes de literatura respecto del andamiaje dado particularmente en los foros virtuales de discusión. A continuación, los referidos aportes.

3.3 Andamiaje al aprendizaje autorregulado en foros virtuales de discusión

Una variedad de autores señalan que la naturaleza del aprendizaje dado en entorno digital, como un proceso reflexivo y de construcción colaborativa de conocimiento, tiene su manifestación más emblemática en los foros de discusión en línea (LYNN, SMITH & MONGHAN, 2009; MARRA, MOORE & KLICMZAK, 2004; WEIL, MCGUIGAN & KERN, 2011). Debido a ello, como señalan Naranjo, Onrubia & Segué s (2012) los foros se han er ejidos como un especial tema dentro del área de la educación digital. Se investigan los factores por los que dichas actividades reporten los beneficios que se les reconocen.

Las investigaciones hallan que la calidad de la moderación de los foros virtuales de discusión juega un papel central en el logro de la eficaz involucración de los estudiantes en los debates en línea (ANDERSON, ROURKE, GARRISON & ARCHER, 2001; GARRISON & ANDERSON, 2005; HOSLER & AREND, 2012; LYNN, SMITH & MONGHAN, 2009).

El papel moderador de un foro virtual de discusión es lo que Anderson y Garrison (ANDERSON ET AL., 2001; GARRISON & ANDERSON, 2005) denominan presencia docente: el “diseño, facilitación y dirección de los procesos cognitivos y sociales con el fin de que el estudiante concientice los resultados del aprendizaje personalmente significativos y educacionalmente relevantes.” (ANDERSON et al., 2001, p. 5).

La presencia docente es uno de los tres tipos de presencia humana que, de acuerdo con los autores, interactúan en una comunidad de aprendizaje. Los otros dos tipos son la presencia social y la presencia cognitiva. La primera es comprendida como el grado en que los participantes dejan percibir sus dimensiones socio- emocionales a los demás miembros de la comunidad de aprendizaje; la segunda se comprende como la involucración de las competencias cognitivas en el tratamiento de los temas.

La presencia docente se manifiesta, según Anderson et al. (2001) y Garrison & Anderson (2005) mediante tres funciones del moderador: la función de organización o administración, la función de facilitación del discurso y la función de enseñanza directa.

Anderson et al (2001) proponen una codificación de las acciones que el moderador de un foro en línea, desde su presencia docente, puede realizar para cumplir sus funciones de organización, facilitación del discurso y enseñanza directa. En total, son cuarenta y un (41) códigos: ocho tipos corresponden a la función organización, parte de los cuales también ofrecen su contribución sobre la motivación de los estudiantes: elevan la confianza en los estudiantes, incrementando así su autoeficacia (GERLOCK & MCBRIDE, 2013); diecisiete tipos constituyen acciones de facilitación del discurso; y dieciséis conforman acciones de enseñanza directa.

De acuerdo con algunas investigaciones empíricas (HOSLER & AREND, 2012; JONES, 2011; REQUENA, 2013, 2016a), la importancia de la presencia docente para la promoción de la presencia social y cognitiva de los participantes en un foro de discusión en línea es reconocida y valorada por estos.

Como señala Santos (2011), la promoción de la presencia social en los foros tiene una relevancia particular: la sensación de que se está interactuando con personas reales es un factor favorable en la conformación de la comunidad de aprendizaje.

Requena (2013, 2016a) propone una codificación y categorización de las acciones de moderación identificadas gracias al análisis de las publicaciones de los foros de discusión en

línea de un programa virtual de formación docente. Se puede identificar en gran parte del conjunto de las referidas acciones de moderación lo que sin duda constituyen andamios para la autorregulación del aprendizaje de parte de los estudiantes de programas virtuales.

Las acciones de moderación interpretadas como andamios por Requena (2013, 2016a) se agrupan de acuerdo a la fase del ciclo autorregulatorio que apoya: previsión, desempeño o reflexión. Excepción de esta agrupación se tiene con los andamios dados a la regulación de la motivación, debido a que los mismos pueden ofrecerse en cualquier momento del ciclo autorregulatorio. Son treinta (30) andamios identificados. Casi la totalidad de los mismos son de tipo indirecto, esto es, apoyan la autorregulación sin ofrecer ayuda precisa sobre cómo aplicar una estrategia o realizar una acción o un proceso, de tal manera que, aunque apoya al estudiante en su autorregulación académica, no da orientación directa sobre las estrategias.

Adicionales a las propuestas hasta aquí presentadas, lucen valiosas las sugerencias expuestas por Gerlock & McBride (2013) –denominadas andamios por dichos autores– para ayudar a los estudiantes a ganar autonomía y fomentar su autoeficacia en las actividades de discusión en línea. Las sugerencias son las siguientes:

- a) Discutir con los estudiantes la necesidad de limitar sus intervenciones en los foros –mediante la elaboración de un plan–, de tal manera de poder contar con tiempo para las actividades personales.
- b) No dar respuesta directa a preguntas cuyas respuestas se encuentran en algún recurso provisto por el sistema de gestión del aprendizaje (como plan de actividad, plan de evaluación o calendario); en vez de ello, remitir al consultante a la fuente informativa.
- c) Participar en la discusión de los temas, haciendo que en sus publicaciones prevalezcan los cuestionamientos y la invitación a razonar y reflexionar, por encima de la emisión de opiniones y de la provisión de información.
- d) Cuando un estudiante manifiesta su inconformidad con la calificación obtenida por su participación en el foro, remitirlo cortésmente a las pautas de la actividad y los criterios de evaluación, invitándolo a revisarlas en función de encontrar en los mismos la justificación de la calificación.

En síntesis, de acuerdo con las fuentes literarias empleadas (ANDERSON et al., 2001; GARRISON & ANDERSON, 2005, GERLOCK & MCBRIDE, 2013, REQUENA, 2013, 2016a), a los estudiantes se les puede promover la autorregulación del aprendizaje en

Revista Educação e Ciências Sociais (ISSN: 2595-9980), Salvador, v.2, n.3, 2019

el marco de un foro de discusión mediante una variedad de andamios, entregados desde momentos iniciales de la actividad hasta su cierre.

4 CONCLUSIONES

La indagación en la literatura sociocognitiva permite concluir que los constructos metacognición, autorregulación, regulación académica y autorregulación del aprendizaje guardan unas sustantivas relaciones que permiten delimitarlos solo en lo que se refiere a dos aspectos: el objeto sobre el que recaen los procesos a los que se refiere (el conocimiento y el control) y el contexto en el que tienen lugar: educacional o no educacional.

En cuanto al objeto de la autorregulación, se tiene que pueden ser la cognición, la motivación/emoción, la conducta y el contexto. En lo que respecta al contexto educativo, se ha comprendido que el constituido por el entorno virtual presentan al estudiante unas exigencias particulares de autorregulación.

En el marco del enfoque sociocognitivo del aprendizaje prevalece un modelo de autorregulación que comprende a este como un proceso cíclico de tres fases que se reiteran en cada curso de aprendizaje: una fase de previsión, una de desempeño y una de reflexión.

En relación con el andamiaje, la referida indagación lleva a concluir que el mismo constituye una macroestrategia, compuesta por una serie de elementos que le condicionan (el acuerdo docente-alumno; la calibración de la ayuda; el soporte individualizado y la evaluación permanente). Asimismo, se tiene que el andamiaje, particularmente en contexto digital, tiene lugar por un conjunto de estrategias con una diversidad de tipologías, dadas de acuerdo con criterios como la fuente del andamio, el estilo y el objeto en el que recae.

Las propuestas conceptuales y procedimentales ofrecidas no pretenden ser exhaustivas; no obstante, sin duda pueden servir de marco teórico para la investigación en la autorregulación académica en entorno digital y su andamiaje.

REFERENCIAS

ACKERMAN, R. D. The effect of concrete supplements on metacognitive regulation during learning and open-book test taking. **British Journal Of Educational Psychology**, v. 84, n. 2, p. 329-348, 2014. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24829124>

ANDERSON, T., ROURKE, L., GARRISON, D. & ARCHER, W. Assising teaching presence in a computer conferencing context. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 5. N. 2, p. 1-17, 2001. Disponible en <https://athabascau.academia.edu/TerryAnderson/Papers>

AZEVEDO, R. Using hipermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The rol of self-regulated learning. **Educational Psychologist**, n. 40, p. 199-209, 2005. Disponible en: https://doi.org/10.1207/s15326985ep4004_2

AZEVEDO, R. Understanding the complex nature of self-regulatory processes in learning with computer-based learning environments: An introduction. **Metacognition & Learning**, n. 2, p. 7-65, 2007. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11409-007-9018-5>

AZEVEDO, R., JEFFREY, A., GREENE, A. & MOOS, D. The effect of a human agent's external regulation upon college students' hypermedia learning. **Metacognition & Learning**, n. 2, p. 67-87, 2007. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11409-007-9014-9>

AZEVEDO, R., CROMLEY, J., MOOS, D., GREENE, J. & WINTERS, F. Adaptive Content and Process Scaffolding: A key to facilitating students' self-regulated learning with hypermedia. **Psychological Test and Assessment Modeling**, v. 53, n. 1, p.106-140, 2011. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Jeffrey_Greene/publications

BANDURA, A. **Social Learning Theory**. Engleegood Cliff: Prentice-Hall, 1977.

BENZ, B. **Improving the Quality of E-Learning by Enhancing Self-Regulated Learning. A Synthesis of Research on Self-Regulated Learning and an Implementation of a Scaffolding Concept**. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt: Tesis doctoral no publicada. 2010. Disponible en: http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2194/1/Dissertation_Benz.pdf

BOEKAERTS, M. Self-regulated Learning: where we are today. **International Journal of Educational Research**, N. 31, p. 445-457, 1999. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035599000142>

BOEKAERTS, M. Engagement as an inherent aspect of the learning process. **Learning & Instruction**, n. 43, p. 76-83, 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.001>

BOEKAERTS, M., DE KONING, E., & VEDDER, P. Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom: an innovative approach to the study of multiple goals. **Educational Psychologist**, v. 41, n. 1, p. 33-51, 2006. Disponible en: https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_5

CERDÁ, I., GAMARRA, B., GARCÍA, D., GÓMEZ, M., HERNANI, A., VITÓN, M. **Buenas prácticas para la dinaización de entornos virtuales**. Valencia: Diputatio de Valencia, 2012. Disponible en: <http://formacion.dival.es/elblog/wp-content/uploads/2012/06/dinamizacion.pdf>

CHO, M. Online student orientation in higher education: a developmental study. **Education Teach Research Dev**, n. 60, p. 1.051-1.069, 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9271-4>

DEVOLDER, A., VAN BRAAK, J., & TONDEUR, J. Supporting self-regulated learning in computer-based learning environments: systematic review of effects of scaffolding in the domain of science education. **Journal of Computer Assisted Learning**, n. 28, p. 557–573, 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00476.x>

DINSMORE, D.L., ALEXANDER, P.A., & LOUGHLIN, S.M. Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. **Educational Psychology Review**, n. 20, p. 391-409, 2008. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>

DRISCOLL, M. *How people learn (and what technology might have to do with it)*, 2002. Disponible en: de <http://www.ericdigests.org/2003-3/learn.htm>

EFLIKLIDES, A. The role of metacognitive experiences in the learning process. **Psicothema**, v. 21, n. 1, p. 76-82, 2009. Disponible en <http://www.uniovi.es/reunido/index.php/PST/article/view/8799/8663>

GARRISON, D. & ANDERSON, T. **El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica**. Barcelona: Octaedro, 2005.

GERLOCK, J. & MC BRIDE, D. Managing Online Discussion Forums: Building Community by Avoiding the Drama Triangle. **College Teaching**, v. 61, n. 1, p. 23-29, 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/87567555.2012.713042>

GROVES, L. & SIEBEL, N. Self-regulation. A cornerstone of early childhood development. Beyond of Journal. **Young Children on the Web**, July, p. 1-6, 2006. Disponible en <http://journal.naeyc.org/btj/200607/Gillespie709BTJ.pdf>

GUNAWARDENA, Ch. & ANDERSON, T. Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. **Journal Educational Computing Research**, v. 17, n. 4, p. 397-431, 1999. Disponible en <https://athabascau.academia.edu/TerryAnderson/Papers>

HERNÁNDEZ, A., & CAMARGOL, Á. Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 49, n. 2, p. 146–160, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>

HOSLER, K. A. & AREND, B. D. The importance of course design, feedback, and facilitation: student perceptions of the relationship between teaching presence and cognitive presence. **Educational Media International**, v. 49, n. 3, p. 217-229, 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09523987.2012.738014>

HU, H., & DRISCOLL, M. Self-Regulation in e-Learning Environments: A Remedy for Community College? **Educational Technology & Society**, v. 16, n. 4, p. 171–184, 2013. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.16.4.171>

JOINER, R., GAVIN, J., BROSNAN, M., CRONBY, J., GREGORY, H., GUILLER, J., & MOON, A. Comparing First and Second Generation Digital Natives' Internet Use, Internet

Anxiety, and Internet Identification. **Cyberpsychology, Behavior & Social Networking**, v. 16, n. 7, p. 549-552, 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0526>

JONES, I. M. Can You See Me Now? Defining Teaching Presence in the Online Classroom Through Building a Learning Community. **Journal Of Legal Studies Education**, v. 28, n. 1, p. 67-116, 2011. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1744-1722.2010.01085.x>

KAPLAN, A. Clarifying Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: What's the Purpose? **Educational Psychology Review**, v. 20, n. 4, p. 477-484, 2008. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9087-2>

KAREMAN, A., VAN TUJIL, C., VAN AKEN, M. & DEKOVIC, M. Parenting and Self-Regulation in Preschoolers: A Meta-Analysis. **Infant and Child Development**, n. 15, p. 561-579, 2006. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/icd.478>

KERT, S. A. The effect of electronic performance support systems on self-regulated learning skills. **Interactive Learning Environments**, v. 20, n. 6, p. 485-500, 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/10494820.2010.533683>

KIRMIZI, O. Investigating Self-Regulated Learning Habits of Distance Education Students. **Journal Of History, Culture & Art Research / Tarih Kültür Ve Sanat Arastirmalari Dergisi**, v. 2, n. 2, p. 161-174, 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.7596/taksad.v2i2.246>

LYNN, B., SMITH, Sh. & MONGHAN, H. Reflection Using an Online Discussion Forum: Impact on Student Learning and Satisfaction. **Social Work Education**, v. 28, n. 8, p. 841-855, 2009. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02615470802641322>

MARRA, R, MOORE, J. & KLICMZAK, A. Content Analysis of Online Discussion Forums: A Comparative Analysis of Protocols. **Educational Technology Research & Development**, v. 52, n. 2, p. 23-40, 2004. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/BF02504837>

MARTÍ, E. Metacognición y estrategias de aprendizaje. En J. Pozo & y C. Monereo (Eds.) **El aprendizaje estratégico**. Madrid: Aula XXI / Santillana, 1999. p. 111-121.

MARTÍNEZ, N. L. Desarrollo Teórico Del Concepto De Autorregulación Del Aprendizaje. **UCMaule - Revista Académica de La Universidad Católica Del Maule**, n. 51, p. 55-59, 2016. Disponible en: <http://revistaucmaule.ucm.cl/article/view/13>

MOLOTT, S.R., MARCOTTE, D.B. & LIRA, F.T. The efficacy of programmed instruction in the training of paraprofessionals. **Journal of Clinical Psychology**, v. 32, n. 2, p. 419-424, 1976. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/1097-4679%28197604%2932%3A2%3C419%3A%3AAID-JCLP2270320246%3E3.0.CO%3B2-1>

NARANJO, M., ONRUBIA, J., & SEGÚS, M. T. Participation and cognitive quality profiles in an online discussion forum. **British Journal Of Educational Technology**, v. 43, n. 2, p. 282-294, 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01179.x>

ORGANIZA, P. Conciencia y metacognición. **Avances en psicología latinoamericana**, n. 23, p. 77-89, 2005. Disponible en: <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/viewFile/1243/1108>

PERRY, N. & WINNE, P. Learning from Learning Kits: Study Traces of Students' Self-Regulated Engagements with Computerized Content. **Educational Psychology Review**, n. 18, p. 211-228, 2006. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9014-3>

PINTRICH, P. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 4, p. 385-407, 2004. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>

PINTRICH, P. & ZUSHO, A. The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. En Wigfield, A. & J. Eccles (Ed), **Development of achievement motivation. A volume in the educational psychology series**. San Diego: Academic Press, 2002. p. 249-284. Disponible en <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2002-02121-010>

REQUENA, M. **Formación del docente investigador. Una aplicación de la teoría fundamentada**. Saarbrücken: Publicia, 2013.

REQUENA, M. Aportes para la construcción de un modelo conceptual para el diseño, evaluación e investigación en educación virtual. **Revista Archivos de Ciencias de la Educación**, v. 9, n. 9, p. 1-9, 2015. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51235>

REQUENA, M. Autorregulación del aprendizaje: andamiaje a la etapa del desempeño en foros virtuales de un programa universitario de modalidad mixta. **Revista Educación, Formación e Investigación**, v. 2, n. 4, p. 1-20, 2016. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/9623>

REQUENA, M. Andamiaje de la autorregulación académica a través del correo electrónico en un programa de formación docente de modalidad mixta. **Revista de Educación a Distancia**, v. 51, n. 7, p. 1-25, 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/red/51/7>

REQUENA, M. Modelo de andamiaje a la autorregulación del aprendizaje en la educación virtual universitaria. **Revista Referencia Pedagógica**, v. 6, n. 1, p. 115-130, 2018. Disponible en: <http://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/144>

SÁEZ, F. M., DÍAZ, A. E., PANADERO, E., & BRUNA, D. V. Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas Intracurriculares para su Promoción. **Formación Universitaria**, v. 11, n. 6, p. 83-98, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083>

SÁNCHEZ, R. A., & HUEROS, A. D. Motivational factors that influence the acceptance of Moodle using TAM. **Computers In Human Behavior**, v. 26, n. 6, p. 1632-1640, 2010. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.011>

SANTOS, M. Presencia social en foros de discusión en línea. **Pixel-Bit, Revista De Medios y Educación**, n. 39, p. 17-28, 2011. Disponible en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/45679>

VYGOSTKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Madrid: Grijalbo, 1979.

VYGOTSKY, L. Pensamiento y lenguaje. En P. Del Río & A. Álvarez (Eds.). **Obras escogidas. Tomo II**. Madrid: Visor, 1993. p. 9-348.

WANG, S. M. An investigation of middle school science teachers and students use of technology inside and outside of classrooms: considering whether digital natives are more technology savvy than their teachers. **Educational Technology Research & Development**, v. 62, n. 6, p. 637-662, 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11423-014-9355-4>

WEIL, S., MC GUIGAN, N. & KERN, T. The usage of an online discussion forum for the facilitation of case-based learning in an intermediate accounting course: a New Zealand case. **Open Learning**, v. 26, n. 3, p. 237-251, 2011. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02680513.2011.611685>

WHITEBREAD, D & BASILIO, M. Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 16, n. 1, p. 15-34, 2012. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART2.pdf>

WHITEBREAD, D., COLTMAN, P., PINO, D., SANGSTER, C., GRAU, V., BINGHAM, S., ALMEQDAD, Q. & DEMETRIOU, D. The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. **Metacognition Learning**, n. 4, p. 63-85, 2008. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>

WINNE, P. A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning. **Instructional Science**, n. 33, p. 559-565, 2005. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1280-9>

WINTERS, F., GREENE, J., & COSTICH, C. Self-regulation of learning within computer-based learning environments: A critical analysis. **Educational Psychology Review**, n. 20, p. 429-444, 2008. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9080-9>

WOO, H., YON, K. & GRABOWSKI, B. Improving self-regulation, learning strategy use, and achievement with metacognitive feedback. **Education Tech Research Dev**, n. 58, p. 629-648, 2010. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9153-6>

WOOD, D., BRUNER, J.S. & ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychiatry and Psychology**, n. 17, p. 89-100, 1976. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

ZIMMERMAN, B. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

ZIMMERMAN, B. Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. **Educational Psychologist**, v. 30, n. 4, p. 217-221, 1995. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_8

ZIMMERMAN, B. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary of instructional models. En D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), **Self-regulated learning: from teaching to self- reflective practice**. New York: Guilford, 1998. p. 1-19. Disponível em <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1998-07519-001>

ZIMMERMAN, B. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical background, Methodological Developments and Future prospects. **American Educational Research Journal**, v. 45, n. 1, p. 166-183, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

ZIMMERMAN, B. J. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. **Educational Psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>