

Tópicos de Educação Em debate

DECIO OLIVEIRA DOS SANTOS
JOSÉ CLÉCIO SILVA DE SOUZA



TÓPICOS DE EDUCAÇÃO EM DEBATE



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de
responsabilidade do(s) autor(es).
Esta obra está licenciada com uma Licença
Creative Commons Atribuição-SemDerivações
4.0 Internacional.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)
Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA
Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP
Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA
Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro
Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA
Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE
Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-Uel
Prof.^a Dr^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA
Prof.^a Dr^a. Dayse Marinho Martins-IEMA
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM
Prof.^a Dr^a. Elane da Silva Barbosa-UERN
Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Décio Oliveira dos Santos
José Clécio Silva de Souza
(Organizadores)

TÓPICOS DE EDUCAÇÃO EM DEBATE

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,
CEP 66035065

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Souza

Diagramação

Worges Editoração

Revisão de texto e capa

Autor

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Produtor editorial

Nazareno Da Luz

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

S237t

Santos, Décio Oliveira dos

Tópicos de educação em debate / Décio Oliveira dos Santos, José Clécio Silva de Souza. – Belém: RFB, 2023.

142 p.; 16 X 23 cm
Livro em pdf

ISBN: 978-65-5889-566-4

DOI: 10.46898/rfb.5b0a61b9-523d-458d-9078-428e4513a264

1. Educação. 2. Aprendizagem. I. Santos, Décio Oliveira dos. II. Souza, José Clécio Silva de. III. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
CAPÍTULO 1 DIDÁTICA E AVALIAÇÃO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM E NO ENSINO DE HISTÓRIA NA ATUALIDADE.....	11
CAPÍTULO 2 A DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO.....	25
CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO COMO FORMA DE PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA.....	39
CAPÍTULO 4 REFLETINDO O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM COM AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E O TDAH.....	57
CAPÍTULO 5 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ESCOLAR.....	75
CAPÍTULO 6 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCENTIVO À LEITURA	97
CAPÍTULO 7 EDUCADOR FÍSICO E O SEU PAPEL	123
ÍNDICE REMISSIVO.....	140
SOBRE OS AUTORES	141

APRESENTAÇÃO

Este livro é composto por uma coletânea de arquivos que vem a tratar de temas relevantes da Educação na contemporaneidade, em um total de seis artigos.

No Capítulo I, intitulado **DIDÁTICA E AVALIAÇÃO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM E NO ENSINO DE HISTÓRIA NA ATUALIDADE**, o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir de determinado tema. Após a escolha de uma temática específica a ser abordada, a pesquisa bibliográfica deve se limitar ao tema escolhido pelo pesquisador. Assim, atua como modo de se aprofundar no assunto. Por fim, chegamos à conclusão que é possível sim, inovar no processo de ensino e aprendizagem na área de História e outras disciplinas.

Já no Capítulo II, **A DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO**, no âmbito das ciências humanas, principalmente da Antropologia e da Educação Histórica, como Cultura, Racionalismo, Relativismo Cultural, Multiculturalismo, Práxis e Multiperspectividade. Também discutiremos como a opção pela Diversidade Cultural como prática implica em concepções críticas, emancipadoras, amplas e formativas. Em suma, uma educação pautada pela Diversidade Cultural confere-nos um compromisso educacional democrático e acolhedor.

No Capítulo III, **EDUCAÇÃO COMO FORMA DE PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA**, nos traz um debate sobre o abandono escolar e criminalidade andam juntos. A escola pode ajudar na formação dos adolescentes e diminuir o avanço da violência. O abandono dos estudos pode ser uma ponte direta para a vida do crime. A julgar pela quantidade de crianças e adolescentes longe das salas de aulas em todo

país, o futuro pode ser temeroso. A prevenção da criminalidade deve levar em conta a redução da evasão escolar. Um aspecto que costuma ser negligenciado no Brasil quando o assunto é Segurança Pública.

Já no Capítulo IV, trazemos uma reflexão **SOBRE O PROCESSO DE/APRENDIZAGEM COM AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EO TDAH**, pois Educação Inclusiva é uma modalidade contemporânea visando criar espaços para alunos com deficiência e esta deve ser garantida de acordo com a lei 12.146 de 6 de julho de 2015. Contemplando alunos com suas diversas deficiências e transtornos. O principal objetivo desse artigo, é perceber qual a contribuição que as Tecnologias Assistivas trazem para o aluno da sala de aula regular com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade) através da Educação Inclusiva, cuja é voltada para a cidadania global valorizando as diferenças.

Dando continuidade no capítulo V, O presente estudo trata do **DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ESCOLAR** na primeira infância e os aspectos sociais, educacionais e econômicos que estão em torno dessa dinâmica. Diante dessa questão, surge uma problemática que consiste na seguinte indagação: quais os aspectos que corroboram com o desenvolvimento deficitário das crianças durante a primeira infância e suas consequências para o futuro? Tal questionamento se justifica devido à grande quantidade de fatores que podem contribuir com a má qualidade do desempenho das crianças durante a primeira infância.

No Capítulo VI, tratamos das **AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCENTIVO A LEITURA**, tem como objetivo principal é refletir sobre as práticas pedagógicas de incentivo à leitura que são desenvolvidas nos ambientes escolares, contribuindo para a compreensão do potencial que as mesmas englobam enquanto

desenvolvedoras das competências e habilidades esperadas para a leitura.

Finalizando, no Capítulo VII, vem a discussão sobre **O EDUCADOR FÍSICO E O SEU PAPEL**, nos traz uma reflexão sobre o professor de Educação Física é um profissional que durante sua formação acadêmica constrói um perfil e um papel que permite atuar no contexto educacional de forma eficiente, levando em consideração fundamentos teóricos e práticos baseados no conhecimento da pedagogia, ciências sociais, ciências biomédicas e todos aqueles conhecimentos e disciplinas que têm a ver com esportes, recreação e atividade física.

CAPÍTULO 1

DIDÁTICA E AVALIAÇÃO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM E NO ENSINO DE HISTÓRIA NA ATUALIDADE

TEACHING AND EVALUATION IN THE LEARNING PROCESS AND HISTORY TEACHING TODAY

Décio Oliveira dos Santos¹

José Clécio silva de Souza²

DOI: 10.46898/rfb.9786558895664.1

1 <http://lattes.cnpq.br/5736992652549484>

2 <http://lattes.cnpq.br/3240196130856147>

RESUMO

Temos buscado a cada dia melhores metodologias para que de fato possamos ter um ensino mais dinâmico, efetivo e de qualidade em todos os componentes curriculares. Professores tem se debruçados em pesquisas, estudado, se aperfeiçoando, porém os resultados não são satisfatórios, quer por falta de recursos na escolas, quer por falta de interesse do alunado. O presente trabalho, vem trazer uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História, que temos muitas possibilidades para trabalharmos concretamente e levarmos o aluno a aprender, como visita de campo, documentários, não se limitando apenas ao livro didático, baseando-se apenas na leitura do texto do livro e um banco de questões que o aluno deve responder. Através de uma pesquisa bibliográfica, que Pesquisa bibliográfica consiste na etapa inicial de todo o trabalho científico ou acadêmico. Tem o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir de determinado tema. Após a escolha de uma temática específica a ser abordada, a pesquisa bibliográfica deve se limitar ao tema escolhido pelo pesquisador. Assim, atua como modo de se aprofundar no assunto. Por fim, chegamos à conclusão que é possível sim, inovar no processo de ensino e aprendizagem na área de História e outras disciplinas.

Palavras-chave: História. Ensino. Aprendizagem. Ensino Dinâmico.

ABSTRACT

Every day we are looking for better methodologies so that we can actually have a more dynamic, effective and quality teaching in all curricular components. Teachers have been poring over research, studying, improving themselves, but the results are not satisfactory,

either due to lack of resources in schools or due to lack of interest from students. The present work brings a reflection on the process of teaching and learning in the discipline of History, which we have many possibilities to work concretely and lead the student to learn, such as field visits, documentaries, not limited only to the textbook, based on based on just reading the text of the book and a bank of questions that the student must answer. Through a bibliographical research, that Bibliographical research consists of the initial stage of all scientific or academic work. It aims to gather information and data that will serve as a basis for the construction of the proposed investigation based on a given topic. After choosing a specific theme to be addressed, the bibliographical research must be limited to the theme chosen by the researcher. Thus, it acts as a way to go deeper into the subject. Finally, we came to the conclusion that it is indeed possible to innovate in the teaching and learning process in the area of History and other disciplines.

Keywords: History. Teaching. Learning. Dynamic Teaching.

1. INTRODUÇÃO

A questão central deste texto é compreender a história como um campo do saber que foi, em diferentes tempos e espaços, alvo de disputas de poder. As disputas ideológicas sempre envolveram a produção do conhecimento histórico e com o ensino da história não seria diferente.

A construção das memórias coletivas é um processo que ocorre em um campo de disputa social e político. Vários governos autoritários no Brasil e no mundo enxergaram a educação como uma forma de controle social. Nesses contextos, o ensino de História foi utilizado para legitimar a permanência no poder de determinados

grupos hegemônicos. As concepções e as tendências acadêmicas da historiografia também fazem parte desse diálogo.

Em sínteses este artigo tem como tema central a relação que a História, entendida enquanto disciplina escolar, estabeleceu com a legislação educacional brasileira ao longo dos últimos dois séculos.

Em um primeiro momento, será apresentada a trajetória da história enquanto disciplina escolar no Brasil, analisando diferentes momentos políticos. Em seguida, analisamos as proposições curriculares atuais, buscando compreender principalmente os efeitos das mudanças que ocorreram nos últimos vinte anos.

Por fim, empreendemos uma análise que procura problematizar a situação atual da História no contexto da escola básica, tentando fazer um balanço das perdas e ganhos. A reflexão principal gira em torno das dificuldades enfrentadas pelos profissionais em um cenário social contaminado por preconceitos e esvaziado de discussões políticas.

2. O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E SEUS CONTEXTOS

Nesse primeiro momento, a intenção é realizar uma discussão sobre o ensino da história no Brasil com base em uma abordagem historiográfica, que inclui uma análise das teorias e concepções historiográficas, bem como seus reflexos no ensino básico. As tendências acadêmicas e o contexto sociopolítico sempre determinaram os rumos da história ensinada a crianças e jovens. Mais precisamente, foi o contexto político que determinou e alterou concepções curriculares. É a própria política, também, que tem o poder de estabelecer qual será a distância entre a produção acadêmica e a escola, podendo, dessa forma, aproximá-las ou distanciá-las das orientações ideológicas vigentes.

Para analisar os mais diversos currículos nas diversas diferentes épocas e o papel desempenhado pela história neles, recorre-se principalmente a duas autoras da área, a saber, Circe Bittencourt e Selva Fonseca. Estudos de outros pesquisadores, como Carlos Mathias, também contribuem com essa análise.

Vários autores, incluindo as pesquisadoras já citadas, utilizam uma periodização específica para analisar os percursos da disciplina. Essa periodização, a qual está dividida em cinco fases, é a mesma utilizada por diversos autores da História da Educação.

Inicia-se com a introdução da história como disciplina do ensino secundário, em 1837, que coincide com o ano de criação do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Nesse primeiro período, no contexto do Império do Brasil, o ensino de História pode facilmente ser confundido como uma educação cívica.

A história passa a fazer parte de um conjunto de preocupações em torno da construção de uma ideia de nação brasileira. O Brasil independente, ou o Império brasileiro, ainda era algo a ser construído e, nesse contexto, sentimentos de pertencimento e identidade nacional eram imprescindíveis.

A nobreza imperial teria a missão de escrever a história oficial do Brasil e criar uma visão homogênea que omitisse qualquer conflito. Lembrando que esse contexto era de uma sociedade escravocrata, governada por um monarca absolutista.

Pode-se citar também o caráter religioso, sendo possível encontrar temas como “história sagrada”, por exemplo, além da presença de textos que fortificassem a moral dos alunos. Com a Proclamação da República, a Igreja se separa do Estado, mas a moral cívica permanece vinculada à religiosa. A história dos santos,

biográfica, é tomada como referência para a escrita das histórias dos heróis nacionais (Bittencourt, 2008).

Observa-se, assim, a primazia dos líderes, patronos e dos heróis da pátria. O ensino de História nasce com a responsabilidade de enaltecer os personagens que formaram a nação brasileira, contribuindo para o fortalecimento do espírito nacionalista.

Novos programas de ensino, em fins do século XIX, procuravam sedimentar uma história nacional por meio da manutenção da ordem e das hierarquias para se chegar ao progresso. Inventam-se tradições para se consolidar ou forjar uma nação ainda em construção (Bittencourt, 2008). Nesse período, a tônica do processo de aprendizagem era a memorização, sendo esta a principal ou única capacidade exigida dos educandos. O método mnemônico na história ensinada se limitava a decorar nomes e datas relacionados aos heróis e principais acontecimentos da história pátria. Desse modo, nesse contexto, saber história era dominar grande quantidade de informações. (Bittencourt, 2008).

Essa construção do conhecimento histórico, de maneira linear e factual, está diretamente relacionada à Escola Metódica e aos estudos do positivista Leopold Von Ranke. As teorias dessa corrente de pensamento influenciaram currículos de história em diversos países. De acordo com essa teoria, os documentos são o reflexo do passado e por meio deles seria possível chegar à verdade histórica. Era a primazia dos documentos escritos e oficiais, portanto, esse tipo de história era essencialmente política e em consequência elitista.

Essa história datada e factual, classificada por Selva Fonseca como “história historicizante”, permaneceu como referência para as escolas até a década de 1930. Mesmo depois dessa data, ainda era possível perceber os ecos desse tipo de visão sobre a história no

ensino (Mathias, 2013). Analisando bem a fundo, podemos afirmar, sem receios, que os ecos de tal “história historicizante” podem ser percebidos ainda hoje nas salas de aula de todo o país.

Em uma segunda fase, delimitada como a primeira metade do século XX, alguns movimentos educacionais e reformas alteraram, ainda que sutilmente, os rumos da história ensinada no Brasil.

Entre as décadas de 1920 e 1930, é criada a Associação Brasileira de Educação (ABE, em 1924) e redigido um importante documento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). A ABE era uma entidade civil que promovia encontros e organizou diversos congressos e conferências sobre educação. O referido manifesto é considerado um importante documento que sintetiza as ideias de boa parte dos membros da ABE. Nele estão presentes pensamentos relacionados à necessidade de democratização da educação escolar e modernização dos métodos. As reformas educacionais que ocorreram em seguida são atribuídas aos esforços desses educadores, pois muitos deles assumiram cargos importantes durante a gestão de Getúlio Vargas.

Durante o governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde e também foi feita uma reforma importante pelo ministro Francisco Campos. Dessa reforma, surgiu a disciplina História das Civilizações, separada de História Pátria. O nacionalismo continua a dar o tom do ensino dessa disciplina, pois era a base do próprio regime varguista.

“O ensino de história foi revestido com as cores da bandeira, objetivando a conjuração de uma consciência patriótica por meio da seleção de episódios significativos e de grandes nomes do passado” (Mathias, 2013, p. 43). A essência do ensino não muda, uma vez que os

valores como família, tradição, nação e pátria continuam sendo muito valorizados.

O índio passa a ser retratado por meio do ideal medievo, com aparência de um homem branco e apresentado como uma raça nobre. Quanto ao negro, seu valor aparece por intermédio do trabalho, como mão de obra importante para a construção da nação. Também ganha destaque a figura do bandeirante, provavelmente como desbravador dos sertões (Fonseca, citado por Mathias, 2013).

Lembrando que, nesse período, muitas teorias racistas surgem no contexto educacional, apresentando os negros como cognitivamente inferiores e desconsiderando todas as diferenças culturais geradas por três séculos de escravidão. Nesse mesmo contexto do Estado Novo, consolida-se o mito da democracia racial no Brasil, uma das muitas tentativas de afirmar que não há conflitos étnicos em nosso país.

Essa imagem do índio que não se deixou escravizar porque pertence a uma raça nobre era muito recorrente nos manuais escolares. No ensino de História do Brasil, por exemplo, quando o tema tratado era a colonização portuguesa, não se mencionava os conflitos entre nativos e portugueses. O contexto era do “descobrimento do Brasil” e o elemento nativo era visto tal qual retrataram pintores do Império no século XIX, a exemplo de Vitor Meireles, autor da obra “A primeira missa no Brasil”.

Entre as décadas de 1940 e 1950, ocorreu o aumento das vagas ofertadas na escola básica e as pessoas das camadas mais populares passaram a permanecer um pouco mais na escola. As demandas da classe trabalhadora e as influências do marxismo na educação começavam lentamente a delinear algumas mudanças.

Reivindicou-se um ensino de História que gerasse alunos intelectualmente mais autônomos. Esse novo cidadão deveria ter o

mínimo de noção tanto de história política quanto econômica. Essas aspirações, contudo, foram interrompidas pelo “violento cunho alienador” do golpe militar de 1964 (Mathias, 2013, p. 44).

3. DA DITATURA MILITAR A ATUALIDADE: O ENSINO DE HISTÓRIA

No período conhecido como ditadura militar, entre os anos 1964 e 1985, o ensino de História manteve-se pautado em questões políticas, privilegiando as fontes governamentais, ditas oficiais, e o tipo de narrativas usadas em livros e apostilas eram uma sequência lógica de fatos. O Estado era o principal sujeito histórico e responsável pelos grandes feitos da nação. Nesse período, a história foi revista em todo o seu conteúdo programático, sendo o ensino básico a maior preocupação.

Em relação à legislação, houve uma importante reforma em 1968, que reestruturava o ensino superior em plena vigência do AI-5. Foram criados os cursos de licenciatura curtas, cuja finalidade era formar quadros de profissionais para a educação. A intenção de popularizar o ensino era válida, porém, teve o custo do esvaziamento de conteúdos e banalização da formação superior.

Depois, para o ensino básico, foi criada a Lei n. 5.692/1971 que, entre outras mudanças importantes, condensava as disciplinas de História e Geografia na disciplina de Estudos Sociais para o nível de 1º grau. Hoje, essas duas áreas estão separadas desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, pois entende-se que cada uma possui suas especificidades, mesmo possuindo temas em comum.

Já para o ensino de 2º grau, a carga horária das disciplinas de humanas foi violentamente reduzida, sendo que, em alguns cursos técnicos, a História nem aparecia. Enfatizando que o ensino de 2º grau

era todo profissionalizante e o protagonismo era das novas disciplinas, como Organização Social e Política Brasileira (OSP), símbolo da repressão do regime e controle total sobre a educação.

Nesse período, também ocorreu a popularização do livro didático, com um forte impulso editorial. Esse instrumento pedagógico cristalizou-se como ferramenta de ensino importante, em contrapartida, também foi utilizado como meio de controle estatal e uniformização do ensino em todo o país.

Principalmente depois da aprovação da Constituição de 1988, a sociedade brasileira estava se reorganizando. Com o retorno do regime democrático, as mudanças desse contexto influenciaram na reestruturação da educação no país. Não podemos desconsiderar, contudo, o peso dos anos de ditadura e restrição da liberdade de pensamento, pois, na prática, as mudanças custaram a ocorrer.

A reprodução de modelos prontos e de metodologias tradicionais, que não exigem nenhum tipo de reflexão, é a tendência mais comum na educação, por exigir pouco de todos os sujeitos envolvidos no processo. A pedagogia histórico-crítica, sintetizada nos estudos de Paulo Freire, provavelmente foi a grande responsável por estimular a reflexão, a crítica e a autocrítica entre os educadores.

Aqueles eram tempos de reestruturação da ordem social e política e de construção de uma nação democrática. Pela primeira vez em nossa história, tivemos uma Constituição que possuía o objetivo de olhar para todos os grupos sociais. A escola deveria contribuir formando um cidadão capaz de intervir e transformar a realidade brasileira. “Nesse contexto, novos alunos oriundos da classe trabalhadora com novas realidades sociais demandavam uma revisão da estrutura escolar, temática e pedagógica” (Mathias, 2013, p. 46).

Esse período, tanto na historiografia quanto no ensino, recebe grande influência dos autores da Nova Esquerda Inglesa, como Eric Hobsbawm e Eduard Thompson. Assim, volta-se o olhar aos movimentos sociais e personagens populares que, durante muito tempo, não eram considerados heróis. Na construção de uma cidadania de cunho marxista, o aluno era um sujeito da história, o qual possuía concepções prévias. De acordo com essa visão, esse novo cidadão poderia no futuro desenvolver uma consciência social de classe e ser um trabalhador capaz de transformar a sociedade e a política (Mathias, 2013).

No ensino de História, o principal objetivo era recuperar o protagonismo do aluno no processo educativo, fazendo com que ele compreendesse seu papel como sujeito produtor da história e não um mero espectador de uma história pré-determinada. Tal objetivo continua sendo discutido na década de 1990, mas da historiografia vieram novos paradigmas teóricos, os quais alargavam as possibilidades na escola.

As produções didáticas e paradidáticas buscavam incorporar as novas concepções historiográficas e o marxismo perde a primazia tanto na academia quanto na escola. A corrente da Nova História ganha força com a introdução de novos temas como cultura material, cotidiano, gênero, sexualidade, feitiçaria, infância, vida privada etc. Tais temas ganham espaço nas pesquisas e também no ensino, ainda que neste último mais lentamente.

A partir da década de 2000, desenvolveram-se no Brasil estudos específicos sobre o conhecimento histórico na sala de aula. A noção de consciência histórica, desenvolvida pelo filósofo alemão Jörn Rüsen, serviram de base para diversos estudos que serão retomados em discussões curriculares e até mesmo em documentos legais. Um exemplo são os trabalhos da professora Maria Auxiliadora Shmidt, da

Universidade Federal do Paraná, nos quais a pesquisadora desenvolve o pensamento de que existe uma cognição e um tipo de aprendizagem específicas para o ensino de história.

Para que possa ser desenvolvida uma consciência histórica nos jovens alunos, faz-se necessário o desenvolvimento de certas habilidades que os tornarão aptos a desenvolver e defender ideias, bem como criticar outras ideias utilizando argumentações estruturadas. Nesse contexto, o professor torna-se responsável por analisar as concepções prévias dos alunos e a auxiliar na construção de novos conhecimentos por meio do cruzamento de informações (Rüsen, citado por Mathias, 2013).

As pesquisas recentes, incluídas no campo definido como Educação Histórica, apontam vários problemas relacionados ao ensino escolar dessa disciplina. Um aspecto facilmente identificado pelas pesquisas é a ausência de experiências da história das pessoas comuns e da própria história dos jovens e das crianças. Não há aproximação entre a pessoa comum e a produção do conhecimento histórico. Conclui-se, dessa maneira, que a transformação do aluno em sujeito histórico consciente dessa condição é um objetivo a ser alcançado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito tem se falado nas últimas décadas sobre o educando ser visto como produtor de conhecimentos. O desenvolvimento dessas competências pode ser um primeiro passo para que isso ocorra. Logicamente que na prática o desenvolvimento de tais competências ocorre em longo prazo, variando conforme as características individuais. Contudo, a elaboração de metodologias que observem esses parâmetros de competências e habilidades é urgente se quisermos

formar cidadãos críticos e com aptidão de ler o mundo em suas mais variadas linguagens.

Acredita-se no potencial do planejamento individual, aliado à um projeto político-pedagógico elaborado de forma democrática e colaborativa que possa contribuir nesse sentido. O conhecimento mínimo da legislação educacional proporciona aos professores ferramentas para dialogar com esses documentos e refletir sobre suas práticas. Conhecer as propostas curriculares é o primeiro passo para que os professores não se tornem reféns das coleções de livros didáticos e das editoras que exercem hegemonia no mercado editorial.

Neste trabalho apresentou-se, um panorama da história enquanto disciplina escolar no Brasil. A disciplina surgiu em 1837 com a criação do Imperial Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Nesse contexto, tinha a finalidade de auxiliar na construção de uma identidade nacional, criando sentimentos patrióticos.

Esse caráter cívico da disciplina permanece quase intocado até a década de 1980, quando se inicia uma revisão das funções sociais da história. Nesse ínterim, tivemos dois regimes autoritários, a ditadura varguista e a ditadura militar de 1964. Assim, por mais de um século, nossa história foi contada sem o protagonismo do povo e também silenciando os mais diversos conflitos existentes.

Percebe-se que o ensino de História, na maior parte de sua existência, serviu como ferramenta do discurso nacionalista de governos essencialmente militares. Somente nas últimas décadas é que se começou a delinear um ensino de história mais autônomo do ponto de vista político, acompanhando as mudanças de paradigmas acadêmicos e demonstrando preocupação com o aluno enquanto um sujeito histórico e, ainda, capaz de ter consciência dessa condição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, C. **O ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. versão. Brasília: MEC, 2017.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1998.

GUIMARÃES, C.; SEMIS, L. 32 respostas sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Nova Escola**, 2 mar. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4784/32-respostas-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em 27 jun. 2022.

MATHIAS, C. L. K. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica**. **História Unisinos**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, jan./abr. 2011.

SCHMIDT, M. A. Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens alunos. **Revista eletrônica Documento/Monumento**, v. 9, n. 1, out. 201

CAPÍTULO 2

A DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO

CULTURAL DIVERSITY AND EDUCATION

Décio Oliveira dos Santos¹

José Clécio Silva de Souza²

DOI: 10.46898/rfb.9786558895664.2

1 <http://lattes.cnpq.br/5736992652549484>

2 <http://lattes.cnpq.br/3240196130856147>

RESUMO

Este estudo resulta das análises realizadas em trabalhos acadêmicos que abordam a importância e a necessidade de estabelecer a integralização entre a escola e a diversidade social para que assim os sujeitos em formação não adquiram ou perpetuem preconceitos e discriminações para com os outros e aprendam a respeitar as diferenças de forma a entender que todos são iguais, independente de cultura. Inegavelmente, a escola contemporânea está diante de constantes variações sociais que impulsionam a busca por novos posicionamentos referentes a uma mudança de paradigma nas concepções de escola e dos processos de ensino-aprendizagem que precisam se adequar às necessidades do alunado, principalmente pelo fato de que as desigualdades sociais acentuam o fracasso escolar na atualidade. A pesquisa bibliográfica ou documental consiste em uma revisão da literatura existente sobre o assunto material para estudar. É uma das principais etapas de qualquer investigação e inclui a seleção de fontes de informação. É considerado um passo essencial, pois inclui um conjunto de fases que incluem observação, investigação, interpretação, reflexão e análise para obter as bases necessárias para o desenvolvimento de qualquer estudo. Nesse sentido, observamos a necessidade de que a escola atual corresponda às demandas da sociedade acerca do enfrentamento das desigualdades sociais, econômicas e raciais para que as disparidades causadas por esses fatores sejam amenizadas e se estabeleça um ambiente escolar de forma acolhedora, livre de preconceitos e injustiças.

Palavras-chave: Diversidade. Cultura. Educação. Igualdade. Disparidade.

ABSTRACT

This study is the result of analyzes carried out in academic works that address the importance and the need to establish integration between school and social diversity so that subjects in training do not acquire or perpetuate prejudices and discrimination towards others and learn to respect the differences in order to understand that everyone is equal, regardless of culture. Undeniably, the contemporary school is facing constant social variations that drive the search for new positions referring to a paradigm shift in the conceptions of school and teaching-learning processes that need to adapt to the needs of the students, mainly due to the fact that the Social inequalities accentuate school failure today. Bibliographical or documentary research consists of a review of the existing literature on the material subject to study. It is one of the main stages of any investigation and includes the selection of information sources. It is considered an essential step, as it includes a set of phases that include observation, investigation, interpretation, reflection and analysis to obtain the necessary bases for the development of any study. In this sense, we observe the need for the current school to correspond to the demands of society regarding the confrontation of social, economic and racial inequalities so that the disparities caused by these factors are mitigated and a welcoming school environment is established, free of prejudice and injustices.

Keywords: Diversity. Culture. Education. Equality. Disparity.

1. INTRODUÇÃO

A Diversidade Cultural no âmbito das ciências humanas, principalmente da Antropologia e da Educação Histórica, como Cultura, Racionalismo, Relativismo Cultural, Multiculturalismo, Práxis e Multiperspectividade. Também discutiremos como a opção

pela Diversidade Cultural como prática implica em concepções críticas, emancipadoras, amplas e formativas. Em suma, uma educação pautada pela Diversidade Cultural confere-nos um compromisso educacional democrático e acolhedor.

No Brasil, ainda é frequente a associação da ideia de cultura como uma escala de qualidade. Em outras palavras, no senso comum, muitas vezes nos referimos à cultura como um bem cumulativo, na qual existem pessoas “muito cultas” e outras menos, músicas culturalmente “boas” e outras “sem cultura nenhuma”. Afinal, é possível acumular cultura? Não raramente observamos pessoas atribuírem a qualidade “culto” ou “cultura” para sujeitos que possuem bastante formação acadêmica ou conhecimento e inteligência. Este sentido de “cultura”, como sinônimo de sabedoria e de refinamento não é sustentado pelas teorias sociais. Ao contrário, esta ideia é muito utilizada para se fazer diferenciações entre pessoas, etnias e grupos, como justificativa para preconceito e intolerância. Um exemplo nítido deste uso é encontrado na música. Hoje, no Brasil e em muitos outros países, o estilo musical “jazz” é considerado culturalmente elevado, admirado como nobre e refinado. Em contrapartida, discursos elitistas apregoam que o funk, originado em camadas sociais mais pobres e de alta circulação em comunidades carentes, “não é cultura” ou é “cultura inferior”. Poucos, porém, investigam a história do jazz e sua origem em comunidades afrodescendentes também carentes. O mesmo ocorre com o samba, que nasceu nos morros cariocas e possui hoje muitos intérpretes e admiradores em todas as classes sociais. A questão central não se refere à qualidade técnica ou gosto musical, mas sim à repercussão entre as pessoas e a concepção de cultura que trazem subjacentes.

Muitos países do mundo possuem seus grupos étnicos e raciais bem demarcados pela maioria, como no Japão e na Suécia. O Brasil é conhecido globalmente pela mistura de raças, etnias e culturas.

Aparentemente, somos um povo acolhedor, democrático e plural, terra de todas as raças, crenças e costumes. Porém, se refletirmos com um pouco mais de profundidade, surgem muitos questionamentos importantes: aceitamos todas as diferenças da mesma maneira? As pessoas possuem os mesmos direitos e igualdades de oportunidade? E, como tudo isso repercute nas salas de aula? Vamos manter estas questões em mente durante todo curso, enquanto buscamos fundamentar nossas concepções e práticas.

2. CULTURA

A ideia de cultura, do senso comum, é superada pelo conceito das ciências sociais. Da Matta (1981, p. 3), um dos mais importantes antropólogos brasileiros, define ‘cultura’ da seguinte maneira:

Quando um antropólogo social fala em “cultura”, ele usa a palavra como um conceito chave para a interpretação da vida social. Porque para nós ‘cultura’ não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de “civilização” mas a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas.

Ou seja, a partir das Ciências Sociais, a cultura é reconhecida de forma muito mais abrangente, como toda a produção humana no mundo. Objetos, costumes, rituais religiosos e expressões artísticas, compõem uma trama gigantesca que não exige, necessariamente, uma hierarquização em sua análise. Como educadores, devemos nos atentar para que, primeiramente, não sejamos reprodutores de preconceitos culturais. Também é relevante e pertinente que os estudantes percebam que suas culturas são valorizadas e reconhecidas de maneira democrática e acolhedora.

O preconceito cultural é uma forma parcialmente velada de racismo, xenofobia e discriminação social, e cabe à educação formal e informal superá-los urgentemente. Quais seriam as consequências desta concepção ampla de Cultura, advinda das Ciências Sociais, para o campo da Educação? Ou seja, como se dá a relação entre Cultura e a Educação? Muitas discussões e possibilidades surgem desta questão e, entre elas, destacam-se as consequências de caráter social e as curriculares. Do ponto de vista social, a sala de aula reúne uma infinidade de culturas representadas por cada um dos estudantes. É possível encontrar em nosso país salas de aula com imensa diversidade cultural, expressas por raças, religiões e costumes. Algumas variáveis podem influenciar a homogeneização das salas de aula, por exemplo, recortes por região do país, ou a cobrança ou não de mensalidades. Quanto ao currículo, o debate entre cultura e educação é intenso.

Partindo-se do pressuposto de que todas as culturas têm valor em si e não há hierarquia entre elas, qual seria a função da escola? Como se daria o recorte curricular? A escola ensinaria apenas aspectos culturais locais ou haveria algo de universal que deve ser mantido? São questões que muitos cientistas sociais se debruçaram a tentar responder.

3. RELATIVISMO CULTURAL E RACIONALISMO

O encontro entre culturas diferentes, ainda mais acentuado na sociedade moderna com a melhoria das tecnologias de comunicação e de transporte, trouxe problemas que vieram a se conjugar como a essência da Antropologia. Dois pontos de vista opostos se configuraram em linhas de pesquisa sobre a diferença cultural, influenciando várias outras ciências e a sociedade como um todo.

De um lado, o Racionalismo, que segundo Montero (1996, p. 43): “supõe que por detrás da diversidade dos costumes operam procedimentos lógicos, modos de percepção que são universais na condição humana”. Ou seja, o simples fato de partilharmos a espécie humana garantiria alguns elementos culturais, independentemente do lugar ou do tempo em que a pessoa tenha nascido e vivido.

Do outro lado, o Relativismo Cultural, que “nega, ao contrário, a suposição de universalismos e parte do pressuposto de que toda crença só tem significação e validade no interior do seu próprio contexto.” (MONTERO, 1996, p. 43). Isso significa que apenas os integrantes de cada cultura compreendem verdadeiramente o sentido de suas práticas, costumes e artefatos, e que toda análise de um sujeito externo àquela cultura será limitada. Antes de tomar simpatia ou concordar com uma ou outra vertente, é importante sabermos que ambas foram importantes nas pesquisas e concepções atuais do campo antropológico. Os antagonismos nas ciências podem ter como consequência a melhor problematização e aprofundamento de questões consideradas resolvidas até então. O Relativismo Cultural (1976, p. 345), por exemplo, foi fundamental na superação do etnocentrismo, que é crença da superioridade de um determinado grupo étnico aos demais. Lévi-Strauss, antropólogo francês, demonstra que os termos “bárbaro” e “selvagem” foram, e ainda são, sobretudo usados pejorativamente como consequência do etnocentrismo:

A atitude mais antiga, e que se baseia indiscutivelmente em fundamentos psicológicos sólidos (já que tende a reaparecer em cada um de nós, quando nos situamos numa situação inesperada), consiste em repudiar pura e simplesmente as formas culturais: morais, religiosas, sociais, estéticas, que são as mais afastadas daquelas com as quais nos identificamos. ‘Hábitos selvagens’, ‘na minha terra é diferente’, ‘não deveria permitir isso’, etc., tantas reações grosseiras que traduzem esse mesmo calafrio, essa mesma repulsa diante de maneiras de viver, crer ou pensar que nos são estranhas. Assim, a antiguidade confundia tudo o que não participava da cultura grega sob a mesma denominação

de bárbaro; a civilização ocidental utilizou em seguida o termo 'selvagem' com o mesmo sentido.

A concepção de que cada cultura tem valor em si, o Relativismo Cultural, serviu como crítica a ideias de civilizações superiores. Um exemplo recorrente é a proposta de raça ariana, do nazismo, que alegava superioridade em relação às demais e levou tal crença infundada às últimas consequências, com um dos maiores genocídios da história. O etnocentrismo ainda está presente na sociedade ocidental, consequência de séculos de dominação e subjugação de vários países pelo imperialismo e colonialismo europeus. Isso deu origem a um tipo de etnocentrismo que se enraíza em nossa cultura: o Eurocentrismo. No Brasil, "Europeu" ou "vindo da Europa" são compreendidos, ainda, como sinônimos de qualidade superior. O etnocentrismo possui a visão de cultura hegemônica: uma cultura deve prevalecer, preponderar, impor-se perante as outras.

Não obstante, os países colonizadores, além de subtrair os bens que lhes interessavam economicamente, realizaram a imposição de suas línguas, religiões, crenças e costumes nos países colonizados. Retomando nossa atenção à escola, este debate das linhas antropológicas – Racionalismo e Relativismo Social – atinge fortemente as ciências da educação. Uma obra essencial que versa sobre esta relação é "Escola e Cultura", do professor francês Jean Claude Forquin, que discute o que a escola deve ensinar, que culturas devem ser transmitidas às próximas gerações. Neste aspecto, uma decisão teórica deve ser tomada. Se seguirmos pela linha do relativismo, cada cultura deverá dar conta de sua própria educação, em todos os aspectos: seleção curricular, formação de professores, estratégias de ensino, material didático.

Também se impossibilitaria, entre outros fatores, orientações e leis nacionais ou amplas, pois dentro de um mesmo país há uma infinidade de culturas locais distintas. A escola em Manaus e em Porto

Alegre diferem enormemente, por exemplo. Caso sejam levados em consideração aspectos culturais mais detalhados, até mesmo dentro da mesma cidade haveria escolas orientadas em sentido diferente: as escolas do centro e da periferia também possuem muitas diferenças.

Assim sendo, Forquin opta e orienta para uma educação pautada pelo Racionalismo. Porém, isso implica em outras decisões culturais complexas: se não iremos adotar os aspectos de cada cultura como critério curricular, que cultura ensinaremos? Diversas linhas etnocêntricas e colonialistas respondiam facilmente esta questão, orientando a educação para a transmissão da cultura dos países dominantes (é necessário estarmos atentos, pois a educação ainda hoje contém fortes traços etnocêntricos, como o currículo de História, por exemplo).

Os racionalistas, porém, defendem que há algo em comum em toda a humanidade, que nos une como sociedade humana em termos amplos, e que somente a partir destes aspectos se torna possível uma educação plena. A educação fundamentada por esta racionalidade não ignora os aspectos específicos de cada cultura e subcultura, mas procura entrelaçá-los a um currículo cultural amplo, com base naquilo que nos une como humanos. Segundo Forquin (1993, p. 169):

A ideia essencial que parece poder ser defendida [...] é a de uma 'independente de uma 'demanda cultural social' [...] mas que, de outro lado, não pode tampouco estar completamente a reboque desta demanda. [...] A escola é um lugar específico, onde os membros das gerações mais jovens são reunidos...[a fim de adquirir sistematicamente disposições e competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas [...] Aqui a herança da experiência humana é comunicada sob a forma mais universal possível.oferta cultural escolar' original [...] que de um lado não pode ser.

Cabe aos educadores a reflexão contínua do que seriam os aspectos universais fundamentais e como se articulariam com a variedade das demandas culturais específicas.

4. MULTICULTURALISMO INTERCULTURAL, EDUCAÇÃO E PRÁXIS

Percorremos até aqui um caminho teórico denso, repleto de escolhas teóricas e políticas para que possamos afirmar com coerência que a Diversidade Cultural foi concebida como prática na educação. Não faltam exemplos de discursos, movimentos, instituições, leis e modismos teóricos que reivindicam o uso da educação para a paz, para a igualdade de direitos e respeito à diversidade cultural. Porém, o que diferencia práticas educativas que realmente atingem estes propósitos é a profundidade teórica que estão enraizadas

Perante o desafio da superação da educação etnocêntrica e hegemônica, optamos por concepções amplas de cultura, pela linha antropológica racionalista, e pelo Multiculturalismo Intercultural, cuja fundamentação será apresentada a seguir. Segundo Walsh (2001, p. 10 e 11), a Interculturalidade pressupõe respeito, tolerância e comunicação igualitária entre culturas diferentes. As diferenças são reconhecidas, mantidas e respeitadas, ao mesmo tempo que os pontos em comum são buscados e celebrados. As relações de poder e conflitos são desveladas e analisadas criticamente. Busca-se, acima de tudo, a construção de projetos de cooperação, responsabilidade e solidariedade. Para Candau e Moreira (2008), a superficialidade de iniciativas interculturais deve ser transposta, pois muitas vezes não toca em aspectos cruciais:

Em geral, quando se promove o diálogo intercultural se assume uma abordagem de orientação liberal e se focaliza, interações entre diferentes grupos socioculturais de um modo superficial [...] sem enfrentar a temática das relações de poder

que perpassam as relações interculturais, nem as matrizes profundas, mentalidades, imaginários, crenças, configuradoras de sua especificidade.

Para que a abordagem Intercultural se concretize na escola, a concepção de educação deve estar de acordo com os pressupostos do Multiculturalismo. A escola, como instituição pensada e construída para a transmissão dos conhecimentos culturais acumulados na história da humanidade às novas gerações, deve objetivar desenvolver os sujeitos em todas as suas dimensões e potencialidades.

Essa concepção de educação, como formação humana, contraria vertentes tecnicistas que veem as crianças e jovens apenas como mão de obra do mercado de trabalho de um futuro breve, fazendo da escola, para isso, verdadeiros centros de treinamento de funcionários-padrão. Infelizmente, com políticas educacionais voltadas a avaliações nacionais e internacionais, este caminho tem sido predominante no contexto brasileiro atual.

Para a adoção do Multiculturalismo Intercultural, devemos conceber as crianças e jovens nas escolas como sujeitos de direitos, com potencial infinito e multiplicidade de inteligências. A prática da diversidade cultural é, de fato, práxis. Ou seja: ações práticas fundamentadas em respeitadas discussões teóricas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pluralidade étnica e cultural do Brasil é, sem dúvida, uma de nossas maiores riquezas. Porém o desafio de transformar pluralidade em igualdade de condições e direitos ainda é enorme. Na prática, o país que teve sua história visceralmente marcada pela colonização e exploração, continua racista, discriminatório, homofóbico e violento.

A própria concepção de cultura como conhecimento acumulado é usada sistematicamente para diferenciação dos sujeitos.

Caminhamos em busca de uma fundamentação teórica que nos auxilie a lidar de modo estrutural com estas diferenças. Não nos basta somente incluir culturas entendidas como oprimidas ou minoritárias em um espectro pré-determinado, hegemônico e monocultural existente. Este é o grande desafio para a diversidade cultural como prática na educação.

Devemos buscar nas ciências humanas ferramentas e fundamentações para buscar alterar estruturalmente as situações de opressão, de desigualdade e discriminação. Em sala de aula, nossa diversidade não reflete direitos iguais. Por exemplo, um jovem cristão pode tranquilamente assumir sua religiosidade para seus colegas. O mesmo não pode ser dito das religiões de matrizes africanas, como o candomblé, que ainda é motivo de perseguições, agressões e preconceito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLACK, M. L. History teaching today: Approaches and methods. Kosovo: Printing Press, 2011.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas (orgs.). 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DAMATTA, R. Você tem cultura?. In: Suplemento Cultural. Edição Especial do Jornal da Embratel, setembro, 1981.

_____. FORQUIN, J. C. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FREITAS, F. S. A Diversidade Cultural como Prática na Educação. Curitiba: IBPEX, 2011. LÉVI-STRAUSS, C. A Antropologia Estrutural. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

MONTERO, P. Diversidade Cultural: Inclusão, Exclusão e Sincretismo. In.: DAYRELL, J. Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p.39-64

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO COMO FORMA DE PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA

EDUCATION AS A WAY TO PREVENT VIOLENCE

Décio Oliveira dos Santos¹

José Clécio silva de Souza²

DOI: 10.46898/rfb.9786558895664.3

1 <http://lattes.cnpq.br/5736992652549484>

2 <http://lattes.cnpq.br/3240196130856147>

RESUMO

As principais consequências da evasão escolar, para a sociedade se relacionam à violência e criminalidade e desenvolvimento econômico. A relação entre escola e crime é clara: muitos jovens que saem da escola se envolvem com o tráfico de drogas e com organizações criminosas. Não estar na escola além de ser prejudicial para o indivíduo que sai, é prejudicial para todos impactando o nosso dia a dia de forma muito concreta. Jovens fora da escola trazem uma série de problemas para a sociedade como um todo. É importante convencer os jovens de que aquilo que a escola ensina é essencial, mas também garantir que o conteúdo ensinado seja verdadeiramente relevante para o seu dia a dia. Objetivou-se com o presente trabalho avaliar as razões que contribuem para o aluno abandonar a escola, a relação entre essa atitude e a violência, além das soluções para diminuir esse índice. O método aqui apresentado está fundamentado em artigos científicos online e livros com temas similares. No entanto, para reverter o índice elevado de evasão escolar, se faz necessário parcerias, além de um maior investimento em políticas públicas voltadas para a Educação Brasileira. A família, ainda continua sendo a principal responsável pela criança e sua vida escolar. A escola pouco conseguirá em seu êxito, se não tiver o apoio prático da família, além que ela precisa rever seu planejamento de ensino, voltado para as necessidades diárias e ter um olhar diferenciado para o aluno que recebe a cada dia.

Palavras-chaves: Educação; Evasão Escolar; Violência;

ABSTRACT

The main consequences of school dropout for society are related to violence and crime and economic development. The relationship between school and crime is clear: many young people

who leave school become involved in drug trafficking and criminal organizations. Not being at school, in addition to being harmful for the individual who leaves, is harmful for everyone, impacting our daily lives in a very concrete way. Young people out of school bring a series of problems to society as a whole. It is important to convince young people that what the school teaches is essential, but also to ensure that the content taught is truly relevant to their daily lives. The objective of this work was to evaluate the reasons that contribute to the student dropping out of school, the relationship between this attitude and violence, in addition to solutions to reduce this rate. The method presented here is based on online scientific articles and books with similar themes. However, to revert the high rate of school dropouts, partnerships are needed, in addition to greater investment in public policies aimed at Brazilian Education. The family is still the main responsible for the child and his/her school life. The school will achieve little in its success if it does not have the practical support of the family, in addition to that it needs to review its teaching planning, focused on daily needs and have a different look at the student it receives every day.

Keywords: Education. School Evasion. Violence.

1. INTRODUÇÃO

Abandono escolar e criminalidade andam juntos. A escola pode ajudar na formação dos adolescentes e diminuir o avanço da violência. O abandono dos estudos pode ser uma ponte direta para a vida do crime. A julgar pela quantidade de crianças e adolescentes longe das salas de aulas em todo país, o futuro pode ser temeroso. A prevenção da criminalidade deve levar em conta a redução da evasão escolar. Um aspecto que costuma ser negligenciado no Brasil quando

o assunto é Segurança Pública. Considerados os índices de evasão escolar, o cenário no Brasil seria, de fato, favorável à violência extrema.

Como está a situação, atualmente, no Brasil de adolescentes que cometeram algum ato que está em desacordo com a justiça? Qual a relação que existe entre a baixa escolaridade desses jovens e a prática de atos criminosos? Quais são os fatores que contribuem para que o aluno esteja desinteressado pela vida escolar?

Quanto maiores são as taxas de escolarização, menores são os registros de violência. É fato. Mas a educação escolar apenas, pouco pode solucionar o problema do abandono escolar.

Pensa-se na criança como um ser inserido no seu meio familiar do qual derivam, de forma natural e espontânea, todas as atenções, afetivas e materiais de que necessitam para o seu desenvolvimento normal. Todavia, há ocasiões em que este mesmo núcleo familiar se torna hostil para a criança, resultando, às vezes, no abandono, nos maus-tratos, no abuso sexual e na morte da vítima.

As crianças que vivem em lares nos quais acontecem situações de violência doméstica sofrem sequelas importantes. Lares em que acontecem estas situações, as crianças costumam estar mais negligenciadas, o que agrava ainda mais a situação. Problemas de comportamento e traumas emocionais podem ser detectados em crianças, pois elas são mais propensas a ter distúrbios de saúde mental na idade adulta.

O adolescente que viveu esta situação pode começar a se auto lesionar, recorrer ao álcool ou às drogas, ter relações sexuais inapropriadas com o único objetivo de obter afeto, sofrer de depressão, ter uma baixa autoestima ou desenvolver diferentes problemas de Políticas de combate à evasão e abandono não têm uma fórmula única. Oferecer um conjunto de ações e programas diversos que promovam

o engajamento dos jovens nas atividades escolares pode ser uma das soluções. No fim das contas, a escola não pode ser boa para alguns jovens – tem que ser boa para todos. Uma escola para engajar seu aluno deve ser mais flexível e aberta ao mundo contemporâneo. A educação em nosso país ainda tem um caráter dogmático, de disciplinamento, em vez de focar na possibilidade de construção de um futuro, de desenvolvimento de talentos e de cultivo de cidadãos críticos.

A mudança em direção a uma educação mais humanizada, menos engessada, e que de fato prepare os estudantes para o futuro está ainda em idealizações de docentes por todo país. Possíveis soluções se forem aplicadas reverterem o cenário vivido. A participação de maneira mais efetiva da família na vida escolar do filho, práticas pedagógicas voltadas para suprir necessidades do aluno, criação de projetos sociais para atender e acompanhar adolescentes em situações de criminalidade.

2. RELAÇÃO ENTRE EVASÃO ESCOLAR E VIOLÊNCIA

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito para todas as pessoas.

educação, direito de todos e dever do Estado e da família, 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.

Dessa forma, pode-se observar que toda pessoa deveria ter acesso à educação, pois ela oportuniza a uma visão de mundo e inúmeras possibilidades de crescimento pessoal e profissional.

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a condição do acesso educacional é apresentada como sendo imperiosa necessidade de universalizar a escolaridade básica dos indivíduos, independentemente das suas condições de raça, idade, gênero, situação

social, crença ou religião. Há um rigor nas prescrições aos grupos considerados minoritários, enfatizando-se que eles “[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (UNESCO, 1990, p. 5). Em suma, a oportunidade de frequentar uma escola não é privilégio de poucos, mas direito de todos.

A evasão escolar ocorre quando o aluno deixa de frequentar a aula, caracterizando o abandono da escola durante o ano letivo. Jovens que abandonam a escola têm uma maior tendência a ter contato com o mundo do crime, pois usam do tempo que a escola ocupava para aprenderem práticas criminosas e executá-las. No Brasil, a evasão escolar tem sido um grande desafio para as escolas, pais e para o sistema educacional. Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), de 100 alunos que ingressam na escola na 1ª série, 5 não concluem o ensino fundamental, ou seja, 95 terminam a 8ª série (IBGE, 2007).

Os números de evasão são muitos grandes, esse dado preocupante, convida a reflexão e as causas, os motivos, isso é um papel da equipe escolar, passar, a saber, onde estão os problemas. Se na família ou na própria escola, ou quais as dificuldades de família pobres que deixam de estudar para ajudar com as despesas da casa, ou até mesmo a distância que os transportes escolares não conseguem chegar ao local destinado, e abandonam a escola por esse motivo, assim, esse problema não se restringe a família, mas a sociedade em geral.

O fenômeno da evasão e repetência longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade.

Está o sistema educacional preparado para atender e receber pessoas tão diferentes em sua estrutura social? Ou a educação, ainda

insiste numa metodologia pronta e inacessível, que não está aberta as inovações e movimentos sociais tão atuais?

Paulo Freire faz a advertência para a necessária reflexão sobre situações de evasão, ao que denomina “expulsão da escola” (1991, p. 35), e o faz nos advertindo da necessidade de olhar para a sociedade e suas interferências no processo de ensino e no processo de aprendizagem. E por que as escolas não conseguem manter esses jovens na escola?

O professor pode ajudar na redução da violência atuando na sua prevenção ou mesmo intervindo em parceria com os profissionais da saúde, além de servir de modelo de não-violência para crianças que a ela estejam sujeitas em casa. Entretanto,

isso só será possível se os professores contarem com boas condições de trabalho, apoio emocional e formação profissional adequada. Mas na realidade o que presenciamos é o despreparo de professores para lidar com alunos mais vulneráveis e problemáticos. A falta de conexão das escolas com as comunidades em regiões violentas, educação oferecida nas escolas públicas, estão entre as causas que existem por trás do abandono, onde há escolas defasadas e sucateadas, além de problemas sociais que cercam as periferias.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um número elevado de faltas sem justificativa e a evasão escolar ferem os direitos das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, cabe a instituição escolar valer-se de todos os recursos dos quais disponha para garantir a permanência dos alunos na escola. Prevê ainda a legislação que esgotados os recursos da escola, a mesma deve informar o Conselho Tutelar do Município sobre os casos de faltas excessivas não justificadas e de evasão escolar, para que o Conselho tome as medidas cabíveis. Cabe

ao Estado garantir que a evasão escolar seja diminuída e assegurar o acesso à educação aos jovens brasileiros, adotando medidas como um ensino de qualidade, uma melhor capacitação de professores, mais atividades práticas e não somente teóricas, instauração de laboratórios bem equipados e incentivo a cursos profissionalizantes juntamente com o Ensino Médio.

Muitos meninos que se afastam da escola são, de fato, recrutados pelo tráfico de drogas e socializados de forma perversa. Um aspecto que costuma ser negligenciado no Brasil quando o assunto é Segurança Pública. Considerados os índices de evasão escolar, o cenário no Brasil seria, de fato, favorável à violência extrema.

Uma pesquisa do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) concluiu que há, no Brasil, cerca de 22.640 jovens privados de liberdade, internados em um dos 461 estabelecimentos socioeducativos existentes no país, acusados de terem praticado algum ato infracional. Quando um jovem pode ser responsabilizado por seus atos? entanto um adolescente com idade inferior já pode responder por atos criminosos. Seria importante entender e estudar quais medidas de punição deveriam ser aplicadas em casos específicos, ou seja, não haver julgamento de maneira geral.

No Brasil, atualmente a maioridade penal é de 18 anos. No entanto, a partir dos 12 anos, já há previsão da aplicação de medidas previstas para adolescentes infratores. São as chamadas medidas socioeducativas, como privação de liberdade ou liberdade assistida, prestação de serviços à comunidade, entre outras. A medida de privação de liberdade pode chegar a até três anos. No Reino Unido, o limite também é diferente dependendo do país. Enquanto na Inglaterra e no País de Gales a maioridade é de 10 anos, na Escócia é de 12.

A violência doméstica e/ou intrafamiliar contra crianças e adolescentes não é um fenômeno da contemporaneidade. Relatos de filicídios, de maus-tratos, de negligências, de abandonos, de abusos sexuais, são encontrados na mitologia ocidental, em passagens bíblicas, em rituais de iniciação ou de passagem para a idade adulta, fazendo parte da história cultural da humanidade. Tais relatos são ricos em expressar, de forma bem elaborada, a violência que os pais/responsáveis infligem às suas crianças e adolescentes, geralmente justificada como medida disciplinar, de obediência. Por muito tempo, ela foi uma prática instituída sem qualquer sanção, uma vez que na relação estabelecida, o pai tinha poderes de vida ou de morte sobre seus filhos.

No mundo atual existem várias formas de violência, por exemplo: o preconceito, as agressões físicas e verbais, o bullying, a homofobia e a violência contra a mulher, entre outras. Elas acontecem quando alguém ou um grupo de pessoas utiliza intencionalmente a força física ou o poder para ameaçar, agredir e submeter outras pessoas, privando-as de liberdade, causando algum dano psicológico, emocional, deficiência de desenvolvimento, lesão física ou até a morte.

Atualmente, vários estudos indicam que os adolescentes com maior vivência religiosa, possuem comportamentos mais saudáveis, melhores índices de saúde física e mental, em comparação com aqueles que não as têm.

As atividades religiosas desde a infância são hábitos eficazes para evitar o uso de drogas ou abuso de álcool na adolescência e juventude. Não simplesmente a crença, mas a religiosidade prática, que inclui a participação frequente em várias celebrações. No aspecto comportamental, o adolescente com maior vínculo religioso se expõe a menores situações de risco, como exemplo, menores índices de consumo de álcool e uso de maconha. A religião fornece uma compreensão

e significado na vida dos adolescentes, fator que está diretamente associado a níveis mais baixos de sintomas depressivos, com menor risco de suicídio. Por essa razão, educadores e psicólogos já defendem a ideia de uma preocupação maior com a formação infantil, apoio às famílias que estão em situações de vulnerabilidade e violência. Todo suporte em nível de assistência seria necessário, ressaltando que no Brasil já existem centros de apoio à crianças e adolescentes.

Diretores, educadores, pais, alunos e pessoas de outras comunidades interessadas, reunidos num conselho escolar representativo e atuante, poderão discutir abertamente sobre o problema da violência infanto-juvenil dentro e fora da escola, enfrentando-a em suas origens, e não apenas criando mecanismos de defesa paliativos que pouco ou nenhum efeito positivo surtirão.

Com efeito, o combate à violência deve buscar primordialmente suas raízes, que obviamente se encontram além dos limites da escola, que acima de tudo precisa assumir sua missão legal e constitucional de promover, junto aos educandos, “o pleno desenvolvimento da pessoa” e “seu preparo para o exercício da cidadania” (art.205, *caput* da Constituição Federal *verbis/omissis*), e não se tornar em mais um foco de opressão e desrespeito aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes. Em relação ao dever dos pais para com suas crianças e adolescentes, a Lei nº 8.069 estabelece, em seu Artigo 22, que incumbe aos pais 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 descumprimento injustificado dessa determinação do Estatuto caracteriza também uma forma de mau-trato infantil que pode ser punida até com a suspensão ou perda do pátrio poder, decretadas judicialmente nos termos do Artigo 24 do Estatuto.

Tanto a família quanto a escola precisam sincronicamente buscar serem parceiras, na tentativa de tornar a criança um ser que possui valores significantes para a própria vida e formação como indivíduo.

A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escolas, pais e filhos. (REIS, 2007, p. 6).

A educação da paz, inclusive na família é um caminho a ser percorrido, para evitar tantas situações, que precisam passar por uma mudança drástica. Vale ressaltar, que toda criança que demonstra atitudes violentas pode essa atitude estar presente na família. A violência doméstica é origem para outros atos, manifestados na escola e na sociedade. Projetos pedagógicos que combatem a violência e a evasão escolar podem ser inseridos em várias instituições de ensino. Alguns países já tiveram esta iniciativa. Os Estados Unidos, ao contrário do Brasil, não só implementam centenas de programas para combater a evasão, mas também avaliam o impacto e o resultado de todas essas ações, buscando agir de maneira cada vez mais eficaz para resolver esse problema. Como os países com os melhores sistemas educacionais do planeta conseguiram esse feito? Em busca de respostas a essa pergunta, um recente estudo da consultoria americana McKinsey, chamado Como os Sistemas Escolares de Melhor Desempenho do Mundo Chegaram ao Topo, identificou as medidas que levam esse seleto grupo de nações aos lugares mais altos nos rankings dos exames internacionais. As descobertas foram sintetizadas em quatro lições: selecionar os melhores professores, cuidar da formação docente, não deixar nenhum aluno para trás e capacitar equipes de gestores.

No Brasil diversos projetos inovadores e educativos desenvolvidos pela Justiça buscam ressocializar jovens em conflito com

a Lei. Previstas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as medidas socioeducativas são aplicadas pelos juízes das varas de Infância e juventude aos menores de 12 a 18 anos de idade e têm caráter predominantemente educativo. A profissionalização do jovem, segundo norma, é uma etapa do seu processo educativo (art. 62). “Qualquer ação voltada para a profissionalização dos jovens e a reinserção deles na sociedade é benéfica”, diz o juiz auxiliar da Presidência do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) Márcio Alexandre, do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas (DPJ/CNJ). Entre outras funções, o magistrado tem a tarefa de verificar se o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei está de acordo com o previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Um desses projetos é o Projeto Jovem de Valor está inserido no programa de atuação da 11ª Promotoria de Justiça de Parnamirim, Rio Grande do Norte, para o período de 2017-2019, no eixo da socioeducação, que estabelece como metas a garantia da oferta de cursos profissionalizantes, oficinas de capacitação, orientação e motivação, atividades de lazer, esporte e cultura, acesso aos serviços de saúde e atendimentos socioassistenciais aos adolescentes e suas famílias. Além disso, busca a redução da evasão escolar dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto.

Diante desse cenário vemos a possibilidade de viabilizar, diante da justiça e de órgãos competentes, parcerias com empresas privadas e públicas ou até voluntariado, a necessidade de serem criados projetos que tenham êxito nesta espécie de programa social. Mas, antes de tudo, é preciso haver um trabalho de prevenção à violência infantil, pois as suas raízes podem estar no seio familiar ou âmbito escolar. Vale ressaltar, que muitas escolas também são convidadas a receber jovens

em conflito com a lei como funcionários ou prestadores de serviço. Juntamente com as ações socioeducativas também são instituídos os procedimentos de proteção, que incluem acompanhamento familiar, psicológico e pedagógico, pela instituição de ensino.

E nesse aspecto, o papel da escola é fundamental. Imagine uma escola com altos índices de evasão, violência, depredação e sob ameaça de fechar as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por todos os problemas anteriores. Há cinco anos essa era a realidade da EM Antônio Matias Fernandes, localizada em uma área violenta de Manaus (AM), onde há elevadas taxas de criminalidade. Que a partir de um projeto pedagógico conseguiu reverter esses índices. O Centro Educacional 2, do Cruzeiro em Brasília, que atende a 1,2 mil estudantes do ensino médio e do ensino de jovens e adultos (EJA), também adota políticas para combater e prevenir o bullying, como seminários, palestras e trabalhos pedagógicos. Para especialistas em educação e juventudes, é preciso refletir sobre como a cultura da violência impacta os jovens, e como é na educação para a diversidade que pode haver uma resposta social para se evitar a violência.

3. METODOLOGIA

A problematização apresentada neste trabalho foi realizada pela necessidade de explicar e entender o motivo de haver atitudes violentas entre crianças, jovens e adultos, no âmbito familiar e escolar. Pesquisa de revisão bibliográfica baseada na literatura especializada, através de trabalhos acadêmicos e artigos disponíveis no ambiente digital, pautadas pelo mesmo tema e o livro como *Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes*.

Os resultados aqui presentes visam contribuir para tentar sanar ou encontrar explicações ao entender o que leva um adolescente

ou criança a abandonar à escola e depois dessa atitude trilhar uma vida contra as leis e a justiça.

Buscamos compreender o fenômeno da evasão escolar partindo da compreensão da educação em nosso país e sua evolução, e passando pelas possíveis causas e consequências do problema.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil tem a 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países com maiores IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), tendo notas piores que o Chile, a Argentina, o Uruguai e o México, segundo o último relatório divulgado pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). O mesmo relatório afirma que a cada quatro alunos que iniciam o ensino fundamental no Brasil, um abandona a escola antes da última série. O uso de drogas e envolvimento em outras atividades ilegais disputam com a frequência às aulas. Ressaltando que a violência física e psicológica (bullying e assédio, por exemplo) pode acontecer dentro de casa, na escola ou nas ruas, podendo gerar sérias consequências e traumas que tornam ir à escola uma experiência insuportável ou impossível, comprometendo o aprendizado dos jovens e desviando sua atenção dos estudos. Como resultado, o ambiente escolar também é afetado, com por exemplo: um ato violento cometido por alunos contra professores tem a ver com a realidade que os adolescentes vivem fora da escola.

Um número grande de estudantes, que evadem da escola, por inúmeras razões internas e externas, acabam se envolvendo em atitudes criminosas. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os crimes praticados por tais menores são chamados de infrações ou “atos infracionais”, as penalidades de medidas socioeducativas. A Constituição Federal de 1988 como o Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA) preveem a aplicação de medidas socioeducativas a jovens autores de atos infracionais. Elas são atribuídas a adolescentes entre 12 e 18 anos e podem ser cumpridas em meio aberto (com uma advertência, a obrigação de reparar o dano, a prestação de serviços à comunidade e a liberdade assistida) ou em meio privativo de liberdade (na semiliberdade ou na internação). Apesar de não serem compreendidas como penas e apresentarem caráter predominantemente educativo, elas obrigam o adolescente ao seu cumprimento, sujeitando-o, inclusive, às sanções previstas no ECA. Isso significa que, se ele está cumprindo uma medida em meio aberto e comete algum ato infracional, pode ser encaminhado para internação ou ter um prolongamento da medida.

O papel da educação e da escola não seria apenas ensinar temas relevantes, mas também motivar os jovens estudantes para esses temas, mostrar que o que está sendo ensinado é ou será útil para a sua vida, apresentar a educação como um valor. A escola, instituição reconhecida como importante espaço de socialização de informações gerais, tem sido apontada como um local onde também devem ser trabalhadas outras atividades como oficinas de teatro, dança e diferentes esportes.

O caminho para educar uma sociedade depende de vários fatores, dentre eles, vontade política, bons profissionais e da importância atribuída à educação.

A escola é grande aliada na luta contra a violência, seja ela a doméstica ou não, uma vez que proporciona às crianças e a seus pais instrumentos e habilidades para a negociação de conflitos, além de ter um contato mais próximo com estudantes; assim, tem possibilidades para perceber se alguma coisa não está bem na dinâmica familiar. Percebe-se, porém, que, na maioria dos casos, a escola, além de ter a violência arraigada em sua cultura, não se utiliza de parcerias, deixando

crianças e adolescentes à mercê de novas agressões e Vários estudos indicam que um maior envolvimento familiar impacta positivamente no engajamento dos jovens nas atividades escolares. Toda agressão ocorrida no contexto familiar. Pode ser física, psicológica ou socioeconômica. A responsabilidade pelo aumento da criminalidade em nossa sociedade vai além da competência do Estado, a mesma está atrelada ao convívio familiar. A paz é um processo contínuo e permanente: “Não há caminho para a paz, a paz é o caminho.” (Gandhi). Os alvos da violência, no entanto, não são apenas os estudantes. Os profissionais responsáveis por educar crianças e adolescentes também acabam virando vítimas da fúria de alunos.

Diariamente, podemos ver notícias de jornais relatando casos de violência contra professores, bullying (humilhar, intimidar, ofender, agredir física ou psicologicamente), vários outros modelos de abuso e agressão cometidos contra a comunidade escolar. O aluno que cresce em um ambiente em que a violência é recorrente tenderá a reproduzi-la, seja entre os alunos, contra os professores ou mesmo na forma de vandalização do patrimônio escolar, seja ele material ou imaterial. Por essa razão diversos projetos pedagógicos estão sendo implantados em instituições de ensino pelo mundo. Com resultados surpreendentes, eles provam que o envolvimento da família com o ambiente escolar, mostram efeitos satisfatórios.

A presença dos responsáveis no cotidiano da criança faz com que ela perceba o valor da educação e sinta-se mais motivada a buscar resultados cada vez mais relevantes. E isso reflete positivamente na imagem da instituição. Quando essa vivência não é prática e atuante, a escola pouco pode contribuir em seu papel social. Propor novas práticas pedagógicas e investir em algumas ferramentas tecnológicas que apoiam o processo de ensino-aprendizagem pode ajudar a reduzir a evasão escolar.

O desinteresse representa o principal motivo para que os estudantes abandonem as escolas, mas há outras causas igualmente importantes, como a necessidade de dedicar-se a um emprego fixo e a dificuldade de acesso à escola. Também ressalta a necessidade dos alunos em se sentirem participantes de uma comunidade escolar. Segundo esse autor, para que se possa entender um pouco melhor a violência na escola, é preciso considerar o contexto escolar, ou seja, a sua realidade, e verificar se a escola fornece condições para que o aluno se sinta a ela integrado. A violência na escola pode representar a ausência de um sentimento de identidade e de pertencimento do aluno.

Acreditamos que a união entre todas as esferas da comunidade escolar em busca da recuperação do interesse dos alunos pelos estudos, com ações e acompanhamento constante, é a melhor maneira de obter resultados significativos no combate à evasão escolar e conseqüentemente à diminuição da criminalidade, entre esses adolescentes que abandonam a escola. A parceria entre educadores, família e sociedade é essencial pra prevenir e resolver conflitos dentro e fora das salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução a Metodologia do trabalho científico**: Elaboração de trabalhos de graduação. 5^o edição. São Paulo: Altas, 2001.

BARROS, Aidil Jesus Paes de. LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia: Um guia para a iniciação científica**. Mcgraw - Hill, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024/1961 de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

Diário Oficial da União, Brasília, 27/12/1961 - Seção 1, Página 11429. Disponível em:< <https://www2.camara.leg.br>>. Acesso em 10 de julho de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Diário Oficial da União, Brasília, 23.12.2005. Seção 1, Página 27833. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 10 de julho de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692/1971 de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Diário Oficial da União, Brasília, 23.12.2005. Seção 1, Página 6377. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei 10.172/2001 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). DIÁRIO Oficial da União Brasília, 10 de janeiro de 2001. Seção 1, página 1. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em 10 novembro de 2020..

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.436/2002 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25.4.02. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP1/2002, 9 de abril de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP02/01.pdf>>. Acesso em: 15 outubro. 2020

CAPÍTULO 4

REFLETINDO O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM COM AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E O TDAH

REFLECTING THE TEACHING/ LEARNING PROCESS WITH ASSISTIVE TECHNOLOGIES AND TDAH

Décio Oliveira dos Santos¹

José Clécio Silva de Souza²

DOI: 10.46898/rfb.9786558895664.4

¹ <http://lattes.cnpq.br/5736992652549484>

² <http://lattes.cnpq.br/3240196130856147>

RESUMO

A Educação Inclusiva é uma modalidade contemporânea visando criar espaços para alunos com deficiência e esta deve ser garantida de acordo com a lei 12.146 de 6 de julho de 2015. Contemplando alunos com suas diversas deficiências e transtornos. O principal objetivo desse artigo, é perceber qual a contribuição que as Tecnologias Assistivas trazem para o aluno da sala de aula regular com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade) através da Educação Inclusiva, cuja é voltada para a cidadania global valorizando as diferenças. Ainda que não seja uma deficiência, o TDAH, e sim um transtorno, esse aluno pode ser contemplado com este tipo de recurso que irá lhe trazer várias facilidades para o seu dia a dia no âmbito escolar, como também na sociedade de modo geral. A pesquisa é bibliográfica, cuja, é aprofundada com eixo em material já elaborado composto de livros e artigos científicos. Dessa forma, é notório que as Tecnologias Assistivas são de grande relevância para os usuários que necessitam desses recursos, pois assim serão trilhados novos caminhos, novos avanços, autonomia e independência na realização de várias atividades. Compreender seu histórico como foi entendida e tratada ao longo dos anos; quais níveis de conhecimento as pessoas apresentavam e apresentam acerca deste transtorno e como lida com ele bem como as causas que provocam o TDAH e qual parcela de contribuição para o tratamento visando uma qualidade de vida principalmente educacional de indivíduo que apresentam essa patologia.

Palavras chave: Tecnologia Assistiva. Transtorno. Déficit. Educação. Inclusão

ABSTRACT

Inclusive Education is a contemporary modality aimed at creating spaces for students with disabilities and this must be guaranteed in accordance with Law 12,146 of July 6, 2015. Contemplating students with their various disabilities and disorders. The main objective of this article is to understand the contribution that Assistive Technologies bring to the regular classroom student with ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) through Inclusive Education, which is focused on global citizenship, valuing the differences. Although it is not a disability, ADHD, but a disorder, this student can be contemplated with this type of resource that will bring him several facilities for his daily life at school, as well as in society in general. The research is bibliographical, which is deepened with an axis in already elaborated material composed of books and scientific articles. Thus, it is clear that Assistive Technologies are of great relevance for users who need these resources, as new paths, new advances, autonomy and independence in carrying out various activities will be paved. Understand its history as it has been understood and treated over the years; what levels of knowledge people had and present about this disorder and how to deal with it as well as the causes that cause ADHD and what contribution to the treatment aiming at a mainly educational quality of life of individuals who have this pathology.

Keywords: Assistive Technology. Disorder. Deficit. Education. Inclusion

1. INTRODUÇÃO

Sendo uma modalidade de ensino contemporâneo a Educação Inclusiva objetiva garantir o direito de todos à educação valorizando a humanidade e compreendendo suas diferenças, promovendo o

acolhimento a todos sem fazer algum tipo de distinção e respeitando todas as diversidades sejam elas étnicas, culturais, sociais e até mesmo físicas. Esta teve um grande salto em todo seu processo de construção no desenvolvimento das políticas para alunos com deficiência a partir da Declaração de Salamanca que foi uma conferência mundial na Espanha no ano de 1994, onde foram estabelecidas diretrizes e os primeiros passos para a promoção da Educação Inclusiva.

As tecnologias assistivas tem sido um elemento essencial na colaboração do processo ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais. Tem sido a mola propulsora na prática do ensino para alunos que possuem alguma dificuldade no fator aprendizagem, uma vez que, as metodologias usadas rotineiramente na sala de aula regular nem sempre consegue fazer com que o aluno aprenda.

Não sendo diferente com as demais tipos de deficiências e ou transtornos as tecnologias assistivas pode colaborar também com o Transtorno de Déficit de Atenção/ hiperatividade (TDAH), sabendo que este por se tratar de um transtorno neurobiológico, cujo, tem como principal causa a questão genética, geralmente herdada de seus pais ou até mesmo ancestrais.

Indivíduos com TDAH, com características de desatentos, agitados, inquietos e impulsivos podem apresentar dificuldades e até mesmo grandes perdas na sua aprendizagem, talvez, não acompanhando como seus demais colegas de classe e assim comprometendo seus estudos e rendimento justamente por algum impedimento que o transtorno lhes causa na aquisição do que lhe está sendo apresentado.

A forma comum e rotineira como se emprega conhecimento na sala de aula regular nem sempre consegue fazer com que o aluno

com TDAH aprenda, não que ele seja incapaz de aprender e que seu cognitivo não o possibilita isto, o contrário, estes alunos podem ser bastante inteligentes e atentos algumas vezes em excesso, porém para prender sua atenção seja necessário aplicar outros tipos de prática e metodologias que ofereça resultados significativos na sua aprendizagem.

As tecnologias assistivas podem ser uma possibilidade nesse processo de colaboração na aprendizagem do aluno com o transtorno, é uma maneira diferente de empregar conhecimento, mais próxima do aluno, num nível de compreensão mais acessível a ele, justamente por se tratar de um recurso que contribui para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com suas dificuldades.

As tecnologias assistivas foram criadas pensadas para pessoas com deficiências, cujas, necessitariam de recursos a mais do que lhe é apresentado em sala de aula regular, para uma aprendizagem mais eficaz. Sabe-se que o TDAH não é uma deficiência e sim um transtorno e este não é contemplado como público alvo de AEE (Atendimento Educacional Especializado), logo, não tem assistência devida dentro dos parâmetros do AEE, assim como os recursos que os mesmos dispõem. Porém estudos apontam que alunos com TDAH, necessitam de um olhar particular, no aspecto educacional, compreendendo que suas dificuldades não são por desobediência e sim muitas vezes em alguns momentos por incapacidade, e que um pouco parecido com as necessidades que os deficientes possuem os indivíduos com TDAH também precisaria de recursos a mais para o estímulo e desenvolvimento de suas atividades e este estímulo seria as tecnologias assistivas.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação Inclusiva é uma modalidade de ensino considerada contemporânea, pois sua inserção nas instituições Educacionais demoraram muito para serem implementadas devido as grandes dificuldades enfrentadas pelos órgãos competentes na criação de políticas públicas na garantia dos direitos e deveres de alunos que se enquadram no contexto educacional especial. Assegurando o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção,

Em um breve histórico compreende-se que inicialmente indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais, ou seja, indivíduos com deficiências, sofreram com a negligencia, onde não tinham nenhum tipo de apoio ou de atendimento, seja dentro da própria família ou pela comunidade, onde eram abandonados, maltratados e até mesmo levado a morte. Sabe-se também que a falta de conhecimento levavam as pessoas da antiguidade a entender que deficientes eram possuídos por demônios sendo este merecedor de um determinado castigo.

Tempos depois entre o século XVIII XIX inicia-se a fase de institucionalização onde havia ali uma determinada proteção em instituições residenciais, porém, ainda eram segregados, consequentemente vieram as escolas especiais oferecendo uma educação a parte até mesmo em escolas públicas até chegarmos aos dias atuais onde se ver as necessidade da inclusão sem separação, a inserção em escolas regulares juntamente com os demais alunos que não tem algum tipo de deficiência.

Ressaltando que a Lei Brasileira da Inclusão sendo a lei 12.146 de 6 de julho de 2015 vem reforçar e ampliar políticas públicas de segurança a uma educação eficiente a pessoa com deficiência, onde,

desta forma garante o direito do aluno na sua inserção em escolas regular promovendo assim a Educação Inclusiva.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA

Sabe-se que a escola tem enfrentado algumas dificuldades na implementação da Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, pois uma série de fatores explicam o motivo dessa inquietação, entre elas estão primeiro: a falta de formação e de preparo do profissional de educação para receberem alunos que tem suas particularidades que muitas vezes são desconhecidos o saber lidar através deste profissional. A falta de conhecimento prévio acerca das dificuldades de cada um, uma vez que, são variadas deficiências, variados transtornos, cada um com suas especificidades e necessidades diferentes. Assim de fato implica no posicionamento e no agir do profissional em algo que até então é desconhecido. Segundo: A falta de estrutura física da instituição educacional para receber alunos como já dito com suas especificidades, exemplo: escolas sem rampas, sem corrimões, problematiza a circulação de um cadeirante no interior da escola se a acessibilidade para ele é totalmente limitada. Dentre outros fatores estão a falta de um acompanhamento de um profissional na área da Educação Especial para ajudar na condução e na elaboração de adaptações de atividades visando melhor desempenho deste aluno.

Já houve grandes avanços no melhoramento das questões citadas pois muitas das escolas já se encontram com salas de recursos, cuja, é própria para atendimentos além da sala de aula, onde, esse atendimento viabiliza uma forma mais eficaz na aprendizagem dos alunos com o uso das tecnologias assistivas. Também novas instalações com reformas de escolas pensando nesse aluno, porém, é necessário mais investimentos e políticas públicas para atender melhor os alunos com necessidades educacionais especiais.

2.2 O QUE ENTENDEMOS SOBRE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS?

Tecnologias Assistivas ainda é um termo bastante novo, seu objetivo é identificar todo arsenal de recursos e serviços que colaboram para promover ou aprimorar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e conseqüentemente, proporcionar vida independente e inclusão. (BERSCH & TONOLLI, 2006).

Nesta definição de TA, fica bastante claro que o avanço desses recursos é muito rápido, sempre que surgem os novos recursos, se percebe que estes vêm para facilitar a vida dos usuários. Mesmo sem nos dar contas, estamos sempre usando as TAs e a cada dia com mais intensidade, desde a facilidade na vida rotineira de sala de aula, como o alfabeto ampliado e colorido, canetas, cartazes decorados, jogos com material reciclável, automóveis, telefones celulares, estão inseridos no nosso dia a dia. O que parecia impossível de realizar na vida de uma pessoa, com a prática das TAs, o processo de ensino aprendizagem se torna mais eficaz, de uma vez que a sala de aula regular sente a dificuldade de trabalhar determinadas disciplinas com este aluno.

Pensando assim, não poderia deixar de fazer esta citação de grande importância na questão das facilidades:

“Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis.” “Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis.” (RADABAUGH, 1993).

Para tanto, significa dizer que, a tecnologia veio para de fato tornar tudo melhor, mais tranqüilo de ser realizado na vida das pessoas que têm suas limitações e necessitam desse apoio para se tornarem completas na concretização de suas atividades.

No mundo da informação, se fala bastante em acessibilidade e esta por sua vez, tem o objetivo de promover autonomia e independência. As tecnologias assistivas são recursos e serviços que visam facilitar o desenvolvimento de atividades diárias por pessoas com deficiência. Procuram aumentar as capacidades funcionais de quem as utiliza. (MELO, 2007, p.94).

Já a tecnologia adaptativa é um sinônimo da tecnologia assistiva, apesar de terem suas diferenças. Pode se dizer que é tecnologia assistiva peça de equipamento, ou sistema de produto adquirido, alterado ou personalizado para apoiar, melhorar, ajudar a se ter um bom resultado em determinadas atividades. Enquanto que a tecnologia adaptativa é qualquer objeto ou sistema programado para minimizar dificuldades de pessoas com deficiência, e essa tecnologia geralmente refere-se ao acesso a tecnologia eletrônica e a tecnologia da informação.

Surge pela primeira vez o novo termo Assistive Technology, interpretado no Brasil em 1988, como Tecnologia Assistiva, ela veio como parte jurídica interna da legislação Norte - americana, a qual era chamada de Public Law - 407, que complementa com outras leis, o ADA - American With Disabilities Act, estes anexos de leis estabelece regras em relação aos direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, (Estados Unidos da América, além de atender a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que os usuários necessitam. Na legislação brasileira é apresentado como termo "ajudas técnicas", no Decreto de 5296 de 2004, o qual regulamenta as leis nº 10048 de 08 novembro de 2000 e 10098 de 19 de dezembro de 2000.

Portanto pode se dizer que, as tecnologias assistivas são recentes, porém já apresentam uma grande importância para quem necessita delas, de uma vez que está sempre presente no nosso dia a dia.

Os recursos de Tecnologias Assistivas estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido a tecnologia que nos apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar a tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo um veículo adaptado para uma pessoa com deficiência. (MANZINI, 2005, p. 82).

Diante do exposto, são inúmeras as possibilidades das pessoas com suas limitações poderem ser inclusas na sala de aula e participarem desse universo de recursos simples, manuais e artesanais que até o próprio professor pode construir, proporcionando assim ao seu aluno uma aula mais prazerosa e confortável. E assim essas pessoas possam se sentir mais seguras e até a auto estima se eleva, fazendo com que seu processo de aprendizagem avance com satisfação. Pois, pensando assim, as tecnologias assistivas vão além de recursos que possam ajudar, orientar, dinamizar.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA PESSOAS COM TDAH

Sabe-se que o TDAH considerado um transtorno neurobiológico e não considerado uma deficiência, isso, implica na sua não contemplação quanto ao atendimento educacional especializado, ou seja, alunos com TDAH não é público alvo de salas de recursos no interior da escola, sendo que esta tem a missão de dar assistência a alunos com deficiências. De alguma forma causa uma determinada insatisfação, pois quando se compreende as dificuldades que os alunos com TDAH, enfrentam na escola, apresentando baixo rendimento escolar por diversos fatores que envolvem essas dificuldades como: não consegue concluir as atividades, não se concentra na fala do professor, não interagem com a turma, se dispersa com frequência, enfim, a rotina

escolar e as metodologias aplicadas não são o suficientes para ajudar a minimizar esses impedimentos no processo ensino-aprendizagem.

Assim comprova-se cada vez mais que as praticas em salas de aula regular nem sempre atinge as expectativas esperadas dos alunos com o transtorno, por isso o anseio da necessidade de um acompanhamento mais próximo, de atividades que estejam no nível de compreensão desses alunos, uma vez que, eles não conseguem acompanhar como os demais alunos de sua turma, necessitando de uma assistência peculiar de forma que possa aproximar ao máximo o aluno a facilidade de aprender.

Desta forma se torna imprescindível a colaboração das tecnologias assistivas na vida educacional dos alunos com TDAH, ela não será a solução para os problemas enfrentados por estes alunos, porém, no aspecto educacional e especificamente aprendizagem as TA trarão contribuições significativas nesse processo, ela será um caminho que ajudará o aluno a melhorar sua concentração, desenvolvendo sua atenção naquilo que lhe for apresentado. Assim há a necessidade de recursos além de quadro, pincel e livros. Como atividades que estejam mais próximas de seu alcance, que atraia a atenção do aluno, exemplo por meio de jogos educativos, aparelhos eletrônicos, cartazes com imagens chamativas e elementos que causeuse prazer no aprender, ou seja, que seja possível brincar e aprender ao mesmo tempo. Isto ajudaria o aluno a manter uma concentração favorável a sua aprendizagem.

3. O QUE É TDAH?

TDAH é a sigla de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, é transtorno neurológico, que aparece na infância e como fator genético e em alguns casos acompanha o indivíduo durante sua vida adulta. Em suas particulares apresenta, a desatenção,

a hiperatividade, minimizando assim o relacionamento com a família, colegas e professores na escola. Ainda no ambiente escolar essas pessoas são taxadas de “inquietas”, “agitados” “desobedientes” ou que vivem sempre viajando na maionese e assim vão acontecendo as dificuldades de aprendizagem que aparecem através da falta de concentração. Nas Além do fator hereditário, existem estudos sobre o aparecimento do TDAH em algumas pessoas, são eles: ingestão de álcool e nicotina durante a gestação, problemas no parto e sofrimento do feto, exposição ao chumbo.

Dessa forma sabe-se que, não é só o fator genético que traz esse tipo de transtorno para a pessoa, mas também o uso de alguns tipos de drogas e complicações no momento de parir.

3.1 QUANDO SURTIU O TDAH?

No século XVIII, a primeira definição dos transtornos de atenção, Dr. Alexander Crichton, (1763-1856) médico escocês conhecido como primeiro autor a indicar as características do transtorno dois séculos passadas. Ele escreveu um livro sobre doenças mentais, no ano de 1798. No capítulo direcionado à “Atenção e suas doenças” ele deixou claro que, embora existissem mudanças do nível de atenção em qualquer pessoa, uns pacientes demonstravam uma “desatenção patológica”. O médico chama essa patologia de incapacidade em prender a atenção a algo, como também fala que a pessoa já nascia com essa deficiência, ou ainda poderia surgir com aparecimento de doenças.

No entanto as afirmações de Crichton, não estão de acordo com o conceito atual de TDAH, pois ele fez uma comparação entre déficits de atenção com a real situação dos pacientes que ele observou. Apesar da falha que aconteceu em suas observações clínicas, o trabalho

dele é reconhecido pela a tentativa de organizar os comportamentos observados.

3.2 SINTOMAS

Sabe-se que diante da complexidade que tem o TDAH, se faz necessário um olhar bastante diferenciado e muita compreensão, principalmente da família envolvida nesta questão, pois quando não se tem informação suficiente, acabam acreditando que esta impulsividade e inquietação não passam de falta de educação ou até mesmo falta de limites que os pais não deram. Precisa-se mudar o foco desse pensamento e observar que esta situação é mais séria do que se imagina

Os sintomas do TDAH, são geralmente percebidos ainda criança, como também quando já está na escola, onde o professor observa que há um desinteresse pelas as atividades e demonstram uma inquietação fora do comum. Existem três tipos de TDAH: TDAH Desatento; TDAH Impulsivo-Hiperativo; TDAH e TDAH Desatento Impulsivo-Hiperativo. E é preciso levar em consideração é uma harmonia dos sintomas, de fato nem sempre o aluno que tem TDAH Hiperativo tem déficit de atenção ou um aluno com TDAH desatento tem Hiperatividade.

Os principais sintomas do TDAH são:

- Dificuldade para se concentrar
- Dificuldade de aprendizagem
- Desatenção
- Hiperatividade
- Impulsividade
- Irritabilidade
- Esquecimento
- Desorganização

- Ansiedade
- Depressão.

3.3 DIAGNÓSTICO

Nem toda pessoa desatenta ou agitada tem TDAH. Costuma se dizer que a criança quando não pára, e tem bastante energia, dá logo um diagnóstico de hiperatividade, porém não é bem assim que se procede. É claro que o diagnóstico é fundamental, até porque a criança precisa ter uma melhor qualidade de vida, através do diagnóstico se inicia o tratamento com profissionais qualificados na área para assim minimizar os problemas do transtorno.

Esse diagnóstico em criança é realizado por profissionais especializados em equipe, com os pais e professores. Se referindo aos adultos, o diagnóstico é feito por profissionais e pode ser incluída toda a família. Utilizando como meio de ferramenta de entrevista a anamnese, cuja, ajudará a compreender a rotina do indivíduo com TDAH, e a partir de sua história buscar resoluções.

Durante o estudo do paciente que dura por volta de 6 meses, nos testes são realizadas várias técnicas, de acordo com a idade de cada paciente. Descoberto o TDAH, é interessante que a pessoa tenha o acompanhamento com o profissional para iniciar o tratamento.

3.4 TRATAMENTO

Acontece o primeiro tratamento do TDAH em 1937, Dr. Charles Bradley, descobriu um medicamento chamado Benzedrina (na ocasião era a droga mais poderosa), que surtia um efeito de bem estar em crianças com alteração de comportamento. Ele era psiquiatra americano, diretor de um hospital, tinha um cuidado diferenciado com as crianças que tinham o sistema nervoso debilitado. Realizava

atendimentos também a crianças com “desequilíbrio emocional”, com intensas dificuldades de aprendizagem ou que têm problemas de comportamento.

Contudo, as pesquisas de Dr. Charles Bradley como também suas observações e tiveram resultados positivos, além de colaborar na melhora das atividades escolares, trouxe uma eficaz tranqüilidade no comportamento das crianças. Portanto, todo seu estudo e dedicação foram de grande valia na história do tratamento psiquiátrico.

O tratamento do TDAH é realizado com medicação prescrita pelo médico ou práticas psicoterapêuticas. O período do tratamento precisa ser acompanhado por profissionais especializados nas áreas de Neurologia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psiquiatria e outras.

3.5 O TDAH E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

Sabe-se que os alunos com TDAH, tem uma grande dificuldade em obedecer regras de comportamento na sala de aula e eles não concentram por conta da impulsividade. Dispersar da aula com facilidade, sonhar acordado, viajar na maionese, inquietação em realizar as coisas ao mesmo tempo, porém não consegue concluir nada, tudo que procura fazer não tem nada a ver com a aula ou com a explicação do professor.

É notório o grande número de crianças atingido pelo TDAH e na maioria das vezes nem sabem que tem o transtorno. Por outro lado, os professores, diretores e toda a equipe da escola sem saber nada sobre esse transtorno; salas superlotadas desse público, os professores desesperados sem saber o que fazer com esta situação.

Para pais e professores estas crianças não passam de desatentas, indisciplinadas, preguiçosas e desobedientes, não sabem eles que existe uma diferença entre desobediente e incapacidade de prestar atenção.

Porém as crianças imperativas, quando sua atenção é focalizada, são capazes de aprender igual as demais. É necessário ter a compreensão que, aluno disperso, não quer dizer que não aprenda, muitas vezes essa criança está viajando no mundo da lua, porém quando o professor chama a sua atenção, ele logo responde corretamente. Portanto, o professor precisa estar preparado, capacitado para ter um atendimento diferenciado com este aluno que tem TDAH; como também aprender a conviver e conhecer as limitações desse aluno.

4. METODOLOGIA

Para melhor compreender o processo de Inclusão Educacional dando enfoque as Tecnologias Assistivas como suporte pedagógico para alunos com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) visando contribuir no seu desenvolvimento no processo ensino/aprendizagem, foi realizada a pesquisa bibliográfica, cuja, é aprofundada com eixo em material já elaborado composto de livros e artigos científicos.

Considera-se pesquisa a busca de informações de algo que não se tem conhecimento ou que este seja limitado e envolve inúmeras fases, desde a formulação de problemas até a apresentação dos resultados. Gil diz que “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema”.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda *per capita*; toda via, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas

situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos. (GIL, 2002, p. 45).

A pesquisa bibliográfica serviu de suporte para o desenvolvimento deste artigo facilitando a coleta de dados e informações através de livros, artigos e uma gama de pesquisa pela internet. Assim foi possível desenvolver o trabalho obtendo resultados satisfatórios atendendo as expectativas almejadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva - Tecnologia e Educação, 2013. 20 p. Disponível em: Acesso em: 01 jun. 2020.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. O que é Tecnologia Assistiva? Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnol-a.php2006>. Acesso em 01 jun. 2020.

BERSCH, Rita; SHIRMER, Carolina. **Tecnologia Assistiva no processo educacional**. IN.: BRASIL. Ministério da Educação. Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas: 1º ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

CASTRO, CHARY A. Aba; NASCIMENTO, Luciana. **TDAH - Inclusão nas Escolas**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna LTDA., 2009.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**/ Antônio Carlo Gil. - 4.ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

[MANTOAN, Maria Tereza Egler, **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** SP: Moderna, 2003.](#)

MATTOS, Paulo, **No Mundo da Lua: Perguntas e Respostas sobre o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças**,

adolescentes e adultos/Paulo Mattos. 4 e. - São Paulo: Lemos Editorial, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

STAINBACK, Susan; STAIMBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVIA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Inquietas: TDAH: Desatenção, hiperatividade e Impulsividade**.4.ed. - São Paulo, 2014.304pp.

CAPÍTULO 5

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ESCOLAR

CHILD DEVELOPMENT AND ITS DEVELOPMENT

Décio Oliveira dos Santos¹

José Clécio Silva de Souza²

DOI: 10.46898/rfb.9786558895664.5

1 <http://lattes.cnpq.br/5736992652549484>

2 <http://lattes.cnpq.br/3240196130856147>

RESUMO

O presente estudo trata do desenvolvimento infantil na primeira infância e os aspectos sociais, educacionais e econômicos que estão em torno dessa dinâmica. Diante dessa questão, surge uma problemática que consiste na seguinte indagação: quais os aspectos que corroboram com o desenvolvimento deficitário das crianças durante a primeira infância e suas consequências para o futuro? Tal questionamento se justifica devido à grande quantidade de fatores que podem contribuir com a má qualidade do desempenho das crianças durante a primeira infância. Os aspectos socioeconômicos e culturais dos variados modelos de famílias existentes no mundo são provavelmente os pilares centrais na manutenção do desenvolvimento da criança. O objetivo central desta pesquisa é analisar a importância do desenvolvimento saudável das crianças durante a primeira infância, além de investigar como essa dinâmica acontece no dia a dia das famílias. Por outro lado, visa-se também comparar as realidades distintas entre os modelos diferentes de famílias e avaliar o progresso dessas crianças, para que seja possível compreender as possíveis barreiras que possam enfrentar e quais as consequências disso na sua vida adulta. Por isso, foram empregados os seguintes procedimentos, uma busca minuciosa por estudos previamente realizados utilizando os descritores Primeira Infância, Educação Infantil e Família, nas plataformas online SciELO, Pubmed, Science e na BNDigital, a fim de alcançar pesquisas com o objeto de estudo semelhante ao do presente trabalho. Esse propósito será fundamentado a partir da revisão bibliográfica. A pesquisa esclareceu que os aspectos educacionais e financeiros são os que mais contribuem com a facilitação ou problematização do processo de desenvolvimento infantil das crianças durante a primeira infância.

Palavras-chave: Primeira Infância. Educação Infantil. Família.

ABSTRACT

The present study deals with child development in early childhood and the social, educational and economic aspects surrounding this dynamic. Faced with this issue, a problem arises that consists of the following question: what aspects corroborate the deficient development of children during early childhood and its consequences for the future? Such questioning is justified due to the large number of factors that can contribute to the poor quality of children's performance during early childhood. The socioeconomic and cultural aspects of the various models of families existing in the world are probably the central pillars in maintaining the child's development. The main objective of this research is to analyze the importance of the healthy development of children during early childhood, in addition to investigating how this dynamic happens in the daily lives of families. On the other hand, it also aims to compare the different realities between the different models of families and evaluate the progress of these children, so that it is possible to understand the possible barriers they may face and what the consequences of this in their adult life. Therefore, the following procedures were employed, a thorough search for studies previously carried out using the descriptors Early Childhood, Early Childhood Education and Family, on the online platforms SciELO, Pubmed, Science and BNDigital, in order to achieve research with a similar object of study to that of the present work. This purpose will be based on the bibliographic review. The research clarified that the educational and financial aspects are the ones that most contribute to facilitating or problematizing the child development process of children during early childhood.

Keywords: Early Childhood. Child education. Family.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo parte do conceito geral de que o desenvolvimento humano – físico e mental – e da linguagem infantil possuem sua síntese ligada às interações entre os indivíduos, crianças e adultos, desde os anos iniciais de vida. Tais relações possuem um papel central no desenvolvimento das habilidades que dão suporte ao progresso das potencialidades humanas, a exemplo da capacidade de apreender significados por meio das experiências socioculturais dos indivíduos (VYGOTSKY, 1996).

Diante do raciocínio de Vygotsky (2000), o estudo da linguagem assume um papel central nessa dinâmica por contribuir com a constituição enquanto sujeito num meio social e a sua gradativa apropriação da cultura na qual lhe é apresentada. Nessa teoria, o autor considera que é através da interposição ou intervenção da sociedade na relação entre a criança e o mundo, que ela se apropria dos modos culturais.

Numa análise histórica, é possível perceber uma tendência de gestores, profissionais acadêmicos e famílias em reconhecer que o período até os 8 anos de idade consiste no mais significativo para o desenvolvimento humano (SCHNEIDER, 2015). Além disso, observa-se uma grande crescente no número de estudos que nessa fase dos indivíduos, é estabelecida uma base para as habilidades futuras de ordem física, socioemocional, cognitiva e linguística, além dos padrões das relações sociais (BOIVIN, 2012).

Durante os primeiros anos de vida das crianças, elas são inseridas num meio em que dependem totalmente dos adultos, seres estes que já conversam, andam e resolvem ativamente suas problemáticas habituais. Essa dinâmica irá produzir uma complexa

inter-relação entre aspectos como a criação, o ambiente, a natureza e a carga genética desses indivíduos primitivos (NELSON, 2013).

Dessa forma, as experiências obtidas nos anos iniciais pelas crianças vão influenciar seu modo de vida no futuro. Assim, a qualidade do ambiente na qual estão inseridas, assim como os cuidados para com elas advindos dos adultos – pais, irmãos, cuidadores e sociedade em geral - tem grande impacto em seu desenvolvimento infantil (HERTZMAN, 2010).

Assim, cabe a discussão acerca das barreiras existentes na construção de um ambiente adequado para um desenvolvimento saudável das crianças dentro da sociedade na qual estão inseridas. Portanto, cabe a indagação: quais os aspectos que corroboram com o desenvolvimento deficitário das crianças durante a primeira infância, e suas consequências para o futuro?

Nesse sentido, diversos estudos apontam uma grande quantidade de fatores que podem contribuir com a má qualidade do desempenho das crianças durante a primeira infância. Os aspectos socioeconômicos e culturais dos variados modelos de famílias existentes no mundo são provavelmente os pilares centrais na manutenção do desenvolvimento da criança. Estudos apontam que a cultura de um povo exerce forte influência em seu modo de agir, além da grande influência que é exercida pela questão econômica, moldando o jeito de viver e das experiências vividas por esses indivíduos no meio social.

Logo, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância do desenvolvimento saudável das crianças durante a primeira infância, além de investigar como essa dinâmica acontece no dia a dia das famílias. Por outro lado, visa-se também comparar as realidades distintas entre os modelos diferentes de famílias e avaliar o progresso dessas crianças, para que seja possível compreender as

possíveis barreiras que possam enfrentar e quais as consequências disso na sua vida adulta.

Portanto, é possível perceber a importância do estudo a respeito da qualidade do desenvolvimento infantil durante a primeira infância em virtude das consequências para o futuro, resultantes dessa dinâmica. Pois, estudos apontam que famílias que tiveram maiores dificuldades – principalmente econômicas – durante esse período da vida das crianças tendem a desenvolver, no futuro, problemas como dificuldade de aprendizagem e déficit de atenção.

2. METODOLOGIA

Para a escolha dos dados aqui elencados utilizou-se como base o modelo de pesquisa conhecido por revisão bibliográfica, pois este se constrói a partir de estudos previamente realizados e disponíveis na literatura. Para acessá-los, foram utilizadas plataformas online como SciELO, Pubmed, CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na qual selecionou-se os estudos levando em consideração a semelhança dos temas, relevância do estudo, período de publicação e público alvo estudado.

Para a busca desses artigos foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “Desenvolvimento infantil”, “Primeira infância” e “Educação infantil”. Esse procedimento foi adotado para que fosse possível chegar o mais próximo possível do objeto de estudo do presente estudo, captando experiências passadas nessa mesma linha de raciocínio.

Posteriormente, iniciou-se uma análise criteriosa sobre os arquivos selecionados, a fim de buscar o devido conhecimento para a síntese do presente trabalho, trazendo para este as diferentes visões e experiências apontadas pelos diferentes autores aqui elencados.

Assim, foi possível, ao final do estudo, fazer uma comparação entre os dados obtidos desses estudos, buscando reflexões acerca das realidades de cada escola e região, na expectativa de compreender os processos existentes em cada um desses locais.

3. O PROCESSO DE MUDANÇA DAS CRIANÇAS

As mudanças que acontecem durante a vida humana estão presentes desde o momento da concepção no útero materno até a morte deste indivíduo. Logo, compreende-se por desenvolvimento humano todo o processo de mudança, que engloba as peculiaridades biológicas de cada ser e as circunstâncias contextuais do ambiente onde esse ser se desenvolve – meio sociocultural (MATTA, 2001; NÚÑEZ, 2005; PAPALIA et al., 2001; PORTUGAL, 2009; TAVARES et al., 2007).

Por se tratar de um processo contextualizado que ocorre de forma gradativa ao longo da vida, esse desenvolvimento provoca mudanças progressivas, que se acumulam continuamente provocando, no indivíduo, dinâmicas proporcionais as suas estruturas psicológica, física e social, que compõem um processo integrado (NÚÑEZ, 2005; TAVARES et al., 2007).

Portugal (2009) aponta em seus estudos que as experiências vividas pelo ser humano nos primeiros anos de sua vida determinam aquilo que será desse ser no futuro enquanto adulto, pois é nesse momento prematuro que o indivíduo aprende sobre si, sobre o mundo e sobre as outras pessoas. Dessa forma, a bagagem trazida por essas crianças até o primeiro contato com os profissionais da educação é fator de muita relevância para estes, que desenvolverão a ação educativa.

Qualquer transformação que ocorra durante a vida do ser humano é capaz de provocar outras mudanças que influenciam o todo (MATTA, 2001; PAPALIA et al., 2001). Um exemplo claro de uma

transformação significativa é o desenvolvimento da fala, tornando o indivíduo capaz de se expressar oralmente. Essa mudança possibilitará a ele novas formas de interações com o mundo, que influenciará no seu desenvolvimento social. Tanto esse quanto outros tipos de transformações comprovam a tese de que o ser humano é um conjunto de processos que influenciam outros e se influenciam também.

Na abordagem do tema feita por Nunez (2005), o autor considera que apenas é possível considerar a hipótese de fragmentação do desenvolvimento humano caso haja uma finalidade metodológica que condicione uma observação científica de alguns aspectos humanos. Assim, só será possível realizar tal processo caso não se perca essas condições ligadas ao homem, que são domínios de ordem física, psicossocial e cognitiva.

Dentre as diversas possibilidades do desenvolvimento humano em diferentes vertentes, tem-se a educação como um ponto chave na influência futura dos indivíduos. Quanto maior a qualidade da educação de uma pessoa, é mais provável que ela desenvolva melhores níveis socioeconômicos e qualidade de vida, além de estarem menos ligados a crimes e violência (CUNHA, 2006; REYNOLDS, 2011). Um exemplo disso é o Brasil, que quando comparado a outros países possui níveis da qualidade educacional das crianças baixos, tanto na matemática quanto na leitura e ciências (BRASIL, 2014).

As atividades mais complexas realizadas pelos seres humanos necessitam de uma boa estrutura de ordem física e psicomotora para serem realizadas na vida adulta e, para isso, é crucial que na primeira infância – dos 0 aos 6 anos – haja um desenvolvimento pleno e de qualidade. Crianças que tiveram um bom desenvolvimento durante essa fase tendem a ter mais facilidade de aprendizagem e de adaptações a diferentes ambientes, influenciando o processo ensino-aprendizagem

na escola, as realizações pessoais, econômicas e vocacionais, além de se tornarem cidadãos responsáveis (SHONKOFF, 2000).

Muito antes de ingressarem na escola, as crianças iniciam o processo de aprendizagem que começam nas primeiras interações com o mundo extrauterino. Os relacionamentos interpessoais, que envolvem afeto e emoções diversas, acontecem muito precocemente na vida delas e que vão ser assumir formas e contextos diferentes a depender do meio no qual acontecem, fato este que está diretamente ligado à qualidade dessa experiência adquirida. Assim, a criança aprende nesse contexto que está inserida, que embasarão os futuros comportamentos dela (NSC, 2004).

Há, no mundo, muitas regiões que sofrem com elevados índices de doenças que acometem em grande potencial as crianças, especialmente durante a primeira infância, como é o caso do Brasil. No país, tem-se uma alta incidência de doenças como malária, diarreia e doenças respiratórias, que são de fácil prevenção e são as principais causas da mortalidade infantil. Ou seja, é possível mudar esse quadro com ações simples que vão desde a concepção até a cobertura vacinal antitetânica. Além disso, fatores como partos realizados fora do ambiente hospitalar ou sem assistência de um médico e a falta de atendimento médico em postos de saúde acentuam a problemática (DE BARROS et al., 2010).

Após garantir que as condições mínimas para que a sobrevivência das crianças se efetive, chega o momento da preocupação para com o desenvolvimento emocional, físico e intelectual desses indivíduos. Há, na literatura, uma grande quantidade de estudos que tratam da importância da assistência nos primeiros anos de vida. Dessa forma, fatores como a nutrição e a saúde nessa fase da vida são decisivos para um desenvolvimento pleno das crianças (DE BARROS et al., 2010).

Partindo do pressuposto anatômico-fisiológico, os três primeiros anos de vida de uma criança possuem força singular no desenvolvimento do cérebro humano. Carência nutricional e fatores extremos de resistência emocional afetam a formação neuronal que geram consequências nos circuitos sinápticos do cérebro, comprometendo processos como leitura, concentração, adaptação, fala etc. Portanto, condições econômicas frágeis afetam diretamente o modo como as famílias se alimentam e, conseqüentemente, se desenvolvem (DE BARROS et al., 2010).

Assim, diferentemente de outras espécies de animais, os bebês necessitam de cuidados singulares e também estímulos por parte dos pais para que consigam desenvolver algumas habilidades. Essa assistência definirá, inclusive, o quão proveitoso será no futuro quando estes indivíduos estiverem em novos ambientes, em novas situações que, serão, muitas vezes, de dificuldade (MUSZKAT, 2009).

Tal característica pode ser evidenciada em estudos das ciências econômicas. Por exemplo, para Carneiro e Heckman (p. 6, 2003) e Cunha et al. (p. 3, 2005):

[...] o retorno para os investimentos em capital humano declina exponencialmente durante o ciclo de vida, sendo mais alto nos primeiros anos. Quanto mais cedo for realizado o investimento, maior será o tempo disponível para sua recuperação, sendo importante atentar para o fato de que alguns insumos têm baixos retornos quando utilizados tardiamente. Embora existam potenciais complementaridades entre os investimentos nas diversas idades, os da primeira infância alimentam definitivamente os posteriores.

Ou seja, o investimento econômico quanto mais previamente é concretizado, maior será a probabilidade de contribuir com o desenvolvimento humano no futuro das crianças. Além disso, o autor especifica que os primeiros anos são ainda mais importantes, corroborando com o raciocínio de Shonkoff (2000). Este elucida que

entre 0 e 6 anos a criança se encontra no período de maior assimilação de experiências e aprendizados.

Os estímulos que acontecem após a primeira infância, e que até na vida adulta podem ser percebidos, possuem em grande parte relação direta com aqueles vividos enquanto bebês. Shaffer e Kipp (2012) já apontavam a relevância dos estímulos nos bebês como elemento crucial no desenvolvimento de condições favoráveis ao processo da primeira infância, na qual terão melhor desempenho nas virtudes, habilidades e conquistas adquiridas nessa fase, que estarão ligadas à qualidade do desenvolvimento da criança durante os demais e futuros processos.

Em meados de 1945, Jean Piaget já denunciava “subsídios sensórios - motores e suas contribuições basilares para o desenvolvimento da criança”, na qual contribuiu com a síntese do seu marco desenvolvimental de 0-2 anos de idade (SHAFFER & KIPP, 2012).

Alguns estudos indicam certo grau de influência da hereditariedade e da genética acerca do desenvolvimento humano, entretanto, a grande maioria das pesquisas que os fatores determinantes na evolução do indivíduo é o meio no qual ele está inserido. Dessa forma, não há indivíduos completamente iguais e, para Biaggio (1988), não há sequer contextos idênticos de partos para sozinhos embasarem hipóteses comportamentais das pessoas durante a vida.

Logo, o meio social no qual a criança vive exposta se torna um elemento potencializador ou responsável pela qualidade do seu desenvolvimento como um todo, podendo ser desafiador e favorável a ela ou sendo limitante e menos favorável.

Diante de toda a discussão a respeito dos fatores que estão relacionados ao desenvolvimento da criança na primeira infância,

cabe destaque à qualidade da educação e do educador voltada a esses indivíduos, com vistas ao aprimoramento da aprendizagem principalmente no período da primeira infância. Salomão (2012) identifica que há aspectos da fala dirigida às crianças que exercem um papel de mediação da comunicação, contribuindo com o desenvolvimento oral delas, como os pedidos de esclarecimento, a atenção conjunta, a sintonia, o feedback, dentre outros.

Os aspectos orais apresentados acima podem ser entendidos como processos didáticos que são utilizados por profissionais de educação em sala de aula, que consistem basicamente em monitorar a atenção da criança e identificar sinais de deficiência cognitiva. Além disso, há adequação da fala do profissional à fala da criança, para que seja possível avaliar a capacidade de compreensão desta. Por fim, é possível analisar se a criança tenta utilizar de suposições sobre aquilo apresentado pelo adulto, a exemplo das regras e conceitos linguísticos (BRAZ AQUINO & SALOMÃO, 2011).

Essa reformulação na fala é importante pois proporciona a criança a aquisição de elementos sintáticos que serão observadas com mais atenção em momentos futuros de interação entre o adulto e ela. Além disso, essa experiência abre margem para que as crianças façam pedidos de esclarecimentos, atitude esta que serve de feedback para o professor, para que perceba que ocorrera uma dificuldade na captação do que foi dito (SALOMÃO, 2012).

Durante a primeira infância, apesar de ser o momento de maior aprendizagem, é também o de maior dificuldade de manejo da linguagem. Devido a isso, requer do profissional professor uma habilidade maior na adequação dos enunciados apresentados às crianças. É necessário que haja uma delicada observação durante o convívio em sala de aula para que se faça uma leitura correta dos

níveis cognitivos de cada aluno, para que seja possível adequar a fala a cada tipo de ouvinte (BRAZ AQUINO & SALOMÃO, 2005).

A tendência dos profissionais é de fazer o uso de uma linguagem direta, mais objetiva, sendo pouco carregadas de informações mais completas, minimizando o engajamento da criança num processo comunicativo. Isso ocorre, geralmente, “[...] em episódios nos quais o adulto busca redirecionar a atenção da criança” (AKHTAR, DUNHAM, & DUNHAM, p. 3, 1991; HOFF, p. 14, 2006). Por outro lado, há formas de apresentação de enunciados e de manobras comunicativas que estão adequadas ao nível do desenvolvimento linguístico de cada criança, do contexto que é dito, da idade dos indivíduos e de sua capacidade cognitiva (GIROLAMETTO, WEITZMAN, LIESHOUT & DUFF, 2000; BRAZ AQUINO & SALOMÃO, 2005; RAMOS & SALOMÃO, 2012).

Ely e Gleason (1995) já mencionavam os recursos de solicitações e feedbacks utilizados pelos profissionais de educação como ferramentas auxiliaadoras do desenvolvimento linguístico direcionadas às crianças. Essas metodologias propiciam às crianças vivências singulares que nortearão ambos os lados, o professor que estaria atuando como um observador do desenvolvimento, e a crianças, no polo passivo, como aprendiz do que é apresentado.

Outro fator facilitador do desenvolvimento linguístico infantil é a responsividade, ou seja, a capacidade de perceber e responder adequadamente aos sinais e gestos da criança, combinando o que será dito com o conteúdo falado por ela, de forma que haja continuidade no diálogo estabelecido e participação infantil (Ramos & Salomão, p. 11, 2012).

Dessa forma, ao fazer uso do mecanismo de responsividade direcionado às crianças, o profissional consegue adquirir um retorno positivo ou negativo, usando a observação do comportamento da criança. Esse processo é de grande importância já que o professor

precisa estar atento ao desenvolvimento da criança, e tais observações assumem papel crucial para uma melhora desse desempenho.

Nesse sentido, Hoff (2006) observa que há uma relação positiva em relação ao desenvolvimento da linguagem, quando o uso da responsividade é efetivado, ou seja, quando aquilo que é pronunciado pelo adulto consegue ser interpretado pelas crianças, ou quando as respostas do adulto são adequadas às falas das crianças. Assim, fica clara a existência da importância do uso dessa ferramenta, sendo positiva para ambos os polos, aquele que fala e aquele que ouve.

Ressalta-se, ainda, que o desenvolvimento da linguagem acontece diante de contextos distintos de interação entre os indivíduos, ou seja, a dinâmica de interações entre os envolvidos norteará o progresso da comunicação. Em momentos de forte interação, como o que ocorre durante as brincadeiras entre crianças, os adultos atuam como um agente norteador e auxiliador na aquisição de novos aprendizados, como na apresentação de instruções, na demonstração de ações, entre outras formas (VYGOTSKY, 2000).

Baquero (p. 11, 2009) faz uma observação importante quanto às práticas escolares. Segundo ele, essas práticas “promovem formas específicas de desenvolvimento psicológico, situadas em determinadas práticas culturais”. Assim, a instituição escolar enquanto figura crucial na manutenção do desenvolvimento da linguagem, deve propiciar dinâmicas que tenham por objetivo a construção de conhecimento e possibilidades, atuando de forma positiva na vida das crianças.

Os chamados “critérios mediacionais”, desenvolvidos por Vectore, Alvarenga e Júnior (2006), direcionados à prática pedagógica da educação infantil e à atuação dos educadores, objetivam a identificação de elementos presentes na relação entre alunos e professores que tornam a atuação deste profissional efetiva. Tais critérios já haviam

sido propostos por Klein (1996) e possuem como foco a focalização, a mediação do significado ou afetividade, a expansão, a recompensa e a regulação do comportamento.

Num consenso geral, afirma-se que o conhecimento a respeito desses critérios e sua utilização na rotina escolar potencializa as interações das crianças com o seu professor. Quando o profissional utiliza esse recurso de forma intencional, ele possibilita momentos agradáveis e desafiadores aos alunos, atuando como um agente estimulador do desenvolvimento educacional deles (VECTORE, ALVARENGA & JÚNIOR, 2006).

Mariotto (2009) faz considerações importantes quando se trata da interação professor-aluno, afirmando que o profissional deve proporcionar momentos de brincadeira e não apenas observar as crianças nesse momento, mas participar ativamente, favorecendo a construções importantes de representações do mundo. Assim, observa-se mais um posicionamento favorável à posição ativa do educador na interação com seus alunos em momentos de recreação e lazer.

O desenvolvimento do vocabulário infantil pode ser estimulado diante de algumas práticas dos adultos, que favorecem a essa aprendizagem, tais como “falar sempre e tudo com as crianças, anunciar as ações que se realizarão, antecipar os fazeres, relatar descrições de fatos, objetos ou pessoas, fazer referências com ênfases, elogios ao bebê e ao que está próximo dele” (TULESK, CHAVES & BARROCO, p. 37, 2012). Logo, nota-se mais uma visão positiva acerca da utilização de critérios facilitadores na prática da docência, recurso bastante útil no auxílio do desenvolvimento das crianças durante sua primeira infância.

Portanto, diante de todo o exposto, é possível perceber a relevância do estudo acerca da importância do desenvolvimento

saudável das crianças durante a primeira infância, e que essa fase é um período decisivo para as futuras experiências dos indivíduos. Além disso, consegue-se perceber que a avaliação das influências socioculturais e econômicas dos indivíduos, especialmente durante a primeira infância, auxilia na compreensão de comportamentos apresentados por elas na vida adulta, por exemplo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões a seguir se referem ao confronto dos resultados das ideias elencadas durante o presente estudo, que tratam, principalmente, do desenvolvimento infantil na primeira infância. Dessa forma, serão analisados aspectos como meio ambiente no qual as crianças estavam inseridas, aspectos socioeconômicos, socioculturais, dentre outros.

Matta (2001), Nunez (2005) e Portugal (2009) apontam que as experiências vivenciadas ao longo da vida do indivíduo são os principais fatores contribuintes para o desenvolvimento da criança durante a primeira infância. Já Cunha (2006) e Reynolds (2011) apontam que a educação é o principal fator dentro dessa dinâmica, sendo um ponto chave na influência futura dos indivíduos.

Shonkoff (2000) aponta que a primeira infância acontece do 0 ao 6º ano de vida, período que requer mais atenção dos pais, pois é o momento de maior assimilação das experiências vividas pelas crianças. Por outro lado, Nunez (2005) diz que a primeira infância ocorre entre 0 e 3 anos de idade, momento crucial para o desenvolvimento psicomotor e físico dos indivíduos.

De Barros (2010) indica as condições socioeconômicas como os principais fatores decisivos do desenvolvimento infantil na primeira infância. Ele aponta as doenças com grande potencial infeccioso nas

crianças que vivem em situação de vulnerabilidade, apontando o Brasil como um grande exemplo dessa realidade. Ou seja, para De Barros, quanto mais deficitário é o cenário socioeconômico da família, mais vulneráveis às doenças elas estarão comprometendo o seu desenvolvimento.

Muszkat (2009) considera os estímulos por parte dos pais como um importante fator no desenvolvimento de algumas habilidades na primeira infância. Essa linha de raciocínio coincide com o que apontam Shaffer e Kipp (2012), em que consideram os estímulos aos bebês como elemento crucial no desenvolvimento de condições favoráveis ao processo da primeira infância.

Alguns autores indicam a hereditariedade como um elemento influente no desenvolvimento humano. Porém, percebe-se que a maioria dos estudos apontam o meio em que vivem como o principal fator contribuinte desse desenvolvimento. Mas, para Biaggio (1988), não há contextos sociais idênticos, tão pouco indivíduos iguais, para que exerçam, sozinhos, embasamento para a evolução comportamental dos indivíduos.

Outro aspecto importante apontado por Salomão (2012) é a fala dirigida às crianças, que servem como mediação da comunicação e, para ele, é considerado um importante meio para o desenvolvimento oral desses indivíduos. Nesse sentido, Braz Aquino e Salomão (2011) dizem que essa comunicação oral permite o levantamento de hipóteses por parte das crianças daquilo que é apresentado pelos adultos, servindo como mais um aspecto importante no desenvolvimento infantil.

Os chamados *feedbacks* são ferramentas mencionadas nos estudos de Ely e Gleason (1995) como ferramenta que embasa o direcionamento das atividades por parte dos profissionais,

contribuindo com o desenvolvimento linguístico das crianças. Seguindo esse raciocínio, Hoff (2006) fala sobre a importância dessa captação positiva pelas crianças daquilo que é dito pelo profissional professor, e faz uma observação importante quanto à forma adequada de se comunicar com as crianças: é preciso adequar a fala do adulto à fala das crianças, para que haja sucesso na comunicação.

Baquero (2009) aborda em seus estudos as práticas escolares, indicando tal aspecto como de fundamental importância no desenvolvimento infantil, especialmente durante a primeira infância. Essa ideia é ratificada por Vectore, Alvarenga e Júnior (2006) quando apontam as práticas pedagógicas como elemento crucial desse desenvolvimento, trazendo uma atenção maior à atuação dos educadores.

Já Tulesk et al. (2012) consideram algumas práticas como de fundamental importância na manutenção desse desenvolvimento, dentre as quais pode-se citar a fala direta do adulto para a criança, anunciando ações que serão realizadas em seguida, o relato dos fatos e suas descrições, elogiar e dar ênfase aos movimentos realizados pelos bebês, e assim por diante.

É possível perceber, portanto, ante ao que foi exposto acima, que não há apenas um fator decisivo quanto ao desenvolvimento infantil, mas sim um conjunto de fatores atuantes nesse processo. Entretanto, há uma maioria de estudos que apontam situações importantes que possuem grande influência durante esse percurso.

Assim, o meio ambiente no qual se inserem e o estado socioeconômico das famílias das crianças são determinantes no desenvolvimento delas, seja cognitivo ou físico. Além disso, a escola e os profissionais também são fatores comuns nas análises dos estudos acima, apontados como cruciais na manutenção desse

desenvolvimento. E, por fim, há uma possibilidade acerca da influência hereditária, que é exercido em menor potencial, segundo o que foi concluído pelas análises supracitadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKHTAR, N.; DUNHAM, F.; & DUNHAM, P. J. Directive interactions and early vocabulary development: The role of joint attentional focus. *Journal of Child Language*, 18(1), 41-49. 1991.

BAQUERO, R. **Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema.** *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 263-280. 2009.

BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do Desenvolvimento.** Petrópoles: Vozes, 1988.

BOIVIN, M, Hertzman C, editores. **Early childhood development: adverse experiences and developmental health.** Royal Society of Canada – Canadian Academy of Health Sciences Expert Panel. Ottawa, ON: Royal Society of Canada; 2012.

BRASIL. **Programme for International Student Assessment (PISA) Brazil - 2012.** Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-brazil.pdf>. Acessado em 04, Abril, 2022.

BRAZ AQUINO, F. & SALOMÃO, N. M. R. **Estilos diretivos maternos apresentados a meninos e meninas.** *Estudos de Psicologia*, 10(2), 223-230. 2005.

BRAZ AQUINO, F. & SALOMÃO, N. M. R. Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta: uma análise em contextos interativos mãe-bebê. *Rev. Psicologia: reflexão e crítica*, 107-115. 2011.

CARNEIRO, P. M.; HECKMAN, J. J. **Human capital policy**. IZA Discussion Paper, London: Institute for the Study of Labour, n. 821, 2003.

CUNHA, F. et al. **Interpreting the evidence on life cycle skill formation**. NBER Working Papers Series, n. 11331, May, 2005.

CUNHA, F.; HECKMAN, J. J.; LOCHNER, L.; MASTEROV, D. V. **Handbook of the Economics of Education**. Volume 1. Elsevier, 697-812. doi:10.1016/S1574-0692(06)01012-9. 2006.

DE BARROS, Ricardo Paes et al. **Determinantes do desenvolvimento na primeira infância no Brasil, Texto para Discussão**. No. 1478, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília. 2010

ELY, R. & GLEASON, J. B. **Socialization across contexts**. The handbook of child language, 251-270. 1995.

GIROLAMETTO, L.; WEITZMAN, E.; LIESHOUT, R.; & DUFF, D. Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, 43, 1101-1114. 2000.

HERTZMAN, C.; BOYCE, T. **How experience gets under the skin to create gradients in developmental health**. Annual Review of Public Health. 31:329-47. 2010.

HOFF, E. **How social contexts support and shape language development**. Developmental Review, 26(1), 55-88. 2006.

KLEIN, P. S. Early intervention: Cross-cultural experiences with a mediational approach. New York: Garland Publishers. 1996.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, educar e prevenir: As funções da creche na subjetivação de bebês**. São Paulo: Escuta. 2009.

MATTA, Isabel. **Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 2001.

MUSZKAT, M. **Fantásticas conexões**: a formação do cérebro do bebê é uma jornada que se inicia ainda no útero e se prolonga pelo resto da vida. Centro de Excelência em Neurologia, Neurofisiologia e Desenvolvimento Infantil. Disponível em: <http://www.neuroclin.com.br/noticias/Dr_Mauro_Muszkat_03.html>. Acesso em: 4 de abril, 2022.

NELSON, C. A.; FOX, N. A.; ZEANAH Jr, C. H. **Anguish of the abandoned child**. *Scientific American*. 308(4): 62-67. 2013.

NSC - **National Scientific Council on the Developing Child**. Young children develop in an environment of relationships. 2004. Disponível em: <http://www.developingchild.net/pubs/wp.html>. Acessado em: 4 de abril de 2022.

NÚÑEZ, Rafael Sanz. **Educación infantil de 0 a 3 años**. Una guía práctica. Valladolid: Editorial de la Infancia, 2005.

PAPALIA; Diana; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **O mundo da criança**. 8.^a edição. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.

PORTUGAL, Gabriela. **Desenvolvimento e aprendizagem na infância**. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

RAMOS, D. D. & SALOMÃO, N. M. R. **Interação educadora-criança em creches públicas**: estilos linguísticos. *Psicol. estud.*, 17(1). 2012.

REYNOLDS, A. J.; TEMPLE, J. A.; OUS-R; ARTEAGA, I. A.; WHITE, B. A. B. School based early childhood education and age-28 well-being: effects by timing, dosage, and subgroups. *Science*. 2011;333(6040):360-4. doi:10.1126/science.1203618.

SALOMÃO, N. M. R. **A fala dirigida à criança e o desenvolvimento da linguagem infantil.** Em C. A. Piccinini & P. Alvarenga (Orgs.), *Maternidade e paternidade: A parentalidade em diferentes contextos.* São Paulo: Casa do Psicólogo. 2012.

SCHNEIDER, Alessandra; FRUTUOSO, Jurandi; CATANELI, Rita. **A primeira infância e a atuação do CONASS.** Bol. Inst. Saúde; 16 (1):6-13. 2015.

SHAFFER, D. R; KIPP, K. **Psicologia Do Desenvolvimento: Infância e Adolescência.** São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

SHONKOFF, J.; PHILLIPS, D. (Eds.). **From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development.** Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council and Institute of Medicine. Washington, DC: The National Academies Press; 2000.

TAVARES, José et al. **Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem.** Porto: Porto Editora, 2007.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; & BARROCO, S. M. S. **Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural.** Fractal: Revista de Psicologia, 24(1), 27-44. 2012.

VECTORE, C.; ALVARENGA, V. C.; & JÚNIOR, S. G. **Construção e validação de uma escala de comportamentos mediacionais de educadores infantis.** Psicologia Escolar e Educacional, 10(1), 53-68. 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas.** Vol. 4. Madrid: Visor. 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

CAPÍTULO 6

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCENTIVO À LEITURA

THE PEDAGOGICAL PRACTICES TO ENCOURAGE READING

Décio Oliveira dos Santos¹

José Clécio Silva de Souza²

DOI: 10.46898/rfb.9786558895664.6

¹ <http://lattes.cnpq.br/5736992652549484>

² <http://lattes.cnpq.br/3240196130856147>

RESUMO

A leitura é um meio de inclusão social e de melhoria para formação dos indivíduos, ou seja, de desenvolvimento do processo de alfabetização e da formação cidadã. Dessa forma, compete à escola estabelecer relações entre a leitura e indivíduo, em todas as suas interfaces. Neste artigo serão abordadas as práticas pedagógicas que despertam a formação de leitores. O objetivo principal é refletir sobre as práticas pedagógicas de incentivo à leitura que são desenvolvidas nos ambientes escolares, contribuindo para a compreensão do potencial que as mesmas englobam enquanto desenvolvedoras das competências e habilidades esperadas para a leitura. Essas práticas foram aplicadas em momentos de estudos com professores da área de Linguagens e suas tecnologias. Estes relataram a importância de ser leitor e mediador nas diversas escolhas das ferramentas de leitura contribuindo no processo de ensino e aprendizagem. Utilizando-se a metodologia de pesquisa exploratória, buscando aprofundar o tema e discutir seus variados aspectos baseando-se numa fundamentação teórica, tendo como suporte livros, revistas científicas, sites oficiais, legislação vigente e autores da área de estudo específico ao tema abordado. Avulta-se a relevância desse trabalho, uma vez que o mesmo é o resultado analítico das contribuições dos professores participantes, como meio propulsor para um olhar crítico e promovedor da cidadania.

Palavras-chave: Leitura. Práticas Pedagógicas. Estratégias de leitura.

ABSTRACT

Reading is a means of social inclusion and improvement in the formation of individuals, that is, the development of the literacy process and citizenship education. Thus, it is up to the school to establish relations between reading and the individual, in all its

interfaces. In this article, the pedagogical practices that awaken the formation of readers will be addressed. The main objective is to reflect on the pedagogical practices that encourage reading that are developed in school environments, contributing to the understanding of their potential as developers of the skills and abilities expected for reading. These practices were applied in moments of study with teachers in the area of Languages and their technologies. These reported the importance of being a reader and mediator in the various choices of reading tools contributing to the teaching and learning process. Using the exploratory research methodology, seeking to deepen the theme and discuss its various aspects based on a theoretical foundation, supported by books, scientific journals, official websites, current legislation and authors from the specific area of study to the topic addressed. The relevance of this work increases, since it is the analytical result of the contributions of the participating teachers, as a means of propelling a critical look and promoting citizenship.

Keywords: Reading. Pedagogical practices. Reading strategies.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo ampara-se em pesquisas acadêmicas que destacam a leitura como meio propulsor no processo de aprendizagem, cuja finalidade é refletir acerca das práticas pedagógicas, as quais os professores desempenham em suas referidas modalidades de ensino.

No contexto educacional, a leitura deve ser vista como meio de inclusão social para fortalecer a formação dos indivíduos. Compete à escola, a partir de ferramentas eficazes, em todas as suas interfaces, estreitar as relações entre a leitura e o indivíduo, de maneira a orientar e ampliar o domínio dos níveis de leitura e escrita, de modo a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, ressalta-se que a leitura é o caminho para o desenvolvimento do processo de alfabetização e da formação cidadã. Desse modo, cada educador deve ter premente, de forma clara, o seu papel enquanto agente formador, que ensina para as diversas potencialidades do ser, tanto individual, como também para o social. Faz-se necessário que o professor busque o aperfeiçoamento e a atualização profissional, concernente à leitura, e especialmente, no fazer pedagógico e nas reflexões sobre o significado do ato de ler. O ponto crucial está na prática, no trabalho pedagógico que esse professor desenvolve em suas salas de aula.

Diante desse contexto, urge a necessidade de abordar a temática das práticas pedagógicas de incentivo à leitura, a fim de conduzir à reflexão de profissionais da área de Linguagens e suas tecnologias, nas modalidades do Ensino Fundamental e Médio. Destarte, o referido estudo objetiva estimular os profissionais em questão a refletir sobre as práticas pedagógicas de incentivo à leitura, que são desenvolvidas nos ambientes escolares, contribuindo para a compreensão do potencial que as mesmas englobam, enquanto desenvolvedoras das competências e habilidades esperadas para a leitura. Assim como as contribuições que essas práticas despertam no estudante, tais como: o prazer pela leitura, o estímulo ao potencial cognitivo, criativo e inventivo nas mais diversas modalidades de leitura, também como o acesso às diversas configurações de leitura no ambiente escolar, fora dele, e estratégias metodológicas de efetivação do processo da leitura e da escrita.

Desta forma, o presente artigo é fruto da reflexão advinda de uma proposta de atividade colaborativa, que se voltou para o incentivo à leitura. A referida proposta objetivou dar uma contribuição pedagógica, por meio da reflexão da prática docente. Além disso, a proposta abordou a escola como ambiente propiciador de incentivo à

leitura, assim como, as estratégias de leitura empregadas no ambiente escolar, e concluiu com as experiências e reflexões de professores da área de Linguagens em suas práticas pedagógicas no incentivo à leitura.

Assim, o presente trabalho, de caráter qualitativo, trata-se de uma pesquisa exploratória, que buscou aprofundar o tema em seus variados aspectos, aportando-se em suporte teórico, para referendar suas análises, em livros, revistas científicas, legislação vigente e autores que abordam a temática.

2. A ESCOLA COMO AMBIENTE PROPICIADOR DE INCENTIVO À LEITURA

A escola é um dos lugares eficazes para ampliar o domínio dos níveis de leitura e escrita, dessa maneira, é de responsabilidade formal, e compete à escola a inter-relação entre a leitura e o indivíduo nas suas conexões, ou seja, nas suas interfaces.

Vários educadores e pesquisadores discutem a relevância da escrita no desenvolvimento cognitivo do sujeito e da sua inserção social nas sociedades letradas. Neste contexto, a função do ensino da leitura e da escrita evidencia-se, principalmente na escola, pois é por meio dela que esse contato com o sistema de escrita ocorre de forma sistematizada.

Dessa forma, o acesso ao aprendizado da leitura representa-se como um dos múltiplos desafios da escola e, como o mais importante e valorizado pela sociedade.

É essencial que a escola abrace, desde a educação infantil, trabalhar com textos nas diversas modalidades/configurações linguísticas. Sendo referendado por Teberosky (2002), quando afirma que a função primordial da escola é ensinar a ler, orientar a escolha dos

materiais de leitura, na busca de ampliar os níveis de leitura. Dessa maneira, os estudantes desde a infância passam a ter contato com as diversidades de leitura que estarão presentes em todo o processo de escolarização.

Em consonância com a autora supra citada, Solé (1998, p. 52), acrescenta que “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. Ela defende que o ensino do código, deve-se basear em contextos significativos para o aprendiz, de maneira contextualizadas. Enfatiza também, que o referido ensino necessita pautar nas concepções iniciais que a criança elabora nas circunstâncias sociais de leitura, fora da escola, e que lhe permitem pensar, que a escrita diz coisas significativas para a sua compreensão. E afirma que é imprescindível que se apresente à criança o que precisa ser construído por ela no ambiente do aprendizado da leitura. Além de defender que o ensino da leitura deve ocorrer em todas as etapas de sua escolarização. Neste sentido, o ensino constitui-se como meio de proporcionar ao estudante uma ajuda para que ele organize a sua aprendizagem, sendo o mesmo, o autor deste processo de elaboração de conhecimento.

Diante desse contexto, percebe-se que o meio de resolução para o problema de leitura, no ambiente escolar, não está na transmissão de novas técnicas e métodos de ensino, mas sim, pela mudança da concepção que o professor tem sobre o processo de leitura, e que, está baseada na sua ação pedagógica e como a orienta. Para isso, o professor necessita se envolver com o objeto do conhecimento, compreendendo a sua natureza, os seus processos e as estratégias de leitura, bem como, os processos cognitivos compreendidos e o modo como a criança aprende, o que para isso, faz-se necessário um projeto de formação continuada, e que este, possa orientá-lo no processo de envolvimento e conhecimento deste objeto, valorizando-se o seu saber pedagógico existente.

Neste sentido, a atualização e aperfeiçoamento dos professores, concernentes aos conhecimentos aplicados à leitura são significativos na sua práxis pedagógica. Para isso, o ensino exige reflexão crítica sobre a prática, conforme Paulo Freire:

O pensar certo, por exemplo, que não é a partir dele como um dado que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implica do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2018, p. 39).

Ao destacar que: “[...] é, na formação permanente dos professores, o momento fundamental [...] da reflexão crítica sobre a prática”, Paulo Freire, (2018, p. 40), o autor enfatiza que os professores devem ser sujeitos reflexivos da sua própria prática e das escolhas do seu fazer pedagógico, contribuindo assim, no ressignificar das suas práticas voltadas para o ato da leitura.

Assim, o ato de ler não deve ser apenas uma atribuição do componente de Língua Portuguesa, e sim, deve ser fortalecido e perpassado por todas as áreas do conhecimento à luz de uma proposta interdisciplinar articulada. Sendo assim, a leitura é um processo que transcorre por todas as áreas de conhecimento, independente da sua área de atuação, pois a leitura é imprescindível em todos os componentes curriculares, e, é o suporte mediador do processo de alfabetização e da formação cidadã.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, (BRASIL,1997), pontuam que todos os professores, independente da sua formação pedagógica, devem ter o texto como meio orientador da dinâmica de

trabalho. Nessa dinâmica, o estudante teria de apreender conceitos, apresentar informações novas, comparar pontos de vista, argumentar, entre outros. Como também aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, “[...] os conteúdos dos demais componentes curriculares devem também ser trabalhados. São eles que, ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010). Por isso, compete também aos professores em sua função crucial de mediar o conhecimento que será apresentado ao estudante, e nessa troca, realçar o percurso para se tornarem amantes da leitura. Segundo Silva:

Para valorizar a leitura será preciso que o professor esteja consciente da sua postura como mediador em sala de aula, criando meios que facilitem a compreensão do processo ensino/aprendizagem, como também criando desafios para cada tipo de problema, procurando atender a todos de forma heterogênea, principalmente no processo de leitura e escrita (SILVA, 2011, p. 09).

Dessarte, a leitura é basilar no processo de alfabetização e na formação cidadão, assim como, as competências e habilidades da leitura e da escrita, independente do componente curricular e/ou da área de atuação.

A leitura também promove a reflexão, de maneira a levar ao benefício de um raciocínio claro. Assim sendo, o estudante conquista uma posição ativa em seu processo de aprendizagem, uma vez que percebe a capacidade de se posicionar diante do conhecimento, buscando a descrição compreensiva nos modos de olhar, sentir e vivenciar a importância da leitura na vida e no seu aprendizado. Além de questionar e formular argumentos bem respaldados, pois é por meio dela que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação.

Diante do exposto, percebe-se que, ainda no ambiente escolar, em relação ao significado da aprendizagem da linguagem escrita, ainda circula a ideia, no treinamento de habilidades como requisito primordial da alfabetização, e outro aspecto que se alega como problema do ensino da leitura na escola, está relacionado a inexistência ou falta de funcionalidade de bibliotecas escolares, e até de bibliotecários para coordenar as atividades de estudo de pesquisa, junto aos professores nas atividades que incentivem o gosto pela leitura.

A leitura é um passaporte para mudar o indivíduo e suas relações com o meio/mundo, de maneira a favorecer a possibilidade de transformações coletivas. No entanto, faz-se necessário um entendimento da sociedade em relação à relevância da leitura e da escrita, e na escola, essa mudança poderá começar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e na concretização de uma proposta com qualidade social de leitura com todos os atores envolvidos neste processo de aprendizado.

Portanto, é função essencial da escola, ensinar a ler, bem como, ampliar o domínio dos níveis de leitura e escrita e nortear a escolha dos materiais de leitura, de maneira a contribuir com o sucesso escolar, oportunizando aos discentes construir sentido e produzir conhecimento por meio da leitura.

2.1 ESTRATÉGIAS DA LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR

Entende-se que a leitura e a escrita se desenvolvem no ato de ler e escrever de maneira convencional. São etapas em que o estudante e o professor primeiramente devem ser estimulados tanto para a leitura como para a escrita, neste aspecto, o estudante deve se sentir motivado com um ambiente prazeroso e enriquecedor, de modo que esse meio desperte o processo de aprendizado.

Diante deste contexto, é papel da escola fornecer aos estudantes, por meio da leitura, os instrumentos imprescindíveis para que eles consigam buscar, analisar, selecionar, relacionar, organizar as informações complexas do mundo contemporâneo, no que tange ao exercício da cidadania.

Sabe-se que a escola, em sentido amplo, tem entre as suas funções contribuir na formação para a prática pedagógica, principalmente quando se envolve a leitura e a escrita, e com a inserção da globalização e a utilização das novas tecnologias, a leitura e a escrita também tem as suas incursões no mundo virtual.

A leitura está presente no nosso meio o tempo todo, a sociedade contemporânea exige o letramento. Estamos rodeados de imagens, fotografias, letreiros, outdoor, sinais de trânsito, cartões de crédito, documentos, rótulos, livros, entre outros, no entanto, não lemos do mesmo jeito os diversos textos, e nem todos têm acesso ao letramento como suporte para utilizar a leitura no enfrentamento aos desafios da vida em sociedade, bem como, fazer uso do conhecimento internalizado para continuar aprendendo e se desenvolvendo no percurso da vida.

Assim, o objetivo é conquistar o gosto dos estudantes para a leitura, de maneira a interagir com o que está sendo transmitido, formar opiniões e ensiná-los a expressá-las, chegando a um nível satisfatório de compreensão e aproveitamento da leitura.

O termo estratégias, aqui empregado, funciona como um procedimento de leitura, conforme aponta Isabel Solé (1988), as estratégias de leitura são as ferramentas imprescindíveis para a ampliação da leitura proficiente. A utilização das referidas estratégias proporciona a compreensão e interpretação de maneira autônoma dos textos lidos, despertando no professor a importância em desenvolver

um trabalho efetivo na busca da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Perante o exposto, faz necessário analisar as estratégias que irão auxiliar o professor quanto a utilização dessas técnicas, na formação de leitores ativos, reflexivos e críticos. Deve-se utilizar práticas pedagógicas que envolvam estilos e características próprias às diferentes concepções e abordagens teóricas, conceituando e analisando essas práticas, de forma a orientar o professor quanto à sua maneira de incluir e conquistar para que o estudante se torne um leitor crítico e reflexivo, adquirindo o prazer de ler e escrever.

Nesse sentido, o professor estará pronto para reger o seu conteúdo, com base na necessidade da classe, usando de métodos adequados de acordo com a faixa etária dos estudantes. Portanto, o professor é o mediador do processo de ensino, promovendo a aprendizagem, aquele que ensina, orienta o uso da língua e faz com que o aprendente estabeleça relação sobre o que está sendo ensinado, a expor seus ideais e a agregar um pensamento crítico por meio da reflexão pela leitura.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Brasil (2018), no Ensino Fundamental, orienta que nos anos Iniciais, no eixo Oralidade, seja aprofundado o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas, e especialmente as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; já no eixo Análise Linguística/Semiótica, dispõe a alfabetização, sobretudo nos dois primeiros anos, e logo após, amadurecendo-se, ao percurso dos três anos seguintes, ampliam-se a observação das regularidades, assim como, a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens, bem como, seus efeitos nos discursos; e finalizando-se no eixo Leitura/Escuta, aumenta-se o letramento, por meio das diversidades de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, contribuindo

assim, no eixo Produção de Textos, principalmente pela incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.

Outros tipos de práticas letrantes que poderá ser inserido no contexto social, assim como na Educação Infantil, são as seguintes estratégias procedimentais: cantar músicas do seu dia a dia; recitar parlendas e quadrinhas; ouvir e recontar contos; seguir regras de jogos; jogar games; contar experiências e experimentos, que poderão ser progressivamente intensificadas na direção de gêneros secundários com textos mais complexos.

Segundo o referido documento, BNCC, destaca que:

Preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas (BRASIL, 2018, p. 89).

Diante desses eventos de letramento, deve-se selecionar as estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos e características dos gêneros e suportes, conforme habilidade supracitada:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2018, p. 169)

Acrescentam-se ainda, procedimentos e estratégias que podem ser estruturadas para se trabalhar com gêneros como: “romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poema concreto, ciberpoema, dentre outros” (BRASIL, 2018 p. 187). Além de

expressar e estabelecer a avaliação sobre o texto lido, da mesma forma que preferências por gêneros, temas, autores. E no Ensino Médio, o mesmo documento, complementa a habilidade “Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão” (Brasil, 2018, p. 517), em consonância com a competências 7, que diz respeito:

[...] às práticas de linguagem em ambiente digital, que têm modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social. [...] (como a das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e apps variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de games, gifs, memes, infográficos etc.), mas também interfaces críticas e éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente (BRASIL, 2018, p. 497)

E no que diz respeito a competência 3 da BNCC, ela “focaliza a construção da autonomia dos estudantes nas práticas de compreensão/recepção e de produção (individual ou coletiva) em diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 493). As referidas estratégias de leituras coadunam as competências e habilidades leitoras, contribuindo para um aprendizado significativo e eficaz de bons leitores, presentes no universo escolar.

Desse modo, Solé (1988, p. 90) propõe as estratégias de leitura, procurando contribuir com as metodologias viáveis para uma melhor compreensão de práticas de leituras significativas. Para ela, a utilização das referidas estratégias é indispensável à promoção de competências leitoras dos estudantes. Assim sendo, a atividade de leitura, segundo a autora, deverá atender algumas etapas, sendo elas: antes, durante e depois da leitura.

Em relação as estratégias a serem utilizadas antes da leitura, segundo a autora, referem-se a: antecipação do tema, bem como, a ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, entre outras;

levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto a ser abordado; expectativas em função do suporte, e também em função do autor ou entidade responsável pela publicação. E clarificando o contexto, compete ao professor possibilitar aos seus estudantes a intensificação de conhecimentos prévios a serem estudados, assim como também esclarecendo aos estudantes os objetivos da leitura.

Já no que concerne às estratégias utilizadas durante a leitura, a autora evidencia as seguintes:

Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimento de palavras desconhecidas a partir de inferências ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças e valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; Identificação de palavras-chave; busca de informação complementares; Construção do sentido global do texto; identificação de pistas que mostram a posição do autor; relações de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos (SOLÉ, 1998, p. 116-131).

E referente às estratégias usadas depois da leitura, especifica as seguintes:

Construção da síntese semântica do texto/ resumo do texto; formular e responder a perguntas; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto (SOLÉ, 1998, p. 143-161).

À vista disso, as estratégias depois da leitura possibilitarão ao leitor uma assimilação significativa do texto lido, sendo capaz, de fazer inferências e se posicionar de maneira crítica, frente as informações do texto lido.

Assim, em sua formação proficiente, as estratégias de leitura tornam-se aliadas do leitor. Conforme aponta Kleiman (2013):

Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias

podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ela dá a perguntas sobre o texto, dos resumos eu ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objetivo: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2013, p. 74).

Nesse caso, Kleiman (2013) proporcionou uma proposta pedagógica para a aprendizagem da leitura, envolvendo também o ensino de habilidades linguísticas que se agregam ao ensino de estratégias.

Portanto, cabe a escola, por mediação do professor, propiciar momentos prazerosos, para que o estudante se sinta inserido no processo saudável da leitura. Porém, respeitando as limitações de cada estudante, e também inserindo-o no mundo da leitura, debatendo, dando-lhe voz e oportunidade de se expressar as suas experiências, sentindo-se incluso no mundo da leitura.

Resumindo, percebe-se que as estratégias de leitura funcionam, desde que existam professores comprometidos pelo que faz, pois as maiores estratégias de ensino de leitura é o amor pelo ato de ensinar.

2.2 AS EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DE PROFESSORES NA ÁREA DE LINGUAGENS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO INCENTIVO À LEITURA.

As experiências e reflexões dos professores da área de linguagens em relação as práticas pedagógicas de incentivo à leitura e a leitura como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem contribuíram significativamente para a reflexão da sua prática pedagógica, e do seu fazer pedagógico. Esses momentos oportunizaram a importância de rever a sua práxis no cotidiano escolar.

Nesta reflexão, pertinentes a sua ação em sala de aula sobre as práticas pedagógicas de incentivo à leitura e ao processo de ensino e aprendizagem que são desempenhadas nos espaços escolares, trouxeram à tona as vivências e oportunizaram momentos de revisitar as suas ações em cada diálogo.

O revisitar das ações e as contribuições que o mesmo promove na prática docente, contribuiu para o despertar do prazer pela leitura, do estímulo e do potencial cognitivo, criativo e inventivo nos diversos estilos de leitura, fortalecendo, assim, a promoção das várias configurações de leitura nos ambientes intra e extraescolares, no processo de leitura e de escrita dos estudantes.

Os professores relataram que os projetos de leitura os tornam mais colaborativos com os estudantes, despertando e promovendo a leitura em parceria. Entre as práticas de leituras que os mesmos utilizam, destacam-se, inclusive a aprendizagem compartilhada que proporciona o protagonismo do estudante, como também os diálogos em grupos: apresentação de saraus literários, rodas de leitura, clube de leituras, participação em eventos literários, como a Feira Literária, estudo de gêneros textuais, entre outras estratégias.

Nas incursões que foram realizadas, nas respostas das perguntas-chaves, os professores relataram, ainda, que todas as atividades exigem grande esforço para que se possam colaborar na aprendizagem. Enfatizaram a importância de um projeto de leitura bem sistematizado, que envolva todos os componentes curriculares e objetos de conhecimento relacionados às estratégias de leitura, desta forma o estudante perceberá o envolvimento de todos, captado de forma mais contundente a relevância da leitura para a vida deles.

Já os professores de outras áreas do conhecimento, que não são de Língua Portuguesa, no que diz respeito as reflexões pontuadas

na atividade colaborativa, eles relataram que, devem contribuir, com o incentivo à leitura, em seus componentes curriculares, de maneira a proporcionar a interdisciplinaridade, não deixando o componente isolado, mas sim, interagindo e relacionando todos eles com práticas voltadas para o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras. Salientaram também que, ao trabalharem com textos, poderão ampliar o vocabulário utilizando dicionários para os estudantes identificarem palavras que não conhecem, assim como, promover Seminários que estimulem a leitura, e apresentações das mesmas, independente do objeto de conhecimento, ou seja, do conteúdo. Outra professora, do Componente Curricular de Inglês, complementou que o uso do dicionário, como suporte no incentivo à leitura, poderá ser usado, também, para auxiliar na leitura de trechos de textos literários, dos mais variados gêneros, e com base nessa leitura, os estudantes, fazem tradução para a língua inglesa, do mesmo modo que, o uso da estratégia de leitura de vocabulário de palavras em Inglês, para aumentar o léxico em português e inglês.

Diante das falas dos professores, referenciados acima, percebemos que os mesmos nos direcionam para a importância da metodologia da Aprendizagem Colaborativa, a qual, também, foi utilizada na pesquisa fruto do presente trabalho, onde os indivíduos trabalham uns com os outros, por meio de dinâmicas em grupos, à luz de um objetivo harmonizante. O Professor Anuradha Gokhale, diz que: “No aprendizado colaborativo os alunos são responsáveis pelo aprendizado um dos outros, de modo que o sucesso de um ajuda no sucesso dos outros.” (GOKHALE, 1995, apud Revista de Educação Tecnológica, 1995). Desta forma, promove o protagonismo dos estudantes que são os agentes da aprendizagem uns dos outros, de maneira colaborativa, assim como, da sua própria aprendizagem. Tudo

isso, contribuindo significativamente para o sucesso do compartilhar da leitura, no ambiente escolar.

Conforme Luck (2001, p. 68), a referência para a abordagem interdisciplinar na prática pedagógica requer a quebra de hábitos e acomodações, implicando no buscar de algo novo e de desconhecido. São desafios na prática pedagógica de todos os profissionais envolvidos, especialmente, na quebra de paradigma, e um novo olhar no fazer pedagógico, com vista a atender às novas metodologias educacionais, voltadas para a leitura.

Para Fazenda (1979), o ingresso da interdisciplinaridade resulta de uma transformação profunda da pedagogia, um novo modelo de formação de professores e um novo jeito de ensinar:

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência (FAZENDA, 1979, p. 48-49).

Sabe-se que só haverá interdisciplinaridade no trabalho e na postura do educador, quando se partilhar o domínio do saber, e a coragem necessária para abandonar o conforto da linguagem estritamente técnica, aventurando-se num domínio comum a todos, e de que, ninguém é proprietário exclusivo, mas sim de acreditar na possibilidade de partilhar o poder que se tem, ou melhor, de desejar partilhá-lo.

Em face do exposto, com práticas exitosas e coerentes com a realidade do estudante inerente ao processo, foi descrito pelos professores a importância da elaboração de pequenos textos, nos quais os temas fossem relacionados ao cotidiano do estudante, por conseguinte, a prática da escrita, corrobora para o exercício da leitura, interpretação, compreensão e tradução de textos. Esses resultados de

atividades de leitura e de escrita fortalecem cada vez mais, o processo exitoso de aprendizagem, contribuindo para o sucesso escolar do estudante.

Desse modo, a leitura e a escrita fazem parte do meio social e cultural em que estamos inseridos, existindo assim, uma complementariedade e enriquecimento de uma para com a outra, pois onde se tem uma boa leitura, haverá uma escrita de qualidade. Assim, para Magda Soares:

[...] no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES; 2003, p.14)

Como retratou Magda Soares (2003) os processos são interdependentes, e um depende do outro, são indissociáveis, se desenvolvendo no contexto por meio de práticas sociais de leitura e de escrita. Entende-se que a leitura é um meio propulsor no processo de escrita, pois quem lê bem, escreve bem.

Diante das novas mudanças e atualizações, faz-se necessária que o professor abrace uma postura de constante busca de aperfeiçoamento e atualização das informações e dos conhecimentos, especialmente, concernente à leitura e, principalmente, no estabelecer de reflexões sobre o significado do ato de ler.

Em suma, é preciso ter em mente que a leitura estimula o estudante a ser questionador e crítico, desse modo, a pessoa que não ler, não terá base, se enquadrando em um perfil de baixo nível de letramento, assim como, poucas experiências para formar opinião sobre qualquer assunto em debate. Grossi (2008) destaca que:

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...]

é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade. (GROSSI, 2008, p.03)

Além do mais, é significativo esse olhar para assegurar o conviver de todos os partícipes envolvidos no processo, essencialmente quando a leitura atua como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem utilizada nos espaços escolares, de modo a fortalecer e reforçar a compreensão do potencial que esta inclui no despertar das competências e das habilidades propostas para a leitura.

Assim como menciona Solé (1988), a leitura é vista numa perspectiva interativa, conforme explicita:

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e apontar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias (SOLÉ, 1998, p. 23).

Diante da citação exposta, e dos momentos de reflexão dos professores de linguagens, acerca da temática, várias contribuições foram sinalizadas referentes ao incentivo à leitura dos estudantes. A leitura pode ser um momento de lazer e diversão, a depender da metodologia utilizada, pois traz benefícios para o corpo, para a mente, e para o leitor, além de poder promover relaxamento, revigoramento mental, estímulo à criatividade, e dar sentido à vida.

Enfim, a leitura é capaz de tornar as pessoas mais informadas, com um olhar mais amplo para as coisas da vida, sendo um caminho para estimular mais a criticidade.

Os momentos de reflexões juntos aos professores, buscou refletir as práticas pedagógicas de incentivo à leitura, potencializando o desenvolvimento de propostas pedagógicas voltadas à maximização das competências e habilidades de leitoras pretendidas. Essas práticas pedagógicas visaram incentivar aos diversos meios de leituras, com objetivos propositivos, respeitando o conhecimento prévio, utilizando de perguntas-chave pertinentes à temática em estudo.

Como diz, Martins (1984, p.12), “Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo”. Sendo assim, o presente artigo é a análise dos resultados das propostas de atividades colaborativas, que foram desenvolvidas para a reflexão das práticas, de incentivo à leitura, dos professores das redes públicas Estadual/Municipal da cidade de Paulo Afonso, no Estado da Bahia.

3. METODOLOGIA

O presente artigo foi elaborado empregando pesquisa qualitativa, abordando em seu procedimento a pesquisa exploratória que segundo Gil (2002, p. 41) a pesquisa exploratória tem foco principal proporcionar maior familiaridade como o problema, tornando mais explícito ou a construir hipóteses, incluindo também, levantamento bibliográfico e entre outras. Assim, utilizando como instrumento analítico perguntas-chaves voltadas para a reflexão da temática, as práticas pedagógicas de incentivo à leitura, buscando, também, aprofundar o tema e discutir seus variados aspectos. Tendo como base a fundamentação teórica, e aporte em livros, revistas científicas, sites oficiais, legislação vigente, e autores da área de estudo específico ao tema abordado. A pesquisa bibliográfica respalda-se em teóricos, como, Solé (1988), Soares (2003), Freire (2018), Fazenda (1979), Teberosky (2002), Kleiman (2013), Gokhale (1995) e Ferreiro (2005). A mesma também tem caráter documental, uma vez que foi realizada

a fundamentação baseada na legislação vigente, sendo utilizado a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010), Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (1999) e os Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (1988).

Foi proposta, para a conclusão, a elaboração de uma atividade colaborativa voltada para o incentivo à leitura. O número de participantes foi de 10 professores da área de Linguagens e suas tecnologias, de duas escolas das redes públicas Estadual/Municipal da cidade de Paulo Afonso, no Estado da Bahia, os quais, em cada encontro, opinaram e sugeriram acerca da temática em destaque, além de relatarem as suas práxis pedagógicas e no cotidiano da sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, a leitura representa um fio condutor da aprendizagem, e da interiorização dos diversos saberes linguísticos. Ler é, em primeiro lugar, um meio que promove e renova saberes a cada dia, com diferentes formatos, pensamentos e ideias. A leitura potencializa o auto despertar do estudante, possibilitando a sua auto transformação e do seu meio, tornando-o consciente do seu próprio saber, utilizando-o como meio de interação, contribuindo, ainda, para o bom convívio familiar e social.

Saber ler, é ler nas entrelinhas e adicionar valores e saberes que somente a leitura nos proporciona. Compete à escola, diante de tantas mudanças sociais e tecnológicas, aprimorar as estratégias de leituras, principalmente no que diz respeito a compreensão, e ofertar a possibilidade para as mais diversas modalidades textuais.

Muitas das vezes, o problema do ensino da leitura ocorre pela ausência de um trabalho interdisciplinar, de sua conceitualização do que é leitura, e a prática que se efetivou na escola, como sendo uma atribuição do professor de língua portuguesa. É necessário refletir, também, que o ensino da leitura não pertence somente a um curso, ou professor específico, mas é uma questão de toda a escola e de todos os professores, independentemente do seu componente curricular. A leitura perpassa por todas as áreas do conhecimento, sendo necessário que a mesma esteja validada pelo Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar.

Buscou-se com esse trabalho levantar reflexões acerca da prática de incentivo à leitura, e a leitura como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, além de proposta de trabalho docente capazes de ampliar o diálogo e o encontro do estudante com atividades de leitura que despertem o prazer pleno pela leitura.

Conclui-se, ainda, que a leitura é imprescindível no processo de desenvolvimento escolar do estudante, desde a educação infantil, e certamente, a leitura é riqueza de conhecimento, compreensão e inspiração, sendo necessário que se pense e que se repense estratégias, recursos, que reforcem e maximizem a prática docente em todo o ciclo escolar do estudante.

Enfim, espera-se que tenha sido provocado um olhar, e um refletir sobre as práticas de incentivo à leitura, adotando a leitura como ferramenta de ensino e aprendizagem com perspectivas de interação sobre as mais variadas estratégias na proposição de atividade leitora, oportunizando aos estudantes o construir/reconstruir sentidos na produção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: Acesso em:12.08.2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: SEED, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC, SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p
CARDOSO, B. e TEBEROSKY, A. **Reflexões sobre o ensino de leitura e escrita**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CASTRO, Ana. **A importância da leitura para o desenvolvimento intelectual**. Youtube, 26 de out. 2015. Cenas do filme: Mãos Talentosas. Disponível em:< <https://youtu.be/6N8Kws7d8cg> > Acesso em: 19 de agosto. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56ªed. Rio de Janeiro. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtensteinet al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia da interdisciplinaridade Fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIL, A. C. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

GOKHALE, A. A. **Collaborative Learning enhances critical thinking**. *Journal of Technology Education*, 7(1):22-30, Fall, 1995.

GROSSI, Gabriel Pillar. **Leitura e sustentabilidade**. Nova Escola, São Paulo, SP, n° 18, abr. 2008.

KLEIMAN, Angela. **Leitura e prática social no desenvolvimento de competência no ensino médio**. In. Português no ensino médio e formação do professor. Clécio Buzen e Márcia Mendonça (organização); São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 15ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

_____. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 15ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

_____. **Leitura: ensino pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ROCHA, Lecenilda Barbosa; MIGUEL, Joelson Rodrigues. **Práticas**

SILVA, V. S. **Letramento e ensino de gênero**. Rev. Educação em Foco. Juiz de Fora, v. 16, n. 01, p. 19-40, mar/ago. 2011.

SOARES, Magda. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, ed. Artes Médicas, 1999. Edição comemorativa 20 anos de publicação. 300p. p.37.

_____. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Petrópolis: Ed. Vozes, 9ª edição, 2002.

CAPÍTULO 7

EDUCADOR FÍSICO E O SEU PAPEL

PHYSICAL EDUCATOR AND HIS ROLE

Décio Oliveira dos Santos¹

José Clécio Silva de Souza²

DOI: 10.46898/rfb.9786558895664.7

1 <http://lattes.cnpq.br/5736992652549484>

2 <http://lattes.cnpq.br/3240196130856147>

RESUMO

O professor de Educação Física é um profissional que durante sua formação acadêmica constrói um perfil e um papel que permite atuar no contexto educacional de forma eficiente, levando em consideração fundamentos teóricos e práticos baseados no conhecimento da pedagogia, ciências sociais, ciências biomédicas e todos aqueles conhecimentos e disciplinas que têm a ver com esportes, recreação e atividade física. As universidades pretendem formar um educador físico com consciência, na qual ele reflete em uma educação física capaz de formar indivíduos de forma integral e não apenas do ponto de vista visão física e motora, porém, essa é uma perspectiva que na realidade de trabalho profissional do professor, acaba sendo exatamente o oposto e percebe uma tensão envolvendo o papel prescrito adquiridos na academia e o papel atribuído no contexto de trabalho. Desta forma, buscamos compreender a percepção de professores de educação física sobre seus desafios dada a prática em seu próprio ambiente de trabalho, ou seja, na Academia, para o qual foi proposto este trabalho com uma perspectiva de abordagem qualitativa com uma abordagem hermenêutica histórica, na qual foi colocado em prática com metodologia e como técnica a qualitativa, descritivo e exploratório.

Palavras-chave: Educação Física. Conhecimentos. Profissional

ABSTRACT

The Physical Education teacher is a professional who, during his academic training, builds a profile and a role that allows him to act efficiently in the educational context, taking into account theoretical and practical foundations based on knowledge of pedagogy, social sciences, biomedical sciences and all those knowledge and disciplines

that have to do with sports, recreation and physical activity. The universities intend to train a physical educator with conscience, in which he reflects in a physical education capable of forming individuals in an integral way and not just from the physical and motor point of view, however, this is a perspective that in the reality of professional work of the teacher, ends up being exactly the opposite and perceives a tension involving the prescribed role acquired in the academy and the role assigned in the work context. In this way, we seek to understand the perception of physical education teachers about their challenges given the practice in their own work environment, that is, in the Academy, for which this work was proposed with a qualitative approach perspective with a historical hermeneutic approach, in which it was put into practice with methodology and as a qualitative, descriptive and exploratory technique.

Keywords: Physical Education. Knowledge. Professional

1. INTRODUÇÃO

A docência caracteriza-se por uma prática profissional na qual os professores investem seu tempo na formação do aluno. Eles são confrontados com fatores imprevisíveis e adaptam seus conhecimentos e habilidades para atender às necessidades de seus alunos. Assim, o trabalho docente consiste em limites imprecisos e instáveis que se alteram dependendo do contexto de atuação profissional, o que torna o trabalho flexível (TARDIF e LESSARD, 2012).

A atividade de ensino acontece na escola, onde os alunos devem aprender e socializar. Auxiliados por materiais didáticos, eles intervêm na capacidade de aprendizagem do aluno. No ambiente escolar, estabelecem relações com alunos e colegas, permeadas por

negociações, conflitos, colaborações, tensões e auxílios (TARDIF e LESSARD, 2012).

O trabalho do professor de Educação Física possui algumas características específicas que podem distingui-lo dos demais colegas, destacando-se fatores extrínsecos como: as roupas usadas (adequadas à prática esportiva), os materiais utilizados e o local onde a aula efetivamente acontece. O fator intrínseco é o conteúdo que o professor de Educação Física desenvolve na escola, no caso, a cultura corporal de movimento. Consequentemente, material inadequado, espaços precários para prática, dificuldades com a supervisão pedagógica, atividades extracurriculares, sistematização de conteúdos, entre outros fatores interferem no desempenho docente (MOLINA NETO, 1998).

Nesse sentido, o trabalho docente abrange uma diversidade de tarefas, que abrange muito mais do que a sala de aula. Fatores como número de alunos por turma, experiência docente, relacionamento com a comunidade escolar, entre outras questões, permeiam a atividade docente e influenciam o bem-estar do professor (TARDIF e LESSARD, 2012). Assim, entender o desenvolvimento profissional dos professores é necessário para compreender o processo que contém regressões, crises, momentos de motivação, etc (HUBERMAN, 2007). Vale ressaltar que muitos fatores influenciam no desenvolvimento profissional dos professores, com destaque para questões relacionadas a fatores pessoais, profissionais e políticos (FARIAS, 2010).

Alguns autores se propuseram a estudar o desenvolvimento profissional de professores, como Huberman (2007) e Gonçalves (2007).

Na realidade brasileira, Farias (2010) desenvolveram um modelo teórico sobre os ciclos de desenvolvimento profissional dos

professores de Educação Física, e foram detectadas cinco fases, que caracterizam a carreira docente. No ciclo de Ingresso (até 4 anos de docência), os professores recém-formados apresentam como principal característica o choque com a realidade de trabalho e com as diferentes situações que vivenciam nos primeiros anos de carreira. No ciclo de Consolidação de Competências Profissionais (entre 5 e 9 anos de docência), os docentes consolidam as ações, competências e comportamentos que vão refletir na sua carreira.

No ciclo de Afirmação e Diversificação (entre 10 e 19 anos de docência), os professores confirmam suas ações docentes em sua prática pedagógica e consolidam suas competências profissionais. No ciclo de Renovação (entre 20 e 27 anos de docência), reafirmam a necessidade de valorizar a educação e preservar as conquistas na carreira. No ciclo da Maturidade (28 anos de docência ou mais), valorizam e acreditam na educação pública, nos profissionais da educação e nas lutas trabalhistas.

2. METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho é descritivo-exploratória, ou seja, uma pesquisa bibliográfica que vem tratar acerca do professor de Educação Física trabalhando além da Escola, na Academia. Entendemos que a carreira docente é mediada por diversos fatores que influenciam o desenvolvimento. Dentre esses fatores, destacam-se as preocupações dos professores, que dizem respeito às ações, comportamentos e sentimentos relacionados à prática docente.

Ressalta-se que questões ligadas à infraestrutura, planejamento, idade, gênero, situação socioeconômica, número de alunos nas salas de aula, avaliação dos alunos, interação com colegas, entre outros, podem causar preocupação.

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ACADEMIAS

A revolução técnico-científica exige uma Academia contemporânea capaz de formar indivíduos que assumam os desafios que as condições atuais exigem. Nesse sentido, o trabalho do professor de Educação Física deve ser orientado para que alcance o que é qualitativamente novo, o que não se repete, porque é original e único; a atividade pedagógica adquire um caráter criativo onde se evidencia a formação de homens que possam modelar as experiências em seu contexto.

A superação dos profissionais que frequentam as academias de musculação na América Latina tem sido inerente ao desenvolvimento da condição física de pessoas e atletas de alto rendimento, no início dos anos noventa essa tendência começou por treinar apenas o pessoal que trabalhava nessas instalações esportivas.

Em meados desta década, o conceito de academias tradicionais, que possuíam apenas um modelo de infraestrutura muito simples, foi modificado com a inclusão ideológica do conceito denominado “*Fitness*”, que na verdade é chamado de condicionamento físico abrangente com foco no bem-estar mental; a este respeito López (2006) menciona:

“Nos Estados Unidos da América existe uma tendência para a aptidão física que é desenvolvida por Tomás Curetón (1994). Esta tendência, baseada no conhecimento sobre a fisiologia do exercício e que tem tido um impacto sociológico considerável em determinados estratos da população mundial, promove o desenvolvimento das capacidades físicas condicionais e coordenativas, e da ação motora, dada a sua conveniência para o indivíduo tem um belo físico...” (p. 19)

O “*Fitness*” causou sensação nos anos seguintes, reproduzindo-se em ginásios mesmo não tendo a infra-estrutura que a prática desta atividade física exigia, por exemplo, um número generoso de máquinas

de musculação integradas de última geração, esteiras, remadores e bicicletas digitais com controle informatizado para o usuário. Neste momento, surge a necessidade de dispor de recursos humanos com competências profissionais que permitam resolver o novo problema relativo ao cuidado dos parceiros que perseguem objetivos físicos e de saúde.

Nesse sentido, são desenvolvidos, em primeira instância, cursos que buscaram fornecer o conhecimento mínimo sobre as ciências da atividade física esportiva (fisiologia, bioquímica, entre outras), para aspirantes a instrutores, procurando seguir o modelo pedagógico americano baseado nos conteúdos em temática, por vezes sem um estudo curricular prévio sobre as necessidades que o mercado tinha em termos de condicionamento físico visando a prevenção e manutenção da saúde. Em alguns países da América Latina existem principalmente instituições privadas, responsáveis pela formação e aperfeiçoamento dos profissionais que atuam neste campo; oferecem treinamentos em musculação, condicionamento físico, ginástica aeróbica, entre outros, essas instituições oferecem diferentes modelos de ensino e o conteúdo temático busca contribuir para aumentar o nível de conhecimento sobre a Cultura Física no país. Por outro lado, as instituições universitárias não disponibilizam todas as ferramentas técnicas e metodológicas ao profissional de Educação Física Esporte e Recreação para atuar nas academias de musculação, fato que fez com que os cursos de aperfeiçoamento sejam uma alternativa para a formação contínua dos profissionais.

Em nível internacional, muito pouco se escreveu sobre a formação e atualização de professores que frequentam academias de musculação; Ao realizar a pesquisa bibliográfica sobre o assunto em questão desse profissional, encontram-se os trabalhos de: De Lucio (2005) O problema da formação do instrutor de musculação; e Quevedo

Amador (2010) Desenho curricular do professor de musculação. Esses autores fazem alusão à importância da formação do professor e do seu trabalho na sociedade, muitas vezes encontram professores que não dominam a parte técnica e metodológica dessa atividade física. Por sua vez, Quevedo Amador (2010) afirma:

“Um bom profissional do fisiculturismo deve, além de ter um bom nível técnico e pedagógico, possuir uma série de qualidades sem as quais fica difícil exercer seu papel de educador. A primeira condição para ser um bom professor em qualquer área de ensino é ter uma vocação autêntica.” (p. 5).

A este respeito, García Días, (2011) menciona:

“... a responsabilidade de um professor de um Ginásio de Cultura Física (GCF) não é obter medalhas, mas ser capaz de transmitir aos alunos como cuidar do corpo para o resto de suas vidas” (p. 29).

Na opinião do autor, a superação dos professores que atuam em academias de musculação deve ser constante com o objetivo de ser um profissional competente; Não se limita apenas a treinar pessoas que buscam desenvolvimento muscular e de força, mas também ministra sessões com pesos para pessoas com problemas pós-operatórios que necessitam de reabilitação, pessoas com deficiências crônicas, idosos, atletas de outras disciplinas que procuram um complementar aos seus preparativos, pessoas que buscam desenvolver uma atividade que lhes permita suportar o estresse que sofrem em seus trabalhos, entre outros.

Uma vez abordadas algumas definições do professor de musculação, é necessário aprofundar o trabalho metodológico realizado por esse profissional.

Existem várias definições de trabalho metodológico que foram abordadas por diferentes autores e de várias perspectivas a mesma que evoluiu. Segundo Castello Gil (2002):

“O novo estilo, abordagem e método que começa a ser aplicado na organização e orientação do trabalho metodológico, sem alterar o seu objetivo, dirige-se a duas linhas fundamentais: 1 - Orientar, ensinar e preparar melhor os professores no desempenho de suas funções. 2 - Busque as melhores experiências junto aos educadores mais qualificados e aos que obtêm os melhores resultados.” (p. 19).

Na definição anterior, menciona-se que o trabalho metodológico é dirigido com dupla intencionalidade; em primeira instância para o corpo docente universitário em busca de melhorar sua atuação profissional e em segundo tem caráter investigativo ao dizer que se dirige à busca de experiências dos melhores educadores. Para aprofundar o trabalho metodológico, é necessário abordá-lo sob várias perspectivas; Portanto, uma definição no campo do treinamento esportivo é proposta a seguir. Segundo Pozo Batista, (2005) é:

“...o conjunto de atividades desenvolvidas pelos diferentes especialistas desportivos, nos respectivos níveis de atuação, visando o cumprimento dos objetivos do processo pedagógico (no caso, a educação desportiva) com elevada qualidade e a obtenção de resultados significativos. Dessa forma, é o campo que deve ser modificado para que este trabalho alcance um resultado digno de ser introduzido na prática social.” (p. 17).

Esta definição é fundamental porque se destina aos treinadores desportivos no seu trabalho enquanto tal, e dentro das atividades que desenvolve estão o planejamento da sessão de treino, a utilização de diferentes métodos de treino, entre outras. Na opinião do autor, os conceitos anteriores abordados são inconclusivos, apesar de o trabalho metodológico ser considerado a partir de um novo estilo, e os especialistas do esporte serem levados em conta; De acordo com as normas metodológicas cubanas, o trabalho metodológico é:

“... o sistema de atividades que é permanente e sistematicamente desenhado e planejado pelos diretores nos diferentes tipos de níveis e modalidades de ensino para elevar a preparação político-ideológica, pedagógico-metodológica e científica dos professores graduados e em formação, por meio da ensino-metodológico e científico-metodológico, a fim de colocá-los em condições de

direcionar eficientemente o processo pedagógico". (MINED. 2010, cap. 1).

Algo novo e importante a destacar neste conceito é conceber o trabalho metodológico como um sistema, pois considera-se que existe uma relação sinérgica entre as partes e o todo. Outro aspecto a destacar no conceito proposto é o de levantar a preparação pedagógico-metodológica, elemento central para a pesquisa.

Feita a análise das definições metodológicas do trabalho tanto para o professor de Educação Física como para o treinador desportivo, pode-se especificar que:

- Pode ser considerado como um sistema de atividades que é realizado de forma permanente.
- É dirigido ao professor em duas orientações fundamentais:
 - 1 - Orientar, ensinar e preparar;
 - 2 - Ter um caráter investigativo.
- Com o objetivo de elevar a preparação pedagógico-metodológica e científica.
- Atender aos objetivos do processo pedagógico.

No entanto, as definições analisadas focam o conteúdo metodológico do trabalho na orientação, ensino e preparação que técnicos, recém-formados, profissionais precisam para desempenhar as funções do trabalho.

Partindo da análise prévia da concepção do professor de musculação e das considerações sobre o trabalho metodológico no campo do esporte competitivo, o autor propõe a seguinte definição de trabalho metodológico a ser considerado na pesquisa: sistema de atividades desenvolvido pelo especialista em musculação para a orientação, ensino e preparação pedagógico-metodológica e científica,

de forma a cumprir os objetivos do processo pedagógico com elevada qualidade, alcançando resultados significativos.

O tratamento teórico do trabalho metodológico requer abordar as indicações metodológicas do programa que é oferecido nas academias de musculação propostas por P. Díaz, (2010) elas devem ser dominadas pelo professor para orientar o processo pedagógico que é realizado nessas instalações.

- Planeje a sessão com pesos com todas as suas particularidades e dosagem adequada de acordo com os resultados dos testes de força e os testes de eficiência física dos participantes, com base na idade, sexo e os motivos e interesses que os levaram ao ginásio.
- Aplicar corretamente os métodos e procedimentos de acordo com o conteúdo da aula e as características dos praticantes.
- Aplicar os exercícios com pesos de acordo com as indicações metodológicas e contraindicações existentes.
- Manter uma relação trabalho-descanso adequada nas sessões.
- Aplicar e tabular testes pedagógicos.
- Aplicar corretamente os exercícios para realizar o trabalho aeróbico de acordo com as características dos praticantes.
- Elaborar calendários competitivos de acordo com as características desta atividade física e os acordos celebrados com os praticantes.

O domínio dos conteúdos e indicações metodológicas para atender os praticantes sistemáticos contribuirão para desenvolver de forma organizada, interessante e coerente a partir da identificação dos conhecimentos prévios que os alunos têm para relacioná-los com o que vão aprender. Além do exposto, o professor de musculação deve possuir certas qualidades para exercer sua prática profissional

com qualidade. Segundo Quevedo (2010) deve-se desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

3. CONHECIMENTO RELACIONADO

- O desenvolvimento da atividade física como parte integrante do ser humano.
- Crescimento e desenvolvimento, bem como as funções dos aparelhos e sistemas do corpo humano.
- As mudanças físicas e químicas que ocorrem no corpo humano antes, durante e após o exercício.
- As diferentes patologias que surgem como resultado do estilo de vida sedentário e fatores alimentares.
- As tendências teórico-práticas a nível nacional e internacional que surgiram em relação ao culturismo.
- Incorporação de novas tecnologias aplicadas a instrumentos de medida e avaliação fisiológica.
- Elaboração de planos e programas de alimentação e musculação para populações especiais.

5. HABILIDADES:

- Desenhar, aconselhar e participar com equipes interdisciplinares no desenvolvimento de planos e programas que solucionem problemas de saúde pública.
- Fazer uso estratégico e criativo dos recursos tecnológicos que suportam a prática profissional do especialista em musculação.
- Ter capacidade de expressão oral, escrita, visual e simbólica para alcançar uma comunicação criativa e eficaz nas áreas em que atua.

- Ser um líder que promove a prática profissional de alta qualidade em seu desempenho profissional.
- Gerenciar com eficiência os processos e recursos para solucionar as necessidades trabalhistas.
- Estabelecer relações interpessoais no desempenho do trabalho.

6. ATITUDES

- Ser formador e comunicador com tratamento humanista.
- Mostre solidariedade, amizade e camaradagem.
- Ser um educador físico com ética profissional.
- Respeito a todos os tipos de pessoas.
- Busque sempre desenvolver as habilidades físicas atlética-esportivas das pessoas e deixe os resultados de curto prazo como uma questão secundária.

7. VALORES

- Basear sua atuação profissional na estrita observância da ética.
- Promover valores voltados ao crescimento pessoal e social através do desenvolvimento consciente de sua prática profissional.
- Seja comprometido, responsável e autêntico em sua atuação profissional.
- Abertura à aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes.
- Ser crítico e reflexivo diante dos problemas e necessidades sociais.
- Orientar a aplicação de seus conhecimentos e habilidades no desenvolvimento de novos hábitos de saúde.

8. ASPECTOS GERAIS DAS ACADEMIAS DE MUSCULAÇÃO

O conceito de academia de musculação passou por diferentes etapas em correspondência com o nível de conhecimento sobre o funcionamento do corpo humano e os padrões estéticos de cada época histórica.

Atualmente, as academias de musculação são as instalações onde as pessoas geralmente vão em busca de melhorar seus níveis de saúde, combater hábitos sedentários e obesidade, aumentar sua potência e força muscular, desenvolver massa muscular além daquelas que treinam para fins estéticos.

Essas academias são criadas em cada cidade do país com as condições higiênico-sanitárias e máquinas adequadas para atender a população fisicamente apta de ambos os sexos entre 18 e 45 anos de idade, valorizada pelo médico.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando a parte final deste artigo, deve-se notar que o estudo da relação da atividade física, aptidão aeróbica e adiposidade com a saúde cognitiva e cerebral e o desempenho na academia está em seus estágios iniciais.

Embora vários estudos tenham descrito a relação da atividade física, aptidão física e adiposidade com medidas padronizadas de desempenho acadêmico, poucas tentativas foram feitas para observar a relação dentro do contexto do ambiente educacional.

Testes padronizados, embora necessários para medir o conhecimento, podem não ser as medidas mais sensíveis para (o processo de) aprendizagem. Pesquisas futuras precisarão fazer um

trabalho melhor de traduzir descobertas laboratoriais promissoras para o mundo real para determinar o valor dessa relação em ambientes ecologicamente válidos.

Nesse sentido, contar com profissionais competentes nas diferentes esferas de desenvolvimento é essencial. Por sua parte, Díaz (2010), considera que atualmente falamos do Professor Integral da Comunidade para cumprir os programas e demandas das necessidades que uma determinada comunidade exige, para as quais foram elaboradas definições sobre o professor integral e estabeleceu suas funções para aprimorar seu trabalho pedagógico. Por outro lado, por muito tempo o mérito de prevenir a saúde do homem foi conferido a médicos, fisioterapeutas; Em nossos dias, o profissional de Educação Física Esportiva e Recreativa tornou-se um dos principais protagonistas por influenciar diretamente na qualidade de vida das pessoas.

O profissional de Educação Física Esportiva e Recreativa possui um amplo perfil de atuação laboral onde, a partir de seu campo profissional, pode ser o principal promotor de saúde por meio do exercício físico, seja para a prática de um esporte ou atividades físicas recreativas em todas as suas manifestações. Isso para conseguir a inserção de um maior número de pessoas que devem internalizar os benefícios que emanam da prática do exercício físico de forma planejada, dosada e controlada; Uma das opções disponíveis para a população se exercitar são as academias de musculação. É casual encontrar pessoas em academias de musculação que não tenham o preparo de acordo com as demandas da Educação Física, muitas vezes desconsiderando o papel pedagógico que existe nesses centros.

As academias de musculação desde sua criação têm sido áreas de prática de exercícios físicos para a saúde e estética da figura tanto para mulheres quanto para homens, que vêm ganhando

espaço na preferência dos praticantes sistemáticos. Devidamente planejada e indicada, é uma atividade segura e benéfica para a saúde, tanto em indivíduos saudáveis quanto em portadores de doenças cardiovasculares, cancerígenas e diabéticas. Por ele; é evidente a existência de profissionais competentes nessas instalações para melhor orientar o processo pedagógico que ocorre entre professor e praticante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARIASGO. Carreira docente em Educação Física: Uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor. [Tese de Doutorado em Educação Física]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. 2010

GONÇALVES JA. A carreira das professoras do ensino primário. In: Nóvoa A, organizador. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora ; 2007. p. 141-170.

HUBERMAN M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa A, organizador. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora; 2007, p. 31-62.

MOLINA NETO V. A prática dos Professores de Educação Física das Escolas Públicas de Porto Alegre. *Movimento*, 1998;V(9), p. 31-46.

MORALES A., (1998). *Avaliação do impacto da superação. Instrumento de avaliação*. Associado ao projeto da filial nº 2 do MINED. Cuba. MINADO.

TARDIF M, LESSARD C. *O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

HARTMAN, J. TÜNNEMANN, H. *Treinamento de Força Moderno*. Barcelona. Ed. Paidotribo.

LOPEZ RODRÍGUEZ, A. (2006). *O processo ensino-aprendizagem em educação física*. A Havana. Ed. Técnico Científico.

ROMANSUAREZ, I. (2004). *força giga*. cidade de havana. Ed. Esportivo.

ROMAN SUAREZ, I. (2006). *Mito ou realidade da força ideal?* cidade de havana. Ed. Esportivo.

ÍNDICE REMISSIVO

- A**
- Aprendizagem 16, 20, 26, 28, 30, 49, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 84, 86, 87, 90, 93, 99, 100, 102, 103, 106, 108, 109, 111, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 129, 140, 143
- C**
- Conhecimento 2, 17, 20, 25, 26, 27, 32, 39, 40, 62, 64, 65, 66, 67, 76, 84, 92, 93, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 116, 117, 121, 123, 128, 132, 133, 140
- Crianças 18, 26, 39, 45, 46, 49, 51, 52, 55, 57, 58, 74, 75, 76, 77, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 108
- D**
- Desenvolvimento 26, 30, 44, 46, 47, 51, 52, 64, 65, 69, 76, 77, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 104, 105, 117, 119, 121, 123, 124, 125, 130, 131, 132, 134, 138, 139, 141
- E**
- Educação 17, 19, 21, 22, 23, 24, 28, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 63, 66, 67, 73, 85, 86, 90, 91, 92, 94, 99, 105, 123, 128, 131, 135, 143
- Escola 18, 22, 24, 25, 30, 34, 36, 37, 39, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 67, 70, 72, 73, 75, 85, 87, 96, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 115, 122, 123, 129, 130
- Estratégias 36, 104, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 122, 123
- L**
- Leitura 16, 86, 88, 90, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126
- P**
- Prática 24, 26, 32, 38, 39, 40, 46, 51, 58, 68, 92, 93, 99, 104, 107, 110, 115, 116, 118, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 137, 138, 139, 141, 142
- Processo 16, 17, 20, 24, 25, 49, 54, 58, 64, 65, 68, 70, 71, 76, 77, 80, 85, 86, 87, 89, 91, 95, 96, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 115, 116, 118, 119, 120, 123, 130, 135, 136, 137, 140, 142, 143
- Professores 27, 36, 49, 50, 53, 56, 58, 72, 74, 75, 92, 102, 103, 105, 107, 108, 109, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 142
- V**
- Vida 25, 33, 37, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 56, 57, 62, 68, 71, 74, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 94, 99, 108, 110, 112, 114, 116, 119, 120, 138, 141, 142
- Violência 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 86

SOBRE OS AUTORES

Décio Oliveira dos Santos



Mestrando em Ensino -UNIVATES. Possui Graduações e Especializações na área de Gestão, Educação e Saúde. Tendo experiência em docência (Educação Básica e Educação Superior) e gestão (Pública, Privada e Terceiro Setor). Atualmente é Gestor de Polo da UNINTER, em Paulo Afonso/BA e Santa Brígida/BA, Coordenador do IMDH, Gerente da Fênix Educacional Consultoria.

José Clécio Silva de Souza



Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales- FICS, Mestre em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University - ACU, Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University, possui Graduações e Especializações na área de Educação, Gestão, Saúde e Assistência Social, com experiência em Docência na Educação Básica e Superior, nas modalidades Presencial e EAD em trabalhos sociais e na área da saúde.

Atualmente atua como Professor da Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia-AL, Orientador Educacional do Instituto Mandacaru de Desenvolvimento Humano.

TÓPICOS DE EDUCAÇÃO EM DEBATE

Este livro é composto por uma coletânea de arquivos que vem a tratar de temas relevantes da Educação na contemporaneidade, em um total de sete artigos.

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12,
Nazaré, Belém-PA, CEP 66035065

