



Scientific MAGAZINE

PROJETO DE LEITURA: UM INCENTIVO NA BUSCA DE FORMAÇÃO DE LEITORES E HÁBITO DE LER

INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E
SOCIEDADE: POLÍTICAS
DE IGUALDADE E
COMBATE À
DISCRIMINAÇÃO

AS CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL
SOBRE O BRINCAR

A LITERATURA INFANTIL
NO CONTEXTO DE LETRAR
NAS SÉRIES INICIAIS

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: XXI, V. 15. -Nº 146/ Novembro / 2022

São Paulo. SP.

Publicação: Mensal

Publicação contínua

E-mail:

scientificmagazine@hotmail.com

ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016. Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018

PERIODICIDADE

Mensal

IDIOMA

A revista aceita artigos em português e espanhol, as línguas oficiais do MERCOSUL

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto

Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís

Ms. Francisca Lira Schummer

ORGANIZADORES

Fabiana Catellan Erich

Walmir Chagas

Luiz Carlos Fabian

Revisão:

Joel Farias Pettiere

Angela Costa Filage

Marcondes Ferreira Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny

Aparício Francis Ribeiro

SITE DA REVISTA

<http://scientificmagazine.org/en>

CONTATO:

<http://scientificmagazine.com.br/>

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins

Prof. Dr. Fabio Marques Barros

Prof. Dr. José Contenatto

Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa

Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato

Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani

Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa

Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz

Profª Ms. Mara Cristina da Conceição

COMISSÃO CIENTÍFICA

M. Thamires Emanuella Teodoro Corrêa

Profª Esp. Adriana Garlet Silva

Profª Esp. Cláudia Inês Kaim Pieniz

Profª Esp. Cresstiane Leoncio de Oliveira

Profª Esp. Criselda Selzler Klahold

Profª Esp. Edijane Avelino dos Santos

Profª Esp. Elizabete Marafon

Profª Esp. Fabiani Borges de Resende Santos

Profª Esp. Letícia Silva do Espirito Santo

Profª Esp. Letícia Silva do Nascimento

Profª Esp. Maria Aparecida de Souza

Profª Esp. Maria Aparecida Ribeiro Martini

Profª Esp. Marizete de Souza Pinheiro Oliveira

Profª Esp. Queila Matheus

Profª Esp. Rosana Gomes de Brito

Profª Esp. Sirlene Peruchi Pereira

Profª Esp. Thaisa Santos de Oliveira Santana

Profª Ms. Kátia Andréia de Oliveira Brandão

Profª. Esp. Alenil Catarina Pinto

Profª. Esp. Catarina Maria de Bulhões

Profª. Esp. Claudete Izabel de Bulhões

Profª. Esp. Damiana Almeida Souza Pereira

Profª. Ms. Jaqueline Neves de Oliveira

Profº Ms. Jorge Henrique Duarte Pimentel

Profº. Esp. Sergio Roberto Lima de Oliveira

Profª Drª Delma Ferreira do Nascimento

Profª Drª Irany Maria Soares

Profª Ms. Kerlane Marcelle Costa dos Santos Silvano

Profa Esp. Inês Walker Ehrenbrienk

Profª Esp. Danielle Valéria Araújo Silva

Profº Esp. Adão Martins Ferreira

Profª Doutoranda Mabel Strobel Moreira da Silva

Profº Ms. Pedro Adrebal Sousa Sobrinho

Profª Ms. Edvânia Albuquerque Feitosa

APRESENTAÇÃO

A SCIENTIFIC MAGAZINE (On-line) com registro no **ISSN: 2177-8574**, composta pelo Conselho Editorial de pareceristas ad hoc e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006. É uma publicação eletrônica, mensal de caráter acadêmico, que tem o intuito de promover a divulgação de pesquisas, cumprindo a tríplice missão de proporcionar ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável. Incentivando pesquisas e procura o envolvimento da comunidade acadêmica, tanto em nível de graduação pós-graduação *latu senso* e *estrito sensu* de interesse social, educacional, científico ou tecnológico.

Aceita artigos originais, não publicados anteriormente, bem como de autores da comunidade científica nacional e internacional. Publicam artigos, notas científicas, relatos de pesquisas, estudos teóricos, relatos de experiência profissional, resenhas e revisão de literatura nas diversas áreas do conhecimento científico, sempre a critério de sua Comissão Editorial e de acordo com o formato dos artigos publicados

Equipe Científica

SUMÁRIO

A RELAÇÃO FAMÍLIA E EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	6
Jorge Henrique Duarte Pimentel	6
INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: POLÍTICAS DE IGUALDADE E COMBATE À DISCRIMINAÇÃO	24
Queila Matheus	24
Rosana Gomes de Brito	24
Edijane Avelino dos Santos	24
Sirlene Peruchi Pereira	24
AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O BRINCAR	43
Letícia Silva do Espírito Santo	43
Letícia Silva do Nascimento.....	43
Maria Aparecida Ribeiro Martini	43
Cresstiane Leoncio de Oliveira	43
PROJETO DE LEITURA: UM INCENTIVO NA BUSCA DE FORMAÇÃO DE LEITORES E HÁBITO DE LER	56
Cláudia Inês Kaim Pieniz.....	56
Elizabeth Marafon.....	56
Marizete de Souza Pinheiro Oliveira	56
A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DE LETRAR NAS SÉRIES INICIAIS	66
Fabiani Borges De Resende Santos	66
Kátia Andréia de Oliveira Brandão	66
Maria Aparecida de Souza.....	66
Thaisa Santos de Oliveira Santana	66
COMPETÊNCIA E TALENTO: CELEBRADO O BICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL	97
Jaqueline Neves de Oliveira	97
Sergio Roberto Lima de Oliveira.....	97
COMORBIDADES DD/TDAH, AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA PARA AUXÍLIO DIAGNÓSTICO: UMA REVISÃO DA LITERATURA	112
Alenil Catarina Pinto.....	112
Damiana Almeida Souza Pereira	112
Claudete Izabel de Bulhões.....	112

Catarina Maria de Bulhões	112
A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	127
Criselda Selzler Klahold	127
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA	143
Jaqueline Neves de Oliveira	143
Adriana Garlet Silva.....	143
Thamires Emanuella Teodoro Corrêa.....	143
ALFABETIZAÇÃO NO LETRAMENTO, SUAS MÚLTIPLAS FACETAS NA APRENDIZAGEM	159
Alenil Catarina Pinto	159
Damiana Almeida Souza Pereira	159
Claudete Izabel de Bulhões.....	159
Catarina Maria de Bulhões	159
O DESEMPENHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	168
Criselda Selzler Klahold.....	168
O IMPACTO DO ESTRESSE NA QUALIDADE DE VIDA DOS DOCENTES	184
Delma Ferreira do Nascimento	184
Irany Maria Soares	184
A GESTÃO DE INSTRUMENTOS CONGÊNERES NO SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO DO TERCEIRO SETOR.....	197
Kerlane Marcelle Costa dos Santos Silvano	197
A IMPORTÂNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA UNIDADE ESCOLAR FRENTE AOS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19	212
Inês Walker Ehrenbrienk	212
Danielle Valéria Araújo Silva	212
Adão Martins Ferreira	212
Mabel Strobel Moreira da Silva.....	212
CONTRIBUIÇÃO DA PRÁTICA DO HANDEBOL VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	221
Pedro Adrebal Sousa Sobrinho	221
Edvânia Albuquerque Feitosa	221

A RELAÇÃO FAMÍLIA E EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Jorge Henrique Duarte Pimentel ¹

RESUMO

O presente trabalho intitulado “A relação família e educação no processo de formação da criança e do adolescente” compreende-se que a relação de parceria entre a escola e a família deve existir no contexto de suporte, o qual garante estabilidade, quando um seguimento se vê enfraquecido, constrói mecanismo de reforço dos papéis para uma parceria sólida, com base nos sustentáculos formais da relação Escola/Educação/Família, e para tal compreensão é necessário que pontuemos e reafirmamos alguns aspectos para o sucesso educacional centrado na família e escola. Quanto ao papel da família e escola, nesta construção de valores pelas crianças, cabe a cada um, contribuir na ação do outro. Ao analisarmos tanto a família quanto a escola percebe-se que ambas não têm bem claro as suas atribuições de educar para cidadania. O papel da família quanto à proteção, afetividade e educação, atribui à função de agregar valores ao indivíduo, visto que esta não isenta a escola desta função uma vez que a escola é considerada ambiente de formação integral do sujeito. Assim, o primeiro sustentáculo é reconhecer a família independente do modelo como se apresenta. Dessa forma, compreende-se que a família é quem mais influencia na educação das crianças e dos adolescentes, visto que ela participa da evolução da criança desde os primeiros passos, ensinando a mesma os valores éticos, sociais e culturais.

Palavras-chave: Escola. Família. Criança. Adolescente.

ABSTRACT

The present work entitled "The relationship between family and education in the process of training children and adolescents" understands that the partnership relationship between the school and the family must exist in the context of support, which guarantees stability, when a follow-up becomes necessary. sees weakened, it builds a mechanism to reinforce the roles for a solid partnership, based on the formal supports of the School/Education/Family relationship, and for such an understanding it is necessary that we point out and reaffirm some aspects for educational success centered on the family and school. As for the role of the family and school, in this construction of values by children, it is up to each one to contribute to the action of the other. When analyzing both the family and the school, it is clear

¹ **Graduação:** Direito – Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara/GO – Universidade Luterana do Brasil – ILES/ULBRA; **Pós-graduação:** Direito Ambiental – Universidade Cândido Mendes – Rio de Janeiro/RJ (curso on-line) e Direito Educacional – Faculdade Única – Ipatinga/MG (curso on-line); **Mestrado:** MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – UNIGRAN / Universidade Gran Asunción.

that both are not clear about their attributions of educating for citizenship. The role of the family in terms of protection, affection and education, attributes to the function of adding values to the individual, since it does not exempt the school from this function, since the school is considered an environment for the integral formation of the subject. Thus, the first mainstay is to recognize the family regardless of the model as it appears. In this way, it is understood that the family is the one who most influences the education of children and adolescents, since it participates in the child's evolution from the very first steps, teaching them ethical, social and cultural values.

Keywords: School. Family. Child. Adolescent.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, percebemos ainda inúmeras transformações mediante as influências das famílias, diante da condição de parceria com a escola, no processo de socialização e em favor de uma aprendizagem significativa.

Porém, vê-se que os pais estão deixando as suas casas para irem de encontro ao mercado de trabalho, em função de dar mais conforto e sustentabilidade aos filhos, que por sua vez, contribui para que as crianças fiquem cada vez mais na companhia de outras pessoas e instituições. A família onde o pai, a mãe e os filhos convivem diariamente tem se extinguido, e tudo isso gera grandes danos no processo de formação das crianças.

Desta forma, entende-se que no mundo conturbado, exigente e capitalista de hoje, há grandes desafios para educar os filhos, mas que isso não impede de ensiná-los e lhes oportunizar condições dignas de formação, uma vez que a parceria escola/família é fundamental para que a criança cresça e se desenvolva integralmente.

Considerando que cada um tem a sua parcela de responsabilidade de educar, torna-se evidente uma união de relação produtiva. A escola deve posicionar-se moralmente em relação a certos valores fundamentais, pois é um espaço que permite relações de troca, de cooperação, solidariedade e,

até mesmo, situações de conflitos, que são boas oportunidades para os alunos refletirem sobre seus atos, se colocarem no lugar dos outros.

A família é quem mais influencia na educação das crianças, visto que ela participa da evolução da criança desde os primeiros passos, ensinando a mesma os valores éticos, sociais e culturais.

A escola aparece como continuação desta educação, considerando de forma primordial, a responsabilidade de dar sequência a educação que os pais iniciaram sem desfazer do que foi ensinado. Assim, deve identificar e respeitar cada família com suas especificidades, dificuldades e necessidades. Portanto a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras do crescimento intelectual, emocional e social. Pode-se dizer que tanto a família como a escola deve assumir o compromisso de educar moralmente as crianças e adolescentes.

Desta forma, os objetivos gerais deste trabalho se deram através de analisar e promover através do olhar pedagógico a ações que viabilizem a parceria da escola e da família no âmbito educacional. Os objetivos específicos abordaram a Escola e a Família como instituições parceiras na construção de valores no processo educativo para a cidadania na formação integral da criança e do adolescente.

Para que os objetivos supracitados fossem alcançados, recorreu-se à metodologia de revisão bibliográfica, que visa a análise de trabalhos já publicados, como os livros, e compartilhados através da internet, como os artigos, as teses, as dissertações, as monografias, os periódicos e os anais, sendo, todos estes, pesquisados com o auxílio de websites conhecidos, atualmente, como bibliotecas on-line, que reúnem incontáveis trabalhos científicos dos mais variados temas em sua base de dados, como o SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*) e o Google Acadêmico.

2. A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

Como relata Jardim (1988, p. 108) na Idade Média:

[...] Havia algo mais que nobres artesãos e camponeses. Um setor importante e crescente da população, antecipação da grande massa que seria despojada de seus meios de vida no processo da Revolução Industrial, vivia já marginalizado das relações dominantes de produção: mendigos, vagabundos, pícaros, órfãos, etc. A inquietude pelas crianças órfãs ou filhos de pobres não era nova, havendo nascido da preocupação pela ordem pública e pelo desperdício que representavam seus braços inativos. Criam-se então os internatos com o intuito de controlar essa marginalidade e visando uma rentável mão de obra. Na realidade o que se percebia, ali não era bem uma preocupação com o bem-estar, daqueles órfãos, mendigos, e filhos dos menos favorecidos, mas sim o interesse de controlar o que se tornariam anos depois, uma grande massa de trabalhadores, obedientes e de baixo custo (JARDIM, 1988, p. 108).

Entretanto, como descreve a autora, o desenvolvimento das manufaturas se converteu definitivamente no preparo das crianças para trabalhar em industriais, como mão de obra barata, e indiretamente, como princípio de disciplina. O qual surge nesta fase o ponto culminante dos orfanatos, internatos e disciplinamento das crianças, que aconteciam em casas de trabalho e outros estabelecimentos similares que ocorriam no século XVIII.

Alguns autores da época demonstravam claramente o seu desejo de ver essas crianças pobres afastadas das ruas, da marginalidade, mas ocultando um desejo, e necessidade que ia muito além da proteção e cuidado. Como descreve Pasold (1998, p. 115):

[...] Os planos traçados a essas crianças: “Quando estas crianças tiverem quatro anos, serão enviadas a uma casa de trabalho rural e, ali ensinadas a ler duas horas ao dia e mantidas plenamente ocupadas o resto de seu tempo em qualquer das manufaturas da casa (...). É de considerável utilidade que estejam, de um modo ou outro, constantemente ocupadas ao menos doze horas ao dia, quer ganhem a vida ou não; pois, por este meio, esperamos que a geração que está crescendo estará tão habituada à ocupação constante que, em geral, lhe será agradável e divertida (...) (PASOLD (1998, p. 115).

O mesmo quadro de exploração das crianças como mão de obra barata, poderia ser percebido, na França, no ano da Revolução Industrial, o qual o governo proporcionava estímulo e proteção às manufaturas. Diante de

tal interesse, as crianças eram preparadas para trabalhos que, em idade mais elevada, sairia da ociosidade para os afazeres nos orfanatos, espaços que sempre trouxe para sua moralidade, o ato disciplinar.

Temos relatos, de diversos lugares onde essa situação se repetiu como no norte europeu, onde os fabricantes têxteis denominavam, o orfanato como escola de formação para as fábricas.

Jardim (1988) em suas considerações traz ainda que alguns pensadores da burguesia em ascensão aclamavam em alto, e bom som “educação para o povo”, pois se por um lado, precisavam garantir o poder, e neutralizar o da igreja, por outro tinham receio de iludir demais aqueles que continuariam sendo a classe mais baixa da sociedade, criando assim ambições indesejáveis. O autor Minahim (1998, p. 111) diz que:

[...] Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana (MINAHIM, 1998, p. 111).

Contudo, não foi fácil compreender este período, no que diz respeito à educação e a relação das famílias com a instituição escola, período em que a sociedade europeia considerava a instituição escolar como algo dispensável e desnecessário. A educação formal foi por um longo período tido como uma perda de tempo, já que se compreendia que as crianças necessitavam de aprender algo que lhes garantissem o sustento na vida adulta, e na visão dos que controlavam o poder, não era conveniente, uma população instruída e crítica. Em síntese, não muito diferente dos interesses de domínios nos tempos atuais.

O autor Teixeira (2001) traz que não é possível analisar a educação, sem considerar o contexto sociocultural e político, pois entre estes aspectos a uma relação que interfere diretamente na educação, no sentido que a educação e as ações praticadas neste período serviram como instrumento de reprodução da ordem social, ordem está determinada pelos interesses dos

dominantes, no caso a Igreja, no esforço de se manter no controle, e a metrópole, visando usufruir das riquezas da nova terra. Para Teixeira (2001):

[...] Não se pode descrever e analisar a educação no Brasil sem ter em vista as suas conexões com a cultura e a sociedade brasileira. Tratá-la como se fosse serviço adicionado à sociedade, cuja qualidade, extensão e distribuição caberiam apreciar, não seria, por certo, inútil, mas deixaria de lado a explicação do porquê é o que é e se distribui. A qualidade, o conteúdo e a distribuição da educação são determinados pelas condições sociais e culturais e revelam formas e modos de atingir e preservar objetivos e valores, nem sempre expressos, mas importantes e queridos da organização social existente (TEIXEIRA, 2001, p. 285).

A educação oferecida inicialmente no Brasil visava apenas adestrar e instruir a grande massa de mão de obra, instruir no que consideravam necessário para realizarem o seu trabalho, o de suprir as necessidades da metrópole.

No período entre 1500 e 1822, o Brasil esteve sob o domínio de Portugal, desempenhando o papel cabível a uma colônia, de suprir as necessidades das metrópoles. Neste contexto fazia ligação de uma cultura formal no Brasil ao mercantilismo, que significaria acúmulo de lucro por parte do país dominante a metrópole – Portugal, com o intuito de colocar o Brasil nas regras do mercantilismo, e às determinações da Coroa, acima de tudo mantê-los sob crivo da igreja. Segundo Pereira (1996):

[...] chegou Martim Afonso de Souza para dar início à colonização e promover o povoamento ao longo do litoral, fundando núcleos. A primeira vila fundada foi São Vicente em 1532. Se por um lado Martim Afonso queria promover o povoamento, por outro, estava inserindo o Brasil nos ditames da política mercantilista, criando condições para que a colônia cumprisse o seu papel histórico, atendendo as necessidades da metrópole (PEREIRA, 1996, p. 20).

A educação foi se transformando ao longo dos tempos, e aos poucos, considerando a família como instituição primordial da educação brasileira. Diante desta transformação, houve um processo de reestruturação, aos quais, muitas escolas no passado funcionavam em casa de família, eram as chamadas casas-escolas e o Estado acompanhava com o suporte pedagógico e pagamento dos professores.

O trecho do poema de Cora Coralina citado em Paro (2007, p. 77) remete às lembranças dos tempos das escolas nas casas.

[...] “A casa da escola ainda é a mesma [...]. Quanta saudade quando passo ali! [...] no espaço que diluía entre o doméstico e o social, cujas materialidades se inscreviam nas primeiras experiências que assinalavam e delimitavam os tempos e os espaços das brincadeiras e das responsabilidades, para os meninos e meninas, ao se tornarem aluno/aluna.” Da porta da escola para dentro”, a criança, o menino, a menina estavam “entregue” ao professor, seu mestre Paro (2007, p. 77).

Para a família brasileira a educação formal sempre será importante porque o conhecimento visa o mercado de trabalho. O que muda neste princípio é a participação de forma direta no processo educativo, que ao longo do tempo o Estado foi assumindo a função da educação por meio da escola.

2.1 A escola como lócus da formação integral a partir da base familiar

Podemos pensar a escola como o meio-caminho entre a família e a sociedade. Neste lugar a escola está sujeita a olhares e cobranças tanto da família quanto da sociedade, no que se refere a formação das crianças, e nesta formação, se inclui a orientação para a construção de valores. Neste sentido fica a cargo da escola compreender as inúmeras especificidades existentes nas famílias que, com o passar dos tempos, se molda de formas diferentes, com singularidades específicas, cada uma com sua identidade e seus valores. Já no que refere a sociedade, se observamos, nos dias atuais, os valores básicos da formação humana.

A família como primeiro contato da criança com a sociedade e o berço da cultura, sendo a base da futura sociedade; é, portanto, o centro da vida social. A educação familiar quando bem-sucedida, servirá de apoio à sua criatividade, desenvolvimento cognitivo e comportamento produtivo. A família é e será sempre a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

Em nossa sociedade é claro o papel da família quanto à proteção, afetividade e educação. A questão é, onde buscar fundamentação para a relação educação-família-escola. O dever da família com o processo escolar e a necessidade da sua presença no contexto escolar, é reconhecido na legislação nacional e nas diretrizes do Ministério da Educação aprovadas no decorrer dos anos 90, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 13 de junho de 1990; 4º e 5º; p. 15) que traz:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
Parágrafo único: A garantia de prioridade compreende: primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Como complemento o art. 5º deixa claro que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

A Política Nacional de Educação adota como diretriz geral, mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno, buscando ainda, conscientizá-lo de suas interações sociais, frente à comunidade escolar, a família e demais instituições em defesa de seus direitos e deveres.

Entre estas formas de interações e envolvimento familiar e a escola, vai se formando o processo de desenvolvimento da personalidade do educando.

No que diz respeito ao papel da família na legislação educacional brasileira está respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), a qual rege o seguinte princípio de direito a Educação, conforme os artigos:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

A LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, e estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados e Municípios.

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

O Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei nº 10172/2002), define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família) e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

Não podemos deixar de registrar a recente iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, que instituiu a data de 24 de abril como o Dia Nacional da

Família na Escola, data em que todas as escolas devem aproveitar para criar motivos de interação e parceria família/escola, uma vez que a presença da família nas atividades educativas pode favorecer de forma significativa o processo ensino aprendizagem.

Pois, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, percebe-se resultados positivos em todos os aspectos de conhecimentos. Por esta razão, entende-se a necessidade de oportunizar a integração dos pais e comunidade escolar objetivando assim, estimular iniciativas de parceria permanente em prol de uma educação eficaz em todos os níveis.

2.2. A Escola e a Família como instituições parceiras na construção de valores no processo educativo para a cidadania

Compreende-se que a relação de parceria entre a escola e a família deve existir no contexto de suporte, o qual garante estabilidade, quando um seguimento se vê enfraquecido, constrói mecanismo de reforço dos papéis para uma parceria sólida, com base nos sustentáculos formais da relação Escola/Educação/Família, e para tal compreensão é necessário que pontuemos e reafirmamos alguns aspectos para o sucesso educacional centrado na família e escola.

De acordo com as considerações feitas anteriormente, percebe-se que é função da família e da escola está além da formação do indivíduo em prol da cidadania, visto que formar um cidadão significa dar-lhe instrumentos capazes de favorecer o discernimento entre o certo e o errado, não por imposições, mas por consciência e valores construídos. Assim, pensar a educação não é apenas deter-se em conteúdos curriculares, pois a educação com o objetivo de formação integral, precisa estar intimamente vinculada aos valores morais.

Quanto ao papel da família e escola, nesta construção de valores pelas crianças, cabe a cada um, contribuir na ação do outro. Ao analisarmos tanto a

família quanto a escola percebe-se que ambas não têm bem claro as suas atribuições de educar para cidadania.

O papel da família quanto à proteção, afetividade e educação, atribui à função de agregar valores ao indivíduo, visto que esta não isenta a escola desta função uma vez que a escola é considerada ambiente de formação integral do sujeito. Assim, o primeiro sustentáculo é reconhecer a família independente do modelo como se apresenta.

A educação familiar quando bem-sucedida, servirá de apoio à criatividade, desenvolvimento cognitivo e comportamento produtivo. A família neste contexto, é considerada então, como influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter do indivíduo. Neste aspecto, sustentáculo da vida, a qual nela aprendeu ser ético, respeitar a diferença de cada ser, os limites, enfim é princípio para convivermos em sociedade.

Portanto, torna-se ponto de apoio e partida para educação e formação do indivíduo com ela aprendemos o que é ser ético, respeitar a diferença de cada ser, os limites que nós temos. Enfim, é o início para convivermos em sociedade, e é na família que se inicia o processo de autonomia.

Nesse sentido, Piaget (1975, p. 88) defende que a existência de duas tendências morais: a autonomia e a heteronomia. Segundo o autor, agimos heteronomamente nas seguintes situações:

[...] quando pensamos apenas nas consequências dos atos; por prudência, interesse, inclinação ou conformidade; por pressão de forças externas; obediências às regras; para conseguir certos bens; ou para não termos punição. Enquanto que a autonomia significa agirmos conforme regras, normas ou leis por vontade própria; por escolha racional e emocional (capacidade humana); por autogoverno; compreensão e concordância da regra por sua validade universal (PIAGET, 1975, p. 88).

A autonomia segundo o autor, exige uma reflexão crítica, um ato do pensamento sobre as regras. Pode-se dizer que a diferença entre heteronomia e autonomia está no porquê obedecemos, ou não, certas regras.

De acordo com o que descrevemos neste trabalho, e os autores no mesmo citado me arrisco a dizer que aprender a moral depende de descobri-la nas relações com os outros. De acordo Oliveira (2011, p. 2):

[...] Ser “moral” implica em pensar nos outros, em qualquer outro, na humanidade... Ser “moral” implica em ter vontade: querer raciocinar além do próprio “eu” ... Ser “moral” implica, às vezes, em perder vantagens imediatas para si em prol de outros que nunca conheceremos... Às vezes, implica até em sermos revolucionários, em sermos contrários a leis que nos humilham, a leis que nos tornam submissos, sem dignidade (OLIVEIRA, 2011, p. 2).

Reportando-nos a esta citação, afirmamos que a construção de valores por parte das crianças, se dá através das relações, neste caso direcionamos estas relações à família e a escola. As diversas configurações familiares e transformações sócias no decorrer dos anos.

É visível que nas últimas décadas mesmo que o modelo de família nuclear burguesa ainda seja predominante em nossa sociedade, já não é mais o único. A família contemporânea se pluralizou, não se restringe mais a modelos de famílias nucleares, são famílias recompostas, de inúmeras denominações.

Desta forma, a família sofre constantemente influências do contexto político, econômico e cultural da sociedade na qual está inserida, e assim por consequência a redefinição de valores construídos pelas crianças com a intervenção da família é inevitável.

Assim, a importância da família como instituição pautada nos vínculos familiares, está reduzindo diariamente, uma vez que esta se vê diante de desafios no que se refere a instrução de construção de valores pelos filhos, tendo que lidar com as aspirações de consumo, impostas pela sociedade, a escassez de limites, o pouco tempo que passam com os filhos, por conta da carga horária que necessitam assumir para manter o sustento da família.

Muitos são os fatores externos à família que entram em jogo para redefinir os valores e os modelos de comportamentos a serem construídos e adotados pelos filhos. Estes, por sua vez, sofrem influências significativas, de

várias instituições da sociedade, escola, igreja, associações e outras instituições formativas da sociedade.

E como consequência a todas estas influências, surge uma diversidade de orientações, no que se refere a valores e comportamentos. Segundo Costa (2018, p. 130),

[...] Pai e mãe sentem-se esmaecidos, confusos, ambivalentes quanto aos seus papéis e quanto aos valores a serem transmitidos aos filhos. A exposição a que estamos submetidos pela avalanche das transformações sociais, culturais e econômicas acaba por alterar os códigos e valores que são usados na formulação que possamos fazer de nós mesmos e da família (COSTA, 2018, p. 30).

Neste contexto torna-se possível perceber que tanto a criança, quanto a família terá influência da instituição na formação dos valores que vão se concretizando na socialização da criança.

A família cabe desempenhar funções diversas, com a ideia de intensificar o real significado de interação social, buscando assim, desempenhar ações que favoreçam o processo ensino aprendizagem na função de preparar a criança para ser inserida na sociedade, fornecendo-lhe subsídios para se tornar um sujeito cumpridor de seus deveres como cidadão, sendo capaz de se construir como indivíduo crítico e participativo da sociedade.

CONCLUSÃO

Diante das asseverações supracitadas nesta pesquisa pode-se compreender que, tanto a família como a escola deve assumir o compromisso de educar moralmente as crianças e adolescentes. Portanto faz-se necessário que família e escola mantenham boas relações.

Esta relação necessária entre a família e a escola é algo que deverá ser construído e implantado, todos nós como sociedade carente de uma educação que preze pela formação integral da criança, e não uma educação

baseada apenas em conteúdo. Nesse sentido, deve-se formar indivíduos capazes de criticar, respeitar, produzir e que sejam justos, honestos, íntegros e participativos.

A família é quem mais influencia na educação das crianças, visto que ela participa da evolução da criança desde os primeiros passos, ensinado a mesma os valores éticos, sociais e culturais.

A escola aparece como continuação desta educação, considerando de forma primordial, a responsabilidade de dar sequência a educação que os pais iniciaram sem desfazer do que foi ensinado. Assim, deve identificar e respeitar cada família com suas especificidades, dificuldades e necessidades. Portanto a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras do crescimento intelectual, emocional e social.

Partindo do princípio de que os valores morais não são ensinados e nascem com as pessoas, fica claro de que devem ser construídos a partir de experiências significativas que o sujeito estabelece com o outro e com o mundo. Essa construção dependerá dos valores implícitos nos conteúdos que o sujeito interage no dia a dia, e da qualidade das relações interpessoais estabelecidas.

Neste contexto, compreende-se que o estudo realizado deixa claro que as instituições escola e família são importantes na educação para a formação de valores que servirão para toda a vida.

Assim, deve-se estabelecer uma relação direta, cooperativa e participativa entre a família e a escola em favor de uma educação cidadã a qual todos participam do processo.

Quanto à família, sabe-se que ela é responsável por transmitir valores éticos e sociais e que a escola fica incumbida por dar segmentos na educação, ensinando os conhecimentos científicos, mas também auxiliando a família na preparação dessa criança para a vida em sociedade; para que assim a criança

creança e se desenvolva sendo capaz de tomar suas próprias decisões que serão a chave para o sucesso do seu futuro, tornando um cidadão crítico e sensato respeitando as leis que a sociedade lhe impõe.

A relação escola/família pode se tornar um pouco harmoniosa, principalmente quando partilham da mesma opinião. Por isso é fundamental que os pais tenham uma convivência maior na vida escolar e que a escola tenha toda a atenção para as especificidades de cada família.

As famílias, por sua vez, têm o compromisso com a educação diante da responsabilidade de acompanhar de perto a vida social, emocional e cultural da criança, e conseqüentemente da sua formação.

As discussões e os resultados na pesquisa nos levam a refletir a necessidade desta parceria entre escola e como fator essencial, para propor uma interação eficaz diante da formação da criança. Estas instituições precisam de diálogos constantes para juntas encontrarem as possíveis soluções para os problemas que ocorrem no dia a dia e afetam o desenvolvimento cognitivo e na formação de valores e, conseqüentemente, poderão ser desencadeados outros problemas de condutas sociais da formação da criança

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta. Olhares sobre a criança no Brasil. ed. Universitária, R.J, p. 76, 1997.

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. Educação em memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944). 2009. 310 f. Tese (Doutorado em História) -Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

AMIN, Andréa Rodrigues. Curso de Direito da Criança e do Adolescente: aspectos teóricos e práticos. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 799.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. 15 ed. Emenda Constitucional n. 30/2000. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2000.

BRASIL. Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Florianópolis: Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania – Diretoria de Proteção à Criança e ao Adolescente, 2001.

BRASIL. Novo Código Civil – Lei n.º 10.406, de 10-1-2002. 2 ed. São Paulo: Editora Atlas S. A, 2003.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990 Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 – 3). ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

BRASIL. Código Criminal do Império, 1830. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Código Criminal Republicano, 1890. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Código de Menores, 1927. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Código de Menores, 1979. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Código Penal. In: VADE MECUM. São Paulo: Saraiva, 2019. p. 580.

BRASIL. Decreto-Lei 6026, de 24 de novembro de 1943. Dispõe sobre as medidas aplicáveis aos menores de 18 anos pela prática de fatos considerados infrações penais. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6026-24-novembro1943-416164-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. In: Vade mecum. São Paulo: Saraiva, 2019. p. 1093-1094.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). SINASE: Levantamento anual dos/as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa – 2016.

COLPANI, Carla Fornari. A responsabilização penal do adolescente infrator e a ilusão de impunidade. Jus Navigandi, Teresina, a. 8, n. 162, 15 dez. 2003. Disponível em: <http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=4600>>. Acesso em: 02 set. 2019.

COSTA, Antônio Carlos da. in CURY, Munir. AMARAL E SILVA, Antônio Fernando do. MENDEZ, Emílio Garcia. (Coordenadores). Estatuto da Criança e do adolescente Comentado – Comentários Jurídicos e Sociais. São Paulo: Malheiros, 2016.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. De menor a cidadão-criança e cidadão-adolescente. Bahia, UFBA, 2018.

CURY, Munir; et al. Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: comentários jurídicos e sociais. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2002.

DANIEL, Heloisa Helena. O processo de reflexão/construção de uma prática: o caso do Case da Fundação Criança de São Bernardo do Campo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

DELMANTO, Celso. Roberto Delmanto, Roberto Delmanto Junior, Fábio Machado de Almeida Delmanto. Código Penal Comentado. 5 ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2014.

DESSEN, Maria Auxiliadora, A Família e a Escola como contexto de desenvolvimento humano, Paidéia, 2017.

DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Psicologia Escolar e educacional, Volume 9 Número 2 p. 303 -312, 2005.

DIGIÁCOMO, Murillo José. A importância do controle da execução das medidas socioeducativas e o monitoramento eletrônico de adolescentes. Curitiba, 2012.

DIGIÁCOMO, Murillo José. A nova “Lei de Adoção” e o adolescente em conflito com a lei. Curitiba, 2013.

FONACRIAD, João Batista Saraiva, Rolf Koerner Junior, Mário Volpi (org.). Adolescentes Privados de Liberdade. A Normativa Nacional e Internacional & Reflexos acerca da Responsabilidade Penal. São Paulo: Cortez, 1997.

Fundo das Nações Unidas para a Infância. O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2011. p. 14.

GALLO, Marcelo. Os direitos sociais colocados em pauta de metodologia para abrigo: a experiência da Fundação Criança de São Bernardo do Campo – SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

GALVÃO, Joice Suely da Costa. Educação jesuítica e dualidade social: um olhar sobre as práticas educativas formais no Brasil colônia, 2006.

INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: POLÍTICAS DE IGUALDADE E COMBATE À DISCRIMINAÇÃO

Queila Matheus²
Rosana Gomes de Brito³
Edijane Avelino dos Santos⁴
Sirlene Peruchi Pereira⁵

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica tem como objetivo trazer aos profissionais da educação que trabalham com a inclusão, a informação dos efeitos que a política educativa inclusiva vem dinamizando socialmente. A inclusão tenta mostrar uma nova realidade e a exclusão vem como forma de resistência. Precisa-se conhecer a realidade em sua complexibilidade e identificarem-se as falhas nessa relação, já que se constitui dentro de um sistema que é gerado por interesses maiores em termos de construção de ideologias, tido como certo para progredir e crescer, sempre querendo ser o melhor, o perfeito e tentar incluir os excluídos. Essa é uma das diversas maneiras que o sistema encontrou para se adequar a sociedade perfeita existente apenas no papel.

Palavras-chave: Inclusão, Exclusão, Educação, Políticas, Sociedade.

ABSTRACT

This bibliographic research aims to bring to education professionals who work with inclusion, information about the effects that the inclusive educational policy has been promoting socially. Inclusion tries to show a new reality and exclusion comes as a form of resistance. It is necessary to know the reality in its complexity and to identify the flaws in this relationship, since it is constituted within a system that is generated by greater interests in terms of the construction of ideologies, taken for granted to progress and grow, always wanting to be the best, the perfect and trying to include the excluded. This is one of the many ways the system has found to fit into the perfect society that exists only on paper.

Keywords: Inclusion, Exclusion, Education, Policies, Society.

²**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Universidade UNEMAT; **Pós-graduação:** Alfabetização E Educação Infantil (Rede de Educação CLARETIANO); Educação Especial (Faculdade FAMA).

³ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Universidade Pitágoras (Unopar). **Pós-graduação:** Ensino do Lúdico (Faculdade Unina).

⁴**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Universidade Pitágoras (Unopar). **Pós-graduação:** "Lato Senso" Educação Especial e Psicomotricidade, Faculdade Cidade Verde (FCV).

⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Universidade Pitágoras (Unopar). **Pós-graduação:** Educação infantil, Práticas em Sala de aula, Neuropsicopedagogia (SÃO BRAS).

1. INTRODUÇÃO

A Inclusão é constituída a um modelo de desenvolvimento homogêneo, presente no país e em todo o mundo capitalista que se preocupa somente em produzir para adquirir capital dentro desse contexto. A pobreza passou a ser algo rentável para os grandes capitalistas e o termo inclusão social ganhou grande destaque na mídia e para o beneficiamento de poucos e a miséria de muitos.

Tem-se pautado na política de educação inclusiva e a adequação do sistema de ensino às necessidades educacionais de todos os alunos, todavia sabe-se que a transformação de práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva é um processo lento que exige esforços dos profissionais envolvidos na reflexão teórica e adequação em práticas dos princípios norteadores do paradigma da inclusão.

A exclusão faz parte da engrenagem da sobrevivência deste sistema onde ele classifica e avalia o potencial de cada um. A exclusão vem conceituar este conjunto de dimensões impostas á sociedade e deixa a maioria das pessoas fora da margem do poder e da riqueza. Ela, a inclusão, tenta mostrar uma nova realidade; a exclusão vem como forma de resistência. Precisa-se conhecer a realidade em sua complexibilidade, identificar e corrigir as distintas falhas que ocorrem em nossa sociedade. Sim, a inclusão se constitui dentro de um sistema que é gerado por interesses maiores em termos de construção de ideologias, tido como certo, para progredir e crescer sempre querendo ser o melhor, o perfeito, e tentar incluir os excluídos. É uma das diversas maneiras que o sistema encontrou para se adequar a sociedade perfeita existente apenas no papel. Nesse sentido, a escola especial e a escola inclusiva, ambas entendidas no seu conjunto de práticas discursivas, acabam instituindo o próprio sujeito de quem as representam. Para tanto, o presente trabalho tem como objetivo: Incluir no Projeto Político Pedagógico da Escola uma política educativa de prevenção e combate à discriminação da criança portadora de deficiência física, mental e social.

Oferecer material teórico sob a forma de um plano para combater a discriminação, nas mais diversas deficiências e também para garantir que todos tenham acesso a uma educação com resultados positivos nas mais diversas atuações. A inclusão é uma realidade, em seu contexto é preciso buscar métodos para trabalhar com essa verdade dentro da escola buscando integrar a criança com a sociedade. A educação tem assumido papel de destaque no panorama das políticas governamentais brasileiras, principalmente a partir da década de 1990, em que se pode verificar o fortalecimento do discurso e de propostas que revelam a intenção de garantir a educação para todos.

No que refere a exclusão social e, particularmente, a educacional, requer um trabalho mais amplo e articulado, pois estamos distantes ainda dos objetivos que precisamos alcançar mediados pela educação.

Esta pesquisa destina-se a trazer aos trabalhadores da educação, a informação dos efeitos que a política educativa inclusiva municipal, estadual e federal que vem dinamizando no social dentro das escolas. Sem pretensão política, mas com a responsabilidade em oferecer conhecimento da dinâmica que as benfeitorias da inclusão constroem em benefício dos incluídos e daqueles que convivem com a prática do respeito, da compreensão e de justiça para com todos, relatando o ponto de vista de pais, alunos e professores em relação à inclusão dentro e fora da escola, na introdução de uma proposta de educação inclusiva na rede de ensino, vem se caracterizando por diferentes ações e investimentos da secretária de educação do delineamento de metas a curto, médio e longo prazo, que visam à flexibilidade do sistema de ensino.

2. INCLUSÃO/EXCLUSÃO: DUAS FACES DA MOEDA

A adaptação inclusiva preocupa-se com o bem-estar do aluno e devem ser oferecidas estruturas, materiais didáticos e práticas de ensino adequado, com profissionais preparados para fazer um trabalho diferenciado e que saiba avaliar o potencial da criança e suas limitações. A inclusão na escola regular proporciona a criança especial, a integração social onde ela irá aprender a interagir com outras crianças e certamente terá menos de dificuldades do que uma criança que frequenta somente a escola especial. O que falta à sociedade em geral é conhecimento, a maior barreira encontrada em relação a necessidades especiais são atitudes negativas e preconceito de todos os membros da sociedade. Em alguns casos a família é o principal empecilho na vida de uma criança especial, onde esta limita seus horizontes, impedindo o crescimento social da criança.

Aceitar diferenças dentro de uma sociedade capitalista perfeccionista não é fácil.

Interpretar e passar despercebido dentro de um contexto em que o diferente é algo a ser ignorado, e excluído, chega a ser ridículo numa sociedade moderna e sensível a olhares. Abordar a questão da inclusão não significa vê-la como algo experienciado somente por grupos culturais diferentes ou não, no caso por grupos rotulados como deficientes e portadores de necessidades especiais.

A problemática da inclusão/exclusão a todos nas suas mais diversas formas, ou seja, todos podem ser incluídos em algumas situações e excluídos de outras dentro desse ponto de vista não existe alguém totalmente incluído nem excluído por completo. Os princípios básicos que fundamentaram o socialismo marxista podem ser sintetizados em três teorias centrais: a teoria da mais-valia, onde se demonstrava a maneira pelo qual o trabalhador é explorado na produção capitalista. Partindo desse ponto de vista, a sociedade é excludente o que não é considerado normal e não se encaixa dentro da demanda capitalista não serve para segundo plano. As políticas de inclusão escolar, que hoje vem configurando o campo da educação, definem

e fixam quem é anormal: loucos, surdos, homossexuais, paraplégicos, meninos e meninas de rua, sem-terra, negros, velhos dentre outros dentro do contexto pedagógico um sujeito único. A teoria da luta das classes, onde se afirma que a história da sociedade humana é a história da luta das classes ou do conflito permanente entre exploradores e explorados.

Os processos sociais partiram da filosofia iluminista onde o sujeito é o centro dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais.

[...] O homem demorou séculos para entender e explicar cientificamente algumas entre tantas deficiências. Até alcançar uma compreensão a respeito dessas anomalias, ele conviveu com explicações as mais variadas que sempre o distanciavam da necessidade ou da importância de encarar a deficiência como uma realidade humana (CAPUTO; GUIMARÃES, 2003, p. 51).

A inclusão em sala de aula depende do entendimento de que o processo de conhecimento é tão importante quanto seu produto final respeitando o nível de dificuldade e o ritmo de cada um. Os profissionais da área precisam encarar a realidade de cada um organizando estratégias para que haja evolução da aprendizagem e se adaptem a novas situações correspondentes as suas condições de adaptação. Inclusão social. A chamada educação inclusiva teve início nos Estados Unidos através da lei publica 94.142, de 1975. Por educação inclusiva se entende o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum da rede de ensino em todos os seus graus. Criança tem direito a escolarização no mais próximo possível do normal, o alvo a ser alcançado é a integração da criança portadora de deficiência na comunidade. Entendemos por inclusão a mudança da criança com necessidades educativas especiais da escola especial para a escola regular, onde ela é integrada a turma de crianças dita normal.

Pode-se dizer que a inclusão é: atender os estudantes portadores de necessidades educativas especiais, na sua residência, propiciar a ampliação do acesso desses alunos às classes comuns; propiciar aos professores da classe comum um suporte técnico; perceber que as crianças podem aprender juntas, embora com objetivos e processos diferentes; levar os professores a

estabelecerem formas criativas de atuação; priorizar um atendimento integrado a professores de classes comuns. A integração significa tornar nas escolas, especiais através da transposição das melhores práticas, dos melhores professores e dos melhores equipamentos para o sistema regular de ensino, mesmo quando eles parecem não ser necessário.

O processo de inclusão refere-se a um processo educacional que visa a estender ao máximo a capacidade da criança portadora de deficiência na escola e na classe regular. Envolve fornecer o suporte de serviços na área, através de seus profissionais. A inclusão é um processo constante que necessita de tempos em tempos ser revisto. Sendo um processo cheio de imprevistos, a inclusão, não tem fórmulas prontas de trabalho e que exige aperfeiçoamento constante. Cabe ao corpo diretivo da escola buscar orientação e suporte das associações assistenciais, das autoridades médicas e educacionais sempre que a matrícula de um deficiente for solicitada. Esse, que requer uma reestruturação do sistema de ensino a fim de fazer com que a escola se torne aberta as diferenças e que tenha competência para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais.

Todas as crianças que estão nas escolas especiais têm o direito de entrar no sistema regular, em turmas de acordo com sua idade, direito esse adquirido constitucionalmente. A educação inclusiva é entendida como aquela que, além de acolher todas as crianças, garante uma dinamicidade curricular que mude o caráter discriminatório do fazer pedagógico, a partir das necessidades dos alunos. (MEC, 1998). Acredita-se não são os especialistas e nem os métodos exclusivos mais sofisticados que garantirão aos alunos com dificuldade de aprendizagem que muitas vezes são rotulados pela sociedade, a possibilidade de se integrarem a escola comum, mas um esforço efetivo, visando capacitar os professores para trabalharem com diferenças e diversidades. Ela é possibilitada pelos professores que entendam que o processo de conhecimento é tão importante quanto seu produto final. A inclusão não prescreve a individualização do ensino para alunos com necessidades, mas a diminuição ou a eliminação de obstáculos,

para que professores aperfeiçoem práticas, despertando competências, sejam elas amplas ou restritas, cumprindo assim com suas responsabilidades.

2.1. A sociedade ideal

Inclusão Social é oferecer aos mais necessitados oportunidades de participarem da distribuição de renda do País, dentro de um sistema que beneficie a todos e não somente uma camada da sociedade. Uma sociedade é o conjunto de seus indivíduos com seus valores, suas atitudes por eles desenvolvidas. Como se pode observar, o sucesso e o fracasso da humanidade ou de uma sociedade têm origem no indivíduo e na família.

A construção dos indivíduos e por extensão, das famílias, dá-se no interior das próprias famílias, na escola e na sociedade e nos estamentos adequados à formação espiritual, que, na maioria dos países ocidentais, estão entregues as igrejas. O produto de tudo que é fabricado em relação ao trato com pessoa constitui as crises morais e a desorganização progressiva da sociedade, que nada mais são que as crises do homem, da família da escola e da igreja e da própria sociedade.

Nos dias atuais ouve-se muito falar sobre inclusão social, sempre mostrando os dois lados da moeda, na escola pública e no particular, nos cursos e nas empresas, e também na mídia o que se torna muito importante para o progresso tanto da nação como progresso interior como pessoa sócia. Inclusão Social nada mais é que trazer aquele que é excluído socialmente por algum motivo, para uma sociedade que participe de todos os aspectos e dimensões da vida - o econômico, o cultural, o político, o religioso e todos os demais, além do ambiental.

Porém, essa inclusão para muitos se torna incompreensível. É difícil manter contatos com pessoas que necessitam dessa inclusão social, quando dizemos inclusão não é somente para alunos com necessidades educativas é para todos. A realidade é que a sociedade quer enxergar somente aquilo que deseja o que torna os obstáculos ainda mais difíceis. Mas como podemos

mudar esse quadro, com um trabalho árduo de sociabilidade, respeito e cidadania. A troca de conhecimentos que será adquirido através da inclusão social é vantajosa para todos, tanto para aqueles que ensinam como também para aqueles que aprendem.

2.2. Barreiras para a inclusão social

Em um mundo cheio de incertezas, o homem está sempre em busca de sua identidade almejando se integrar à sociedade na qual está inserido. Há, no entanto, muitas barreiras para aqueles que são portadores de deficiência, em relação a este processo de inclusão. Segundo Freire, não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem geralmente, as pessoas com deficiência ficam à margem do convívio com grupos sociais, sendo privados de uma convivência cidadã. A inclusão dentro de um contexto social baseia-se no princípio.

[...] A inclusão pode estar associada à ideia de uma comunidade de aprendizagem diferente, dentro do qual as pessoas atingem nível mais alto de desenvolvimento juntas do que conseguiram separadamente. A suposição básica é que todas as crianças possuem necessidades especiais a serem satisfeitas, e aquelas cujas necessidades são bastante óbvias. Esses princípios implicam uma procura sem fim por uma melhoria nas condições. Preocupações sobre o crescimento afetivo e emocional das crianças são relevantes, assim com a qualidade da relação pedagógica e a necessidade de disponibilizar um apoio contínuo a todos os alunos. Existem muitas maneiras de se criar um contexto educacional inclusivo. Isso envolve a criação de condições organizacionais e curriculares nas quais cada um e todos os alunos possam aprender. Também pode ser antecipado que os processos inclusivos não terão como objetivo meramente os indivíduos, mas também a comunidade de alunos (PACHECO 2007, p. 115).

A inclusão abrange todas as camadas da sociedade em geral as menos favorecidas não apenas aqueles que tem necessidades visíveis como os portadores de necessidades educativas especiais, mas também os excluídos da sociedade do mundo capitalista envolvendo complexos padrões de comportamento tais como crenças manifestações artísticas e culturais, intelectuais dentre outras. Transmitidos coletivamente e típicos de uma sociedade. Cultura centralizada significa poder, e o capitalismo regula a

cultura com o objetivo de controlá-la e seu principal meio de controle dentro da sociedade é a escola fazendo com que as mudanças curriculares ocorram de acordo com os interesses da demanda capitalista usando o currículo para controlar professores e alunos e o meio social onde os mesmos vivem.

No Brasil, a Lei Federal nº 7853, de 24 de outubro de 1989, assegura os direitos básicos dos portadores de deficiência. Em seu artigo 8º constitui como crime punível com reclusão (prisão) de 1 a 4 anos e multa, a quem:

1. Recusar, suspender, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, porque possui necessidades especiais.
2. Impedir o acesso a qualquer cargo público porque é portador de deficiência.
3. Negar trabalho ou emprego, porque possui necessidades especiais.
4. Recusar, retardar ou dificultar a internação hospitalar ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar ou ambulatoria, quando possível, a pessoa possui necessidades especiais.

Apesar de atualmente a maioria dos países apresentar alguma legislação que assegura os direitos de todos os cidadãos igualmente, poucas sociedades estão preparadas para exercer a inclusão social em sua plenitude. Pessoas com dificuldades de locomoção, por exemplo que enfrentam barreiras todos os dias para utilizar os transportes públicos ou a ter acesso em prédios de órgão públicos como escolas e hospitais. A necessidade de construir uma sociedade democrática e inclusiva, onde todos tenham seu lugar é um consenso. O crédito vai, principalmente para a luta do movimento de pessoas com deficiência que compreenderam que a acessibilidade é um dos meios para se alcançar a inclusão social. O que deve ser feito já está previsto no Decreto Federal 5296/2004, conhecido como Lei de Acessibilidade, e em muitas outras normas. Mas a lei nem sempre é cumprida e, na realidade uma parte significativa da população ainda vive à margem. Uma das reclamações mais comuns, por exemplo, é a falta de conscientização

de quem usa o estacionamento destinado aos deficientes. Assegurar os direitos sociais da pessoa com deficiência, criando condições para promover sua autonomia, inclusão social e participação efetiva na sociedade deve ser uma luta diária e de cada um de nós.

Muitas pessoas e instituições estão trabalhando pela inclusão social e a informação é uma das grandes armas contra a discriminação. Incluir não é simplesmente colocar para dentro quem está fora. “O conceito de inclusão nos ensina não a tolerar, respeitar ou entender a deficiência, mas sim a legitimá-la, como condição inerente ao ‘conjunto humanidade’. Uma sociedade inclusiva é aquela capaz de contemplar sempre, todas as condições humanas, encontrando meios para que cada cidadão, do mais privilegiado ao mais comprometido, exerça o direito de contribuir com seu melhor talento para o bem comum ambiente inclusivo, por meio de ações de direito e de comunicação. As barreiras físicas e sociais são cada vez menores, embora a inclusão não seja uma necessidade exclusiva das pessoas com deficiência, muitas vezes ela ganha maior visibilidade na forma de rampas, equipamentos adaptados para pessoas com impedimentos auditivos ou visuais ou na presença de pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho.

[...] Diante das poucas ações estatais em relação á educação especial inicia-se a implantação de instituições privadas especializadas no atendimento as pessoas com deficiência. Registro do ministério da educação (Brasil, 1975) apontam o instituto Pestalozzi, criado em 1926 no Rio Grande do Sul, como a primeira instituição de caráter filantrópico atual, a primeira Pestalozzi parte de seus alunos através de convênios com instituições públicas (CAIO, Roberta, MENEGHETTI, p. 23).

Em países desenvolvidos é cada vez mais frequente a presença na vida socialmente ativa de pessoas que antes eram excluídas ou marginalizadas. Por outro lado, nos países em desenvolvimento os avanços têm sido menos acentuados, parcialmente devido ao custo financeiro que determinadas mudanças exigem. No entanto, ao redor do mundo há atualmente uma mudança significativa na concepção de inclusão social

2.3. Inclusão e a Família

Sendo a maior deficiência da humanidade o preconceito implantado, dentro de um contexto cultural romper com essas barreiras, requer reflexão e conhecimento. Aceitar que o outro é diferente e não inferior requer quebrar padrões de comportamento os quais a mídia e a própria sociedade propõem como padrão.

Pacheco (2007, p. 14), descreve a inclusão como uma tentativa de atender as necessidades educacionais dos alunos na escola[...].

Sendo a família o primeiro passo para se integrar socialmente, escola e família devem caminhar juntas. Segundo Pacheco (2007):

[...] A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia reforma escolar e melhorias nos programas. No que tange a justiça social, ela se relaciona nos valores de igualdade e aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional (PACHECO, 2007, p 15).

Primeiramente esta transformação deve ocorrer na família e para que essa aceitação ocorra é preciso romper barreiras descentrando conceitos pré-estabelecidos dentro de um contexto familiar e juntamente com a escola formar sujeitos sociais abertos a diversidade garantindo padrões de respeito e direitos sociais.

[...] Educar para a diversidade é fazer das diferenças um triunfo, explorá-las proceder como grupo, entender que o acontecer humano é dentro de avanços e limites. E que busca o novo do diverso, que impulsiona a nossa vida e deve orientar para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas em que as diferenças sejam vividas como parte de nossas vivências, e não como algo exótico ou como desvio ou desvantagem (GOMES, 2002 p. 117).

Para que se avance dentro desse paradigma, da inclusão temos que buscar o princípio da problemática na família, buscando interagir para compreender as diferenças sejam elas raciais, culturais ou étnicas, trazendo isso para a escola reconhecendo suas vantagens e desvantagens para educar com igualdade porque quando falamos em discriminação dentro da sociedade brasileira estamos em especial falando do negro, e a chamada

inclusão social e dessas pessoas marcadas por processos culturais de desigualdades sociais dentro do Brasil desde seus primórdios.

Segundo o parecer do CNE/Cpn. 003/04, podemos dizer que o fato de as populações negras representarem 45% da população Brasileira de acordo com o último IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, não tem sido suficiente para eliminar ideologias e desigualdades.

2.4. Inclusão e a Escola

Vive-se num período de transformação a questão da remoção de barreiras à aprendizagem e suas relações com necessidades educativas especiais, garantindo o direito de todos na escola, pois todo o processo de desenvolvimento está centrado na aquisição do conhecimento, modificando os conceitos de educação, gerando novos modelos de gestão educativa e novas expectativas sobre a inclusão educacional e social neste milênio. Barreiras a aprendizagem são obstáculos que se impõem aos alunos, criando-lhes dificuldade no apreender, no avanço de conhecimento de ambos os grupos alunos com deficiências ou ditos normais.

Os educadores têm o compromisso de examinar a prática pedagógica sob a ótica da remoção das barreiras a aprendizagem. Remover barreiras a aprendizagem é pensar em todos os alunos enquanto sujeitos em processo de crescimento e desenvolvimento que vivenciam o processo ensino-aprendizagem diferentemente, seja por seus interesses e motivações, o desafio educacional está, portanto, na capacidade de responder às necessidades que se colocam para uma educação inclusiva para um grande contingente de profissionais da educação, mantendo a qualidade de seu ensino, encontrando formas alternativas para o cumprimento de seu papel, em termos metodológicos, cabe explorar com serenidade, criatividade e competência as possibilidades contidas nos recursos educacionais disponíveis.

Remover as barreiras à aprendizagem pressupõem conhecer as características do processo aprender, bem como as características do aprendiz, o que exige o conhecimento na ação e a reflexão sobre a ação. Tal concepção sustenta a formação do professor com um profissional prático – reflexivo e profissional da aprendizagem em que se reconhece a riqueza da experiência vivenciada, iluminada por um conjunto de saberes próprios do fazer do sempre. Conforme Sánches e Romeu (1996, p. 69) afirmam:

[...] O professor requer uma série de estratégias organizativas e metodológicas em sala de aula. Estratégias capazes de guiar sua intervenção desde processos reflexíveis, que facilitem a construção de uma escola onde se favoreça a aprendizagem dos alunos como uma reinterpretação do conhecimento e não como uma mera transmissão de cultura.

O favorecimento da aprendizagem implica, para o professor, saber o que é o processo da aprendizagem e como ela se dá, também é importante conhecer sobre o processo de desenvolvimento do ser humano em suas diversas faces, examinando suas relações como a aprendizagem.

Educadores que se identificam como profissionais da aprendizagem transformam suas salas de aula num espaço acolhedor, prazeroso, ousado onde buscam o aprender a aprender com amor e paixão e a aprender a pensar, a refletir com temas atuais de seu interesse, de sua realidade num clima com atividades prazerosas onde favoreça as ações de uma prática da educação inclusiva, o ensino terá uma característica individual, com ações pedagógicas conscientes viáveis em termos de aplicação cotidiana em sala de aula, favorecendo as trocas de experiências e da cooperação.

O mais importante recurso em sala de aula é o próprio aluno.

[...] Em cada sala os alunos representam: Uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafios e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e atividades em curso. No entanto, tudo isso depende da capacidade do professor em aproveitar essa energia. (...) os alunos têm a capacidade para contribuir para a própria aprendizagem (...) a aprendizagem, em grande medida, um processo social (AINSCOW, 1997, p. 16).

Qualquer um é capaz de aprender, a aprendizagem é a conexão estímulo resposta e mesmo dentro de suas limitações o portador de necessidades especiais é capaz de aprender. Para Vygotsky (1984) aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida de uma criança. Porém, o que acaba ocorrendo na escola é a exclusão do indivíduo.

[...] Ao falarmos de evasão escolar ou exclusão da escola, parecemos que não há diferença na definição do conceito. No entanto falar em evasão sugere que o aluno se evade, deixa um espaço e uma oportunidade que lhe foi oferecida por motivos pessoais ou familiares. Ele é responsável pela evasão e pelos efeitos sociais que lhe acarretará ao longo da luta pela sobrevivência (BONETTI, 1997, p. 103).

A escola inclui e ao mesmo tempo exclui, pois, o diferente sempre será visto como incapaz, para que a inclusão ocorra de fato é preciso compreender as diferenças e respeitá-las dentro de suas limitações. A prática inadequada da avaliação do indivíduo com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, causa diversos danos, pois a mesma é seletiva e proporciona a exclusão. Dentro do contexto avaliativo também há pontos positivos dependendo do posicionamento do professor que ao compreender as limitações de seus alunos poderá avaliá-los de acordo com seu nível de desempenho, segundo Luckesi (2008):

[...] A avaliação da aprendizagem necessita para cumprir seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assume o papel de auxiliar o crescimento. (LUCKESI, 2008, p.166).

A prática escolar constitui-se de provas, exames, para verificar o nível de desempenho dos alunos, sendo assim essa prática exclui uma parte dos alunos e admite outros, manifestando uma prática seletiva e excludente.

[...] Assim planejamento e avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios. Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação. A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora. (LUCKESI; 2008, p. 165).

A prática avaliativa é difícil de ser mudada pelo fato de ser mudada pelo fato de se viver numa sociedade capitalista onde a própria sociedade

exige um processo seletivo e torna-se difícil realizar a avaliação na integralidade de seu conceito, no exercício de atividades educacionais sejam elas individuais ou coletivas.

2.5. Relacionamento professor e aluno

O professor deve ter clareza em seu papel, ter firmeza quanto a postura em relação à criança portadora de alguma necessidade especial, levando em consideração a postura a ser tomada em relação a esse aluno de um lado o professor superestima seu papel (convicto demais dogmático fechado), às vezes até por defesa, por não ter realmente clareza de qual é o seu papel, por outro lado subestima seu papel (inseguro, desorientado, não convicto frouxo, mole e até culpado). Portanto, o professor precisa conquistar a confiança e o respeito da turma para se tornar seu mestre não apenas basear-se no caráter formal de sua posição (diploma, contrato, concurso ou responsabilidade apenas com matérias que ache importante deixando as que não lhe interessem de lado).

O professor deve estar em uma busca constante de superação de limites e quebras de estigmas evoluindo e quebrando conceitos pré-estabelecidos. Nós professores, sabemos da perplexidade e da preocupação, que se sentimos ao lidar, na sala de aula, com a diversidade das características de comportamento e de aprendizagem. Em relação aos que aprendem no ritmo que é esperado, e que têm atitudes consideradas “anormais”. Sabemos, também, da dificuldade que temos – até mesmo por deficiências na nossa formação – em atender a estes alunos, fazê-los aprender e promover a sua interação com o grupo.

CONCLUSÃO

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégia de ensino, usam de recursos e parcerias com a comunidade.

As políticas educativas que abarcam a inclusão estão à frente nos currículos. A inclusão como meta, não deixa nem um aluno fora do ensino escolar.

Os primeiros resultados da escola inclusiva estão agradando a todos os envolvidos, pais, alunos e professores. Isso faz com que a tolerância e o respeito para com os referentes sejam apreendidos por todas as mães já perceberam a diferença da vida dos filhos incluídos no ensino regular. O bom desempenho dos alunos na convivência escolar é a primeira etapa da inclusão.

A inclusão vem fortalecer a crença sobre a capacidade dos Portadores de necessidades especiais que os pais já conheciam, mas não conseguiam realizar, ou seja, tornar realidade a inclusão social.

A inclusão social na escola estabelece a inclusão social de todos, portadores de necessidades especiais ou não, todas as pessoas que estiverem envolvidas estão certamente incluídas.

Os pais, a família a escola e a sociedade precisam cada vez mais fazer a sua parte. A escola com a inclusão está inovando as práticas pedagógicas e estendendo seu papel social na compreensão, no respeito e na justiça para com os diferentes.

A criança que é diferente está se vendo igual a todos e ao mesmo tempo sendo capaz de aprender as mesmas coisas com os outros de forma

diferente, mas capaz de interagir com todos e adquirir conhecimentos iguais aos outros.

A aprendizagem do incluído ainda gera algumas discussões polarizadas em relação a prática do professor. Alguns professores foram desarrumados na sua prática de atividades diárias. A presença de alunos com dificuldade da aprendizagem exige que o professor refaça a metodologia de ensino. Isso gera desconforto e descontentamento. O percentual de professores que ainda pensam assim é baixo, a ideia de inclusão está em construção.

Para construirmos uma sociedade mais justa e uma escola inclusiva precisamos respeitar as diferenças, é as diferenças que fazem promover todas as pessoas. Uma sociedade justa dá oportunidades para todos, sem qualquer tipo de discriminação.

Na reflexão sobre inclusão e exclusão podemos utilizar duas visões didáticas à visão estática e visão dinâmica a visão estática estabelece considerações específicas sobre as diferenças. E a visão dinâmica oportuniza o aprendizado sem qualquer limitação no ensino aprendizagem oferece uma situação compreensiva.

Nessa perspectiva, a formação continuada tem que garantir o seu espaço no interior da rede de ensino, mostrando-se capaz de promover o intercâmbio de propostas advindas dos centros universitários que atendam á realidade da escola, quando se pensa em estabelecer um ensino igualitário para todos os alunos.

Ao considerar que o estabelecimento da educação inclusiva é algo recente, em nosso país, novas propostas de formação continuada surgem para promover uma continua reflexão dos profissionais do ensino sobre os métodos e conhecimentos teóricos da aprendizagem.

De acordo com tais estudos, sua efetivação nas escolas dependerá de um conjunto de esforços multidisciplinares para a criação ou reestruturação de atitudes educacionais que substituam as velhas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **Conversa com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortês, 1991.

ARANHA, M.S.F. Visão Histórica. Em Manzini, E. (org.) **Educação Especial: temas atuais**. Marília: UNESP, 2005.

BONETTI, Lindomar Wessler. **Exclusão como estratégia de desenvolvimento**. Caderno dos CEAS, Salvador, n. 170, p.33-49, jul./ago. 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto - **Secretária de Educação Especial** - CARVALHO, Erenice Natalia Soares. **Educação Especial - Deficiência Mental**. Brasília, SEESP, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Promulgada em 20 de Dezembro de 1996**. Brasília 1996.

BRASIL. MEC. Em aberto. **Plano Decenal de Educação para todos**. nº 59 (especial) Brasília, 1993.

BRASIL. MEC. SEESP. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes para Educação especial na educação básica. Brasília: Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**/ Lei nº 10.172/2001.

CAPUTO, Maria Elisa Ferreira; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades especiais. 2º ed. Brasília, CORDE, 1997.

FRANÇA. Elvira Eliza. **Indisciplina escolar como indício da expressividade infantil**. São Paulo: Zahar, 1979.

FREIRE, Paulo. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. **Educação e Mudança**; Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

GAIO, Roberta. MENEGHETTI, Rosa G. Krob. **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. Rio de Janeiro: 3º ed. Vozes, 2004.

GOMES, N. L. **Juventude Práticas Culturais e identidade negra**. Revista Palmares em ação, Brasília. Fundação cultural Palmares, 2002.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. 17 ed São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Gestão Democrática da Educação no Contexto da Reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos. **Introdução à Sociologia**. São Paulo, 2001.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: MINTO, César Augusto [et.al]. **Gestão, financiamento e direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs.) São Paulo: Xamã, 2001.

VASCONCELOS. Celso dos S. **Construção da disciplina consciente e interativa na sala de aula e na escola**: Vozes. 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O BRINCAR

Letícia Silva do Espirito Santo⁶

Letícia Silva do Nascimento⁷

Maria Aparecida Ribeiro Martini⁸

Cresstiane Leoncio de Oliveira⁹

RESUMO

O Learning By Doing caracteriza-se por ser o trabalho de conclusão do curso de pós-graduação e tem por objetivo possibilitar ao aluno formando apresentar uma associação entre teoria e prática. Assim, estará presente neste trabalho um estudo acerca da aprendizagem matemática por meio da brincadeira. Para a realização deste trabalho foi realizada uma pesquisa, cuja temática, destaca-se as de interesse dos pesquisadores, discute as concepções de professores da Educação Infantil sobre o Brincar e a Matemática de um Centro de Educação Infantil do município de Várzea Grande-MT. O interesse pelo estudo dessa temática surgiu na participação na disciplina Brincadeiras e Jogos Matemáticos, pois percebe as potencialidades das brincadeiras e jogos no âmbito do ensino da matemática. O levantamento dos dados teve por base questionários para três professoras sobre suas concepções em relação ao brincar e as aulas de matemática, que atendem exclusivamente a Educação Infantil. A partir desses dados procurou-se analisar as concepções das professoras quanto ao Brincar e as aulas de Matemática. Na análise dos dados foi possível perceber que as professoras dão bastante importância ao Brincar no ambiente escolar, e que elas utilizam as brincadeiras como estratégia para que as crianças desenvolvem algumas habilidades necessárias para suas idades de acordo com o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), porém, no eixo da matemática as professoras não apresentaram brincadeiras para o desenvolvimento de noções matemáticas. Esse trabalho se encerra na apresentação do template (framework) com a síntese da proposta.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Matemática.

ABSTRACT

Learning By Doing is characterized by being the final work of the postgraduate course and aims to enable the student to present an association

⁶ **Graduação:** Licenciatura Plena Pedagogia-UFMT-Universidade Federal de Mato Grosso; **Pós-graduação:** Pós-graduação (especialização): Ludicidade no currículo escolar/ Unicesumar.

⁷ **Graduação:** Pedagogia-UFMT-Universidade Federal de Mato Grosso; **Pós-graduação:** Psicopedagogia- Uniasselvi.

⁸ **Graduação:** Pedagogia- UNIC -Universidade de Cuiabá; **Pós-graduação:** Em ensino- UCDB-Universidade Católica Dom Bosco.

⁹ **Graduação:** Licenciatura plena em Educação Física- Centro Universitário de Várzea Grande -Univag; **Pós-graduação:** Educação de jovens e adultos - Faculdade águas Emendadas.

between theory and practice. Thus, a study about mathematical learning through play will be present in this work. For the accomplishment of this work, a research was carried out, whose theme, among those of my interest, discusses the conceptions of Early Childhood Education teachers about Playing and Mathematics in a Child Education Center in the municipality of Várzea Grande-MT. The interest in the study of this theme arose from the participation in the discipline Games and Mathematical Games, as I could perceive the potential of games and games in the context of teaching mathematics. The data collection was based on questionnaires for three teachers about their conceptions in relation to playing and math classes, which exclusively attend Early Childhood Education. From these data, I tried to analyze the teachers' conceptions about Playing and Mathematics classes. In the analysis of the data, it was possible to perceive that the teachers give great importance to Playing in the school environment, and that they use the games as a strategy for children to develop some necessary skills for their ages according to the RCNEI (National Curricular Reference for Education Children), however, in the mathematics axis, the teachers did not present games for the development of mathematical notions. This work ends with the presentation of the template (framework) with the synthesis of my proposal.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo estuda a função que o brincar tem na disciplina de matemática para meninas e meninos e as concepções que os professores adquiriram ao trabalharem na Educação Infantil. A compreensão do brincar infantil, suas funções e a importância vital que adquire para a constituição da subjetividade de cada criança, é que o tema aponta o interesse em aprofundar a pesquisa (BROUGÈRE, 2005).

O processo de aprender e ensinar matemática na Educação Infantil tornou-se, nos últimos anos, uma tarefa altamente complexa e fundamental em todos os sistemas educacionais. Os professores da Educação Infantil são frequentemente confrontados com exigências didáticas mutáveis e inovadoras, o que exige uma maior atenção por parte destes e, sobretudo, ao desenvolvimento de unidades de aprendizagem para o tratamento de uma variedade de tópicos dentro e fora da matemática nessa modalidade de ensino. É por isso que aqui procura-se dar conta das concepções fornecidas

nas respostas dos professores, suas experiências relatadas no estudo realizado.

Para obter esses dados, utilizou-se de estudos bibliográficos, qualitativo, pesquisa de campo com entrevistas semiestruturada, pois considera-se que o brincar cria experiências que promovem o raciocínio, a resolução de problemas, além de possibilitar à criança uma compreensão do mundo a sua volta e as relações sociais que nele se estabelece.

Dessa forma, acredita-se que o exercício de brincar desenvolve inúmeras habilidades em crianças de Educação Infantil, entre elas está a ampliação dos conceitos e conhecimento matemáticos.

A partir dessa crença, em que a criança pode se apropriar de conceitos e conhecimentos matemáticos por meio de brincadeiras, surgiu a problemática deste trabalho através da questão: Que concepções professores de crianças com cinco anos de idade têm sobre o brincar no contexto da Educação Infantil?

Esta pesquisa tem por objetivo: investigar as concepções de professores de crianças com cinco anos de idade sobre o brincar no contexto da Educação Infantil, bem como no desenvolvimento das noções matemáticas a partir das brincadeiras. Os questionários aproximam das concepções de três professoras que atuam na Educação Infantil. Os dados são apresentados em dois blocos temáticos: as concepções sobre a brincadeira na Educação Infantil e as concepções sobre a relação entre brincar e o desenvolvimento das noções matemáticas.

2. O BRINCAR E NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A psique de cada criança é formada na interação com os outros. A princípio, o sujeito humano encontra-se em um estado não integrado de sua personalidade: ainda não está organizado, é apenas um conjunto de funções sensório-motoras. Para que a criança consiga integrar sua personalidade, ou

seja, se reconheça como uma unidade diferente das demais e do mundo externo, é necessário um ambiente que responda adequadamente às suas necessidades. É o que Huizinga (2000, p. 65) chamou de “ambiente facilitador”, e ao longo de sua obra destacou o papel fundamental que ele tem no desenvolvimento de cada sujeito.

De acordo com Friedmann (2014), o ambiente facilitador é constituído pelos “outros” significativos que cercam a criança:

[...] inicialmente é formado apenas pela mãe, mas depois se expande progressivamente para incluir o pai, familiares e, posteriormente, o ambiente social da criança -seus professores, amigos, etc. A sua função é responder e adaptar-se às necessidades específicas da criança, ou seja, não só as instintivas, mas também as afetivas, de cuidado e de presença (FRIEDMANN, 2014, p. 78).

Para Friedmann (2014), a importância do brincar se constitui como um degrau no processo de formação da criança, que paulatinamente vai se adaptando. Nesse momento, as concepções dos professores em relação ao brincar na Educação Infantil são de primordial importância, bem como no desenvolvimento das noções matemáticas a partir das brincadeiras, pois é a forma pela qual a criança interage com seu ambiente. Nesse sentido, o brincar é considerado uma atividade essencial para a constituição subjetiva, pois contribui de forma relevante para o desenvolvimento psicomotor, intelectual, afetivo e social de meninos e meninas.

Conforme Cunha (2020), do ponto de vista cognitivo, o brincar estimula o pensamento, a capacidade criativa e os aspectos relacionados à aprendizagem. O ambiente em sala de aula deve ser de oportunidades oferecidas aos alunos, pois nessa fase o brincar contribui para que a criança crie seu próprio mundo ou, melhor dizendo, insere as coisas de seu mundo em uma nova ordem que lhe agrada. Além disso, seria “injusto supor que a criança não leva a brincadeira a sério; “pelo contrário, leva seu jogo muito a sério, dedica muito carinho a ele” (CUNHA, 2020, p. 128).

Assim, vemos como a criança atribui à atividade lúdica uma função de realização de desejo. Para Carvalho (2020), por meio do brincar, a criança

consegue dominar os acontecimentos, passando de uma posição passiva para uma ativa, em seu caminho para o reconhecimento do mundo exterior e na tentativa de controlar a realidade.

Por sua vez, Barbosa (2016) destaca o valor simbólico do brincar nas crianças, considerando a atividade lúdica como o meio privilegiado de expressão infantil. A autora explica que isso se deve à dificuldade que as crianças têm em colocar em palavras seus sentimentos e pensamentos. Nos objetos do jogo, a criança deposita aspectos percebidos nos objetos reais de sua vida, por meio dos mecanismos de personificação, dissociação e projeção.

Nesse sentido, Borba (2018), em seu texto "Por que as crianças brincam?", oferece várias razões para sustentar a importância que dá à atividade lúdica, entre as quais se destacam o prazer que as crianças encontram ao brincar, a riqueza e as experiências adquirem, a importância que tem para a integração da sua personalidade e a relevância que tem para estabelecer contatos sociais.

O jogo segundo Huizinga (2000) é, sem dúvida, um componente estrutural no desenvolvimento das crianças. Isso é evidenciado pelas inúmeras investigações e pelos diversos trabalhos que vêm sendo realizados nesse sentido em diferentes campos, consubstanciados, que, em linhas gerais, entendem o brincar como precursor do devaneio, construtor do princípio do prazer, zona de criação e meio de análise e estudo para o desenvolvimento emocional e cognitivo.

É inegável que as crianças brincam em muitos lugares e com demasiada frequência, então qual seria o sentido dos professores da Educação Infantil, além de todas as suas responsabilidades e tarefas, dedicar tempo ao planejamento e observação das brincadeiras das crianças? "Se as crianças já brincam em casa, a escola teria que se dedicar ao que é considerado realmente importante" (CARVALHO, 2020, p. 89).

Uma das concepções importante explicita pelos professores segundo Friedmann (2014), consiste no potencial pedagógico para revelar a formação que são construídas ao longo da vida escolar dos alunos e que permeiam a forma como abordam e promovem as experiências de jogo, e, por outro, a necessidade promover espaços de formação onde as crenças sejam refletidas e debatidas, que neste caso, em particular estiveram voltadas para o brincar como instrumento de ensino de conteúdos relacionados especialmente ao pensamento matemático.

Com base no exposto, podemos verificar a estreita relação entre o ambiente criativo, a aprendizagem: a criança cujo ambiente responde adequadamente às suas necessidades pode apresentar criatividade em seu modo de viver, aspecto que será fundamental para a constituição do um sujeito autônomo com identidade própria. O brincar é o meio pelo qual esses processos são realizados.

2.1. Apresentação da Proposta para solucionar o problema identificado

Na realização da entrevista procurou-se compreender se as professoras atribuem importância ao brincar na Educação Infantil, como organizam essa atividade com as crianças e como são propostas as brincadeiras nas aulas de matemática.

Assim, ao perguntar as professoras sobre o que é o brincar na Educação Infantil e se consideram ser importante a criança brincar, as respostas foram as seguintes:

Quadro 1. O que é o brincar na Educação Infantil e se consideram ser importante a criança brincar

Professora A. D. S.	No ato de brincar que as crianças desenvolvem suas habilidades, tanto no seu imaginário quanto no processo ensino aprendizagem.
Professora G. M. F. C.	Acredito que a brincadeira seja uma atividade essencial na Educação Infantil, onde as crianças podem expressar suas ideias, sentimentos e conflitos, mostrando ao professor e aos colegas como é seu mundo.

Professora L. F. S. O.	Brincar é uma importante forma de comunicação é através do ato de brincar que a criança pode reproduzir o seu cotidiano, possibilitando a aprendizagem e a autonomia da criança.
---------------------------	--

As professoras, portanto, consideram que a brincar deve fazer parte da infância e do espaço da Educação Infantil. Pude, então, perceber que as professoras G. M. F. C. e L. F. S. O., consideram a brincadeira muito próxima a ideia de Wajskop (1995, p.66) onde brincar é “uma maneira das crianças interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos pessoais”.

Na sequência as professoras responderam com quais objetivos propõem as brincadeiras:

Quadro 2. Sobre objetivos que propõem as brincadeiras:

Professora A. D. S.	Quando utilizo materiais concretos como: jogos pedagógicos de encaixe, com objetivos de propiciar momentos prazerosos no ato de ensinar e aprender. Além das atividades recreativas.
Professora G. M. F. C.	Com objetivos de aprender a conviver com as pessoas, de compartilhar ideias, regras, objetos e brinquedos. Superando o seu egocentrismo.
Professora L. F. S. O.	Com objetivos de desenvolver atividades de coordenação motora através de pontos, cores, numerais, músicas e movimento corporal de acordo com as capacidades das crianças. Além de necessidades de comunicar com outras crianças.

Os dados indicam que a professora A. D. S. explicita que o único objetivo ao propor as brincadeiras nas aulas é a de propiciar momentos prazerosos nos momentos de ensino, mas fica explícito que o brincar envolve momentos de brincadeiras com jogos e atividades recreativas.

A professora G. M. F. C. afirma que propõe brincadeiras porque desta forma as crianças se socializam e superam o egocentrismo.

Quanto a professora L. F. S. O., ela explicita que propõe as brincadeiras com objetivos de desenvolver a coordenação motora através de músicas e

atividades de movimento corporal e introduzir a aprendizagem de cores e numerais. Pude observar que as professoras usam as brincadeiras como estratégia para desenvolver algumas habilidades, como por exemplo, a coordenação motora, a professora A. D. S., relata também que seu objetivo é propiciar momentos prazerosos as crianças. De acordo com Smole (2000) acredita-se que a brincadeira deve assumir um caráter dinâmico, exigindo que as ações de ensino tragam aos alunos ampliação dos significados elaborados a partir de suas participações nas atividades de ensino e aprendizagem.

Ao serem questionadas sobre os espaços físicos utilizados para as aulas de matemática, as professoras responderam de forma muito parecida, como podemos visualizar a seguir:

Quadro 3. Sobre espaços físicos utilizados para as aulas de matemática:

Professora A. D. S.	Na sala de aula, utilizando os próprios objetos da sala, de modo que as crianças possam identificar as formas geométricas, cores e quantidades. No pátio e no parque.
Professora G. M. F. C.	Na sala de aula e no pátio da escola.
Professora L. F. S. O.	Na sala de aula e no parque.

Os dados revelam que a CMEI não dispõe de espaços físicos diferenciados para as aulas de matemática na Educação Infantil. Entretanto, a professora A. D. S. demonstra aproveitar dos objetos da sala de aula para trabalhar algumas noções matemáticas com seus alunos, além de citar também o pátio e o parque.

A professora G. M. F. C. citou a sala de aula e o pátio da escola, e a professora L. F. S. O. também apontou a sala de aula e o parque.

Dessa forma, pude observar que todas as professoras apontaram a sala de aula como o principal espaço físico utilizado para as aulas de matemática. Sendo deixado em segundo plano pátio e o parque recreativo CMEI.

Apoiada nos eixos norteadores e nos princípios dispostos nas DCNEI (2010) foi observado que há necessidade de proporcionar situações que possibilitem às crianças organizar, ampliar e mobilizar as noções matemáticas dentro e fora do espaço escolar, e que essas situações possam levar as crianças além do conhecimento matemático educativo, também liberdade à ludicidade.

De acordo com Moura (2006) a matemática faz parte do mundo cultural da criança, e pode ser aprendida facilmente no seu cotidiano social, como equipamento cultural, permitindo a compreensão de seu papel na construção da cultura na qual se insere.

Assim, entendo que a matemática pode e deve ser trabalhada utilizando-se de brincadeiras e jogos, pois acredito que alguns conceitos matemáticos, dessa forma, se darão de maneira mais significativa. Em relação à aprendizagem significativa, Smole (2000, 10-11) esclarece que esta deve “assumir que aprender possui um caráter dinâmico, exigindo que as ações de ensino se direcionem para que os alunos aprofundem e ampliem os significados que elaboram mediante suas participações nas atividades de ensino e aprendizagem”.

Compreendo ainda, que a introdução ao ensino de conceitos matemáticos a crianças da Educação Infantil, devem ser planejadas de forma sistemática que a possam levar o aluno obter cada vez mais significados com relação aos conteúdos do currículo escolar como defende Smole (2000).

Para Moura (2006), ao introduzir uma linguagem matemática nos jogos e brincadeiras, pouco a pouco será incorporada os conceitos matemáticos formais, pois a criança cria significados culturais para tais conceitos facilitando os estudos de novos conteúdos matemáticos.

Também é importante enfatizar que ao brincar a criança se movimenta, estabelece relações com o espaço, com o tempo. Smole (2000, p. 16) diz que não há lugar na matemática para um aluno “sem corpo”, e ainda, segundo a autora, o corpo é o ponto em torno do qual se organiza o espaço, assim, a

criança faz a análise do espaço primeiro com seu corpo, antes de fazê-la com os olhos, para acabar por fazê-la com a mente.

Smole (2000) ainda defende que a criança, ao brincar, pode ser estimulada a: realizar contagens, comparar quantidades, identificar algarismos, registrar a sua pontuação, perceber intervalos numéricos. A brincadeira também possibilita à criança: perceber distâncias, desenvolver noções de velocidade, duração, tempo, força, altura, estimativas; desenvolver noções de posição no espaço, de direção, sentido, discriminação visual, memória e das formas espaciais, dentre outros aspectos.

Nessa nova concepção de aulas de matemáticas, o silêncio defendido na concepção tradicional dá lugar a comunicação matemática, como a oralidade, os desenhos das brincadeiras, os diferentes registros da pontuação, das regras das brincadeiras e os textos coletivos que podem ser desencadeados antes, durante e após a brincadeira, o que mobiliza e amplia a linguagem matemática.

2.2. Análise dos Resultados Obtidos/Previstos

Os dados analisados possibilitam afirmar que o brincar está presente nas práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa e que elas consideram essa atividade importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O brincar também surge com a concepção de ferramenta pedagógica significativa para a fase da primeira infância, através dos jogos e brincadeiras.

As professoras consideram a estrutura física da escola um desafio para o desenvolvimento de determinadas brincadeiras, pois dispõem apenas de suas salas de aula, pátio e parque recreativo. O que demonstra pouco espaço físico, visto que a escola não dispõe de um pátio grande.

Mesmo assim, as professoras fazem o que podem para desenvolver o Brincar, pois consideram uma estratégia para desenvolver habilidades e competências, bem como noções matemáticas.

As professoras, ao proporem brincadeiras nas aulas de matemática, objetivam trabalhar algumas noções matemáticas com seus alunos, tais como: a memorização dos numerais, a contagem, a associação entre número e quantidade e o conhecimento das figuras planas geométricas. Porém, sabemos que essa é uma concepção restrita sobre as potencialidades das brincadeiras, já que o objetivo das professoras é de apenas a de trabalhar os conceitos matemáticos. Pois entendemos que quando a criança brinca ela interpreta e assimila o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos pessoais, como apontou Wajskop (1995).

2.3. Apresentação da Proposta com o Framework escolhido

Para a exposição da síntese da proposta, foi selecionado o framework Design Thinking, reproduzido, a seguir, com as principais considerações a respeito do projeto:

Figura 1 – Framework Design Thinking



Fonte: Os autores.

Este framework foi selecionado permitindo clara apresentação do problema, o objetivo do projeto e proposta de solução através da experimentação, além de a conclusão do projeto na evolução o que permite a reflexão sobre o problema e a viabilidade de aplicação da proposta. A partir dele, o leitor tem a possibilidade de visualizar os principais pontos desenvolvidos no projeto, que são necessários para a sua compreensão na totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, o brincar permite o desenvolvimento de múltiplos aspectos e contribui de forma extremamente significativa para o desenvolvimento psíquico, cognitivo e emocional, considerado, portanto, como um processo ininterrupto, que se inicia antes do nascimento e se mantém ao longo da vida. Nesse caso, adquire um papel fundamental para que a criança possa se tornar um sujeito autônomo.

Conclui-se também, que a criança vai produzir suas diferenças a partir da espontaneidade, que vai constituir-se como sujeito singular por meio do brincar, que é um fator chave para o desenvolvimento saudável. Portanto, o brincar é vital para o desenvolvimento da subjetividade do indivíduo: está presente em todas as etapas da vida do sujeito, transformando-se e redefinindo-se constantemente. É necessário, portanto, compreender que a função do brincar é autoeducativa. Além disso, contribui com as crianças a levá-las a vivenciar suas próprias hipóteses.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C. **Fragmentos sobre a roteirização da infância.** Revista Educação & Sociedade, v.25, n.1 p.93-114, 2016.

BORBA, Â. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** In: BORBA, Â. M.; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da

criança na escola. In: BEAUCHAMP, J. e tal. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** CARVALHO, A.M.C. ET al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca.** Vol. 1 e 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

CUNHA, Nylse H. S. **Educação Infantil: um mergulho no brincar.** São Paulo. Malteses, 2020.

FRIEDMANN, Adriana et al (orgs). **O direito de brincar.** São Paulo: Scritta, 2014.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo, Perspectiva, 2000.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática.** In: Tizuko Morchida Kishimoto. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 9ª ed. São Paulo - SP: Cortez, 2006, p. 73-87.

SMOLE, Kátia S. et al. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2000. (Coleção Matemática de 0 a 6).

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil.** Cad. Peq., São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

PROJETO DE LEITURA: UM INCENTIVO NA BUSCA DE FORMAÇÃO DE LEITORES E HÁBITO DE LER

Cláudia Inês Kaim Pieniz¹⁰

Elizabeth Marafon¹¹

Marizete de Souza Pinheiro Oliveira¹²

RESUMO

Percebemos que a realidade atual vem afastando cada vez mais nossos alunos do ato de ler. Diante disso é necessário que a escola busque resgatar o valor da leitura, como ato de prazer e requisito para vida escolar de sucesso. A leitura nunca se fez tão necessária nos ambientes escolares, pois, nesse momento pós pandemia percebe-se um aumento de alunos com dificuldades de aprendizagem, causadas talvez, por uma cultura familiar que não dá à leitura seu devido valor no desenvolvimento intelectual de crianças e adultos. Juntando-se a isso neste ano nos deparamos com um grande aumento nas dificuldades de aprendizagem de nossos alunos e a falta de hábitos de leitura das famílias desses alunos, concomitante a isso objetivamos uma maneira de superar as dificuldades de alfabetização bem como a falta de interesse na leitura desses educandos. Nesse propósito buscamos priorizar o mundo da leitura a ser conhecido pelo aluno no momento em que é alfabetizado (início da leitura), é sobre este assunto que o presente relato pretende versar.

Palavras-chave: Alunos. Leitura. Aprendizagem. Hábito de ler.

ABSTRACT

We realize that the current reality has been increasingly distancing our students from the act of reading. In view of this, it is necessary that the school seeks to rescue the value of reading, as an act of pleasure and a requirement for a successful school life. Reading has never been so necessary in school environments, because, at this post-pandemic moment, there is an increase in students with learning difficulties, perhaps caused by a family culture that does not give reading its due value in the intellectual development of children and adolescents. adults. Adding to this this year, we are faced with a great

¹⁰ **Graduação:** em Licenciatura Plena em Pedagogia e Educação Infantil UNEMAT. **Pós-graduação:** em: Psicopedagogia Institucional e Clínica FAMA; Didática e metodologia do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos EJA; Educação Infantil; Séries iniciais Alfabetização e Letramento; Educação Inclusiva FAMA. E-mail: claudia.pieniz@gmail.com.

¹¹ **Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia, Associação Vilhenense de Educação e Cultura, AVEC **Pós-graduação:** em Psicopedagogia Institucional, Faculdade de Rolin de Moura, RO, FAROL; Metodologia Básica para Educação Básica numa Visão interdisciplinar, Faculdades Integradas Candido Rondon, UNIRONDON, e-mail: bete_marafon@hotmail.com

¹² **Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia e Gestão Escolar ULBRA. **Pós-graduação** em: Psicopedagogia Institucional e Clínica, MULTIRON. E-mail: marizetesouza809@gmail.com

increase in the learning difficulties of our students and the lack of reading habits of the families of these students, concomitant with this, we aim at a way to overcome literacy difficulties as well as the lack of interest in the reading of these students. For this purpose, we seek to prioritize the world of reading to be known by the student at the moment he is literate (beginning of reading), it is on this subject that the present report intends to deal with.

Keywords: Students. Reading. Learning. Habit of reading.

1. INTRODUÇÃO:

Sabemos que através da leitura o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e emoções que o cercam. Podendo então, vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem. Neste sentido pensamos ser dever, da escola propiciar aos nossos educandos momentos que possam despertar neles o gosto pela leitura, o amor ao livro, a consciência da importância de se adquirir o hábito de ler. O aluno deve perceber que a leitura é o instrumento chave para alcançar as competências necessárias a uma vida de qualidade, produtiva e com realização. Sabemos que do hábito de leitura dependem outros elos no processo de educação, pois, sem ler, o aluno não sabe interpretar, pesquisar, resumir, resgatar a ideia principal do texto, analisar, criticar, julgar e posicionar-se. Portanto estimulando a leitura, faremos com que nossos alunos, compreendam melhor o que estão aprendendo na escola, e o que acontece no mundo em geral, entregando a eles um horizonte totalmente novo.

Corroborando a BNCC (2018), que valoriza a comunicação como potencializadora do desenvolvimento educacional. “É a dimensão que envolve a capacidade de se comunicar e expressar. É o início do gosto pela leitura e escrita, da habilidade de contar e ouvir histórias”. Dessa forma a leitura se transforma em componente curricular interdisciplinar nos vários componentes da linguagem como Artes, Língua Portuguesa, Matemática (interpretação e resolução de situações problema).

Delimitamos nosso objetivo na busca de explicitar, promover e

desvendar o mundo da leitura a ser conhecido pelo aluno no momento da aquisição da leitura na alfabetização. E dessa forma buscamos como objetivo geral: Contribuir para o processo de alfabetização e letramento dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, buscando desenvolver nos alunos conceitos e competências funcionais relacionados à leitura e escrita conseqüentemente. E como objetivos específicos pretendemos: Despertar o prazer da leitura e aguçar o potencial cognitivo e criativo do aluno. Promover o desenvolvimento do vocabulário, favorecendo a estabilização de formas ortográficas. Possibilitar o acesso aos diversos tipos de leitura na escola e em ambientes literários (biblioteca), buscando efetivar enquanto processo a leitura e a escrita. Estimular o desejo de novas leituras. Possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação. Facilitar produções orais, escritas e em outras linguagens. Proporcionar ao aluno através da leitura, a oportunidade de alargamento dos horizontes pessoais e culturais, assegurando a sua formação escolar e formação de pensar crítico/emancipadora.

2. RELATO DA EXPERIÊNCIA

Diante da falta de motivação por parte dos alunos para a aquisição da aprendizagem de ler, surgiu a inevitabilidade de ler e contar histórias, visando estimular neles a paixão pela leitura e o hábito de ler. Depois desse momento de apresentação de histórias, contos, lendas e fábulas foi despertado nos alunos grande interesse no assunto e dessa forma houve a necessidade de criar uma roda de conversa em que os alunos puderam expor suas dúvidas, suas ambições, e principalmente suas preferências em relação a leitura. Desse encontro surgiram os seguintes questionamentos:

- ✓ Será que sou capaz de ler esse livro?
- ✓ Por que a gente arrepiamos quando escutamos lendas e histórias de bruxas?
- ✓ Posso ler esse livro para minha irmãzinha dormir?
- ✓ Quantos livrinhos a gente pode ler por dia?

- ✓ Lobisomem e bruxas existem de verdade?
- ✓ Quem sabe ler aprende mais? Sabe mais?
- ✓ Depois que eu começar a ler, posso ensinar minha mãe que é analfabeta ler também?

Diante do processo descrito acima, surgiu a necessidade de delimitar a temática a ser desenvolvida e principalmente a perguntas que nortearam o projeto: tais como: Quais tipos de leitura nossos alunos mais gostam?

Além de ser conteúdo diário de nossas aulas os alunos demonstraram mais interesse em que tipo de leitura?

- ✓ Literatura infantil;
- ✓ Fábulas;
- ✓ História em quadrinhos;
- ✓ Histórias contadas;
- ✓ História de bruxas;
- ✓ Histórias assustadoras;
- ✓ Coleção de livros: O que cabe no meu mundo Lendas folclóricas;
- ✓ Livrinhos impressos: João e Maria, João e o pé de feijão, Branca de Neve, O patinho feio, Cinderela, Os três Porquinhos, Rapunzel; e interpretação escrita no caderno do aluno.
- ✓ Histórias eu começo, você continua...

Iniciamos o nosso projeto, explorando Histórias de Literatura Infantil e Lendas brasileiras (opção dos alunos), lendo e contando as histórias para os alunos em sala de aula, proporcionando no ato da leitura interpretação oral e buscando com os alunos inferências, no texto lido (propondo aos alunos que os mesmos sugiram novos desfechos para o desenvolvimento e final das histórias, bem como instigando-os na imaginação). Pois para haver efetivação da leitura corroboramos com Martins (1994, p. 82):" (...) deve preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expressão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais".

Os alunos serão incentivados a trazerem material do seu interesse para leitura neste dia. Ao mesmo tempo, os professores poderão oferecer aos alunos, gêneros de leitura variados: poesia, piada, contos, literatura infantil, histórias em quadrinhos etc. e/ou dirigir a aula de leitura a um tema específico tais como: animais, bruxas, contos etc...O professor precisa criar ambientes propícios visando o interesse do aluno em aprender, pois, Martins (1994, p. 34) reitera que é preciso: “criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta”. Propor aos alunos a leitura na escola e em casa com a família do livro impresso para ler e colorir e levar para casa: João e Maria, João e o pé de feijão, Branca de Neve, O patinho Feio, Cinderela, Rapunzel, A festa no céu; adaptados ao nível (de desenvolvimento) da leitura de cada aluno respectivamente. Em um segundo momento roda de conversa sobre como foi a leitura com a família e sondagem se gostaram da história lida, em seguida atividades de interpretação oral e escrita no caderno do aluno, bem como diálogo sobre as experiências pessoais, familiares que essa atividade proporcionou.

Elaboração de um livro por aluno, onde os alunos criaram (escreveram ou falaram a história), seguida de publicação dos mesmos e dia de autógrafos dos alunos com os familiares.

Disponibilizar aos alunos coleções diferentes de leitura como: Coleções sobre valores de convivência, histórias bíblicas, adivinhações, piadas, livrinhos de literatura infantil...sempre à escolha do aluno. Visitar a biblioteca municipal com intuito de aproximar e familiarizar os alunos de ambientes literários.

3. REVISÃO LITERÁRIA

De acordo com o dicionário, leitura é a ação ou efeito de ler, ato de apreender o conteúdo de um texto escrito. E na alfabetização escolar a leitura tem um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem escolar. Além de proporcionar aos alunos o entendimento do que está a sua volta, ela também tem papel no desenvolvimento pedagógico, melhora a capacidade de escrever, de interpretar e as produções de texto são elaboradas com mais coerência. Pois ler estimula a criatividade, trabalha a imaginação, exercita a memória e contribui com o enriquecimento do vocabulário e conseqüentemente a melhora na escrita.

No que diz respeito a aprendizagem da leitura:

[...] É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta dessa concepção equivocada que a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1996, p. 16).

Conforme Martins (2003), a leitura pode ser compreendida e caracterizada como a decodificação mecânica de signos linguísticos, ou seja, das letras, isso através de meio de aprendizado previamente estabelecido. Complementando Martins (1989, p. 35) afirma que devemos: “despertar na criança a noção de leitura como um processo abrangente de compreensão de sentido, fruto do diálogo com o que é lido. Algo muito vivo e desafiante, ao mesmo tempo, exigente e compensador”.

De acordo com a BNCC (2018), a formação do leitor deve contribuir para sua participação em práticas sociais da cultura letrada, que, em sua diversidade, permitirão ao aluno apropriar-se progressivamente de diversos gêneros textuais/discursivos e estabelecer relações com outros, mas sempre consciente dos sentidos que produz.

Já Vygotsky (1991) observa que o ensino deve se dar de forma sistematizada e organizada, onde a leitura e a escrita sejam necessárias a

formação pessoal da criança, com um significado relevante para sua vivência social.

Para Barbosa (1994, p. 142) “o que realmente importa é que a criança progrida na leitura e encontre prazer – e sentido – nos múltiplos contatos com a língua escrita”.

Concordamos com Ferreiro (1996) quando afirma que a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela. Neste processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo.

Considerando a heterogeneidade social e cultural dos alunos no momento de aprendizagem da leitura concordamos que, há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (Ferreiro, 1999, p. 23).

Optamos em propor a leitura de livros de literatura infantil, pois:

[...] A literatura configura-se como aquele lugar utópico, onde se congrega a cultura e se sintetiza o real, tudo isso ao preço de uma subversão dos valores vigentes e da veiculação de um saber sobre a realidade, que, ainda quando fictícia e fantasiosa, merece mais crédito que as noções que circulam como mercadoria aviltada, a serviço do poder que se deseja questionar. É o que motiva um novo pacto da criança com o mundo, mediado pelo suporte oferecido pela obra literária, num exercício que se faz primordialmente a sós, sem a interferência das instituições, sejam pedagógicas ou domésticas. Pois, a literatura impõe ao leitor sua solidão e liberdade, já que se sustenta tão-somente do substrato cognitivo que expressa, prescindindo de um interesse pragmático suplementar, mesmo quando empregada no âmbito da sala de aula. Por isso seu resultado coincide com um crescimento interior, o que repercute na configuração de um pensamento autônomo (ZILBERMAN, 1994, p. 16).

A opção por trabalhar projetos em busca de melhores resultados na

aprendizagem, surge da necessidade de trabalhar com literatura infantil e os mais variados gêneros de leitura, pois, concordamos que:

[...] Ao trabalhar histórias infantis com os educandos pode-se desenvolver relações que estimulem o interesse destes aproveitando as questões pertinentes ao crescimento de cada faixa etária, considerando-os como sujeitos no processo educativo. Criar espaços de leitura na escola e incluir a fantasia e o respeito às emoções afloradas a partir das histórias no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento, a criança irá sentir-se respeitada e terá condições de ingressar na sociedade como o sujeito responsável pelos seus atos de forma consciente. COSTA, et al, 2012, p. 5).

Sabendo que alfabetização e letramento devem trilhar juntas na aprendizagem de alunos corroboramos com Magda Soares (2003), “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.”

Corroboramos com Vygotsky (1998), quanto a nossa função de professores, pois, “o papel do professor é o de ser um mediador apresentando-se como um importante parceiro no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, alguém que motiva o aluno para a construção de seu próprio aprendizado e de seu ser”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a leitura possibilita a formação do cidadão e conseqüentemente a construção da cidadania, já que é por meio da leitura o indivíduo terá a possibilidade de construir novas relações com as informações presentes no espaço global de uma forma dinâmica, crítica e autônoma. Pois, ler criticamente, entendendo (ainda que inconscientemente) as especificidades de cada gênero é uma atividade que se aproxima da experiência de viver. Na vida, nos deparamos todos os dias com situações novas, que exigem de nós uma postura, que é pautada em valores que adquirimos ao longo de nossa existência, pela educação familiar, amizades, convivências na comunidade, cooperativismo e outros. Ao depararmos

com novos textos, também acionamos conhecimentos já adquiridos em outras leituras. Assim, vamos construindo a nossa capacidade leitora todos os dias. E essa construção sempre terá matizes da leitura do mundo associada à leitura da palavra.

A empolgação dos alunos ao desenvolverem as atividades do projeto propiciou a participação ativa dos pais na aprendizagem da leitura de seus filhos (há alunos que ainda não desenvolveram a capacidade de ler) e nesse contexto os familiares tiveram que auxiliar na leitura dos livros que seus filhos levaram para casa e posteriormente relataram que foram experiências únicas de envolvimento, parceria e motivação que somente esses momentos proporcionaram.

O maior êxito do projeto foi a participação dos alunos, que foram convidados e não obrigados a participar no desenvolvimento das atividades. Devido ao sucesso do projeto, aceitação dos alunos, busca pela leitura por parte dos alunos e a melhoria na aprendizagem (da maioria dos alunos), prosseguiremos com o projeto no decorrer desse e dos demais anos letivos, reforçando o que por ora já funciona como nova meta: a ideia de que os alunos participem mais ativamente, por meio da escolha entre livros que serão disponibilizados. Por fim, é importante salientar que o momento vivido (pós pandêmicos) é algo jamais visto em todo o mundo; as adaptações foram realizadas principalmente na educação e as mudanças foram aceleradas; o futuro que se desenha está de sobremaneira vinculado à realidade vivida pelos alunos. Logo, a palavra de ordem que ficou para todos nós professores é: reinventar, criar possibilidades para, assim, garantir a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores**. 2008. Disponível em: www.scielo.br/j/pp/a/4C4TS3TWM4z3DhthHTPSsjn/?lang=pt&format=pdf, Acesso em: 14/10/2022.

BARBOSA, Juvêncio José. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2, ed. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Itaene Duarte et al. **A responsabilidade da promoção da literatura infantil: experiências vivenciadas no projeto de extensão “era uma vez”** 2012. Disponível em: www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3686, Acesso em: 13/10/2022.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

LOPES, R. M. **A Pedagogia de Projetos**. 2012. Disponível em: idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/650/0, Acesso em: 14/10/2022.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2003. Disponível em: <http://tpleitura.pbworks.com/w/file/attach/64335735/Maria%20Helena%20Martins%20O%20que%20%C3%A9%20leitura.pdf>, Acesso em: 14/10/2022.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. São Paulo: Ática, 1998.

SOARES, Magda, **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

VYGOTSKY, L. S. (1998). **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil: Livro, leitura, leitor**. In. **A produção cultural para a criança**. São Paulo: Mercado Aberto, 1984. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>, Acesso em: 13/10/2022.

ZILBERMANN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Cultrix. 1988.

A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DE LETRAR NAS SÉRIES INICIAIS

Fabiani Borges De Resende Santos¹³

Kátia Andréia de Oliveira Brandão¹⁴

Maria Aparecida de Souza¹⁵

Thaís Santos de Oliveira Santana¹⁶

RESUMO

A Literatura infantil nos permite vivenciar diferentes contextos e realidades, não se preocupa em transitar entre o real e o fictício, nos deixa sonhar, imaginar e criar. Devido suas diversas possibilidades de conhecimento, ensino aprendizagem, tem sido um dos principais incentivos de leitura nas séries iniciais. Nas escolas observa-se que os professores têm demonstrado cada vez mais interesse em colocar as práticas de leituras nos planos de aula e ações pedagógicas, estimulando os alunos ao hábito da leitura. Atualmente a maioria das escolas e creches já dispõem de uma certa quantidade de livros literários para manuseio dos alunos. De acordo com o contexto histórico, por muito tempo a literatura infantil não era acessível, chegando no Brasil apenas no século XVIII. Ainda hoje é restrita a um determinado público, nas escolas por falta de verbas disponíveis para a educação, principalmente nas áreas mais carente da comunidade, o acesso a literatura nas escolas ainda é insuficiente.

Palavra-Chave: Escolas. Literatura Infantil. Leitura.

ABSTRACT

Children's Literature allows us to experience different contexts and realities, it is not concerned with transiting between the real and the fictional, it lets us dream, imagine and create. Due to its diverse possibilities of knowledge, teaching and learning, it has been one of the main incentives for reading in the early grades. In schools, it is observed that teachers have shown

¹³ **Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNEMAT, Universidade Do Estado De Mato Grosso. **Pós-graduação:** Em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Cuiabá.

¹⁴ **Graduação:** Letras- UNIDERP - Pedagogia- Instituto Superior de Educação Alvorada Plus- São Paulo. **Pós-graduação:** Em Comunicação: linguagens, construção textual e literatura. Associação Educacional do Vale do Itajaí- Mirim. Faculdade do Vale do Itajaí – Mirim – FAVIM. **Mestrado:** Mestre em Educação para Ciências da Educação- Faculdade _UAB: Universidade Aberta do Brasil.

¹⁵ **Graduação:** Licenciatura em História – (UNIVAG- Universidade de Várzea Grande); **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – Invest (Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia); **Pós-graduação:** Ensino de História, Educação (ICE – Instituto Cuiabano de Educação); **Pós-graduação:** Educação Infantil -Invest (Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia); **Pós-graduação:** Psicopedagogia - Invest (Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia); **Pós-graduação:** Eja Ecosol Economia Solidaria (UFMT- Universidade Federal do Mato Grosso).

¹⁶ **Graduação:** Curso e nome da Universidade) Unid Universidade Cidade de São Paulo – Curso Pedagogia Licenciatura. **Pós-graduação:** Facipan – Faculdade do Instituto Panamericano – Educação Infantil/Letramento.

increasing interest in including reading practices in lesson plans and pedagogical actions, encouraging students to read. Currently, most schools and kindergartens already have a certain amount of literary books for students to handle. According to the historical context, for a long time children's literature was not accessible, arriving in Brazil only in the 18th century. Even today it is restricted to a certain public, in schools due to lack of funds available for education, especially in the poorest areas of the community, access to literature in schools is still insufficient.

Keyword: Schools. Children's literature. Reading.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo mostrar a amplitude da Literatura Infantil e suas contribuições para processo de ensino aprendizagem no desenvolvimento da língua e linguagem das crianças. Através desta pesquisa observaremos que as crianças que leem terão mais facilidade em lidar com diferentes contextos sociais e culturais.

Os estudos bibliográficos com vários autores que nos ajudam a refletir e entender o contexto histórico da literatura infantil em suas diferentes dimensões, a autora Zilberman (2014, p. 23) nos relata sobre “a importância do contato das crianças com os livros literários”. Monteiro Lobato, inovador na forma de trabalhar com a imaginação infantil. Olavo Bilak referência na literatura como ponto de reflexão, atuação e expansão da literatura, fundador da academia brasileira de letras. A Cecília Meireles professora preocupada com o ensino e os livros didáticos em 1924 publica o seu primeiro livro infantil. Esses autores e outros contribuem para as discussões e análises desenvolvidas neste artigo.

A escola desempenha um importante papel de expansão e acesso, de acordo com a constituição federal 1988, que todas as crianças têm o direito de obter conhecimento, através do acesso à educação, formal. Dessa forma os recursos que recebem e a implantação da literatura como parte primordial do ensino básico, presente na base nacional curricular comum, a maioria das

escolas e creches tem suporte para possibilitar, o conhecimento por meio das histórias, contos e fábulas presentes na literatura infantil, oportunizando as crianças a conhecerem outras fontes de histórias além dos pais e professores.

As mudanças no âmbito mundial e nacional, faz com que seja repensada as práticas pedagógicas, principalmente na educação infantil, a criança não é uma tabua rasa ela é dotada de conhecimento e imaginação portanto ao ter acesso a literatura infantil, conseqüentemente irá se desenvolver cada vez melhor em suas ações educacionais e cotidianas.

Ressalta-se que o campo literário é amplo, com livros que atende a diferentes gostos e perspectivas, contendo boas histórias, artes e potencialidades que despertam na criança o envolvimento com o texto e personagens. De acordo com Fernandes (2003) podemos afirmar que,

[...] Há uma necessidade de ser aplicada desde muito cedo, no cotidiano das crianças, de preferência os livros que correspondem a sua idade. No processo de ensino/aprendizagem das series iniciais de zero a cinco anos de idade, a Literatura infantil tem sido garantida pelas escolas e creches, pois no clico escolar o aluno está em pleno desenvolvimento, construindo gradativamente sua oralidade, o cognitivo e a convivência social.

Por meio da literatura é importante que pais e professores sendo os principais formadores da criança que elas brinquem, interajam e se identifiquem com as diversas leituras, não somente em sala de aula, mais em sua casa juntamente com famílias e amigos. Logo se tornaram pessoas que respeitem as diferenças culturais, aprendendo a viver com a diversidade existente no cotidiano.

A literatura infantil por muitos anos não foi vista como uma motivação para as crianças, pois, a maioria dos livros eram traduzida apenas para adultos. Esse contexto da literatura é dividido em três grandes marcos histórico, primeiro quando o processo de alfabetização que acontecia apenas em Portugal no século XIII, veio para o Brasil com D. João VI, conforme Arroyo (2011, p 33), “em seu longo reinado, como parte da República, os livros mais correntes entre as crianças, eram apenas para fins didáticos, a iniciação literária provinham de Portugal”. Mas devido ao novo contexto político que o

Brasil estava passando tornou-se necessário salientar a implantação da educação formal, que também trazia influência da corte francesa, porém de acordo com os relatos sobre educação, o primeiro caso de leitura no Brasil aconteceu para formação do príncipe Pedro de Alcântara, filho de Dom Pedro II.

Nas missões dos Jesuítas, já de acesso livre por meio informal de alfabetizar os índios, tirando toda a cultura indígena, e seus conhecimentos medicinais retirados da mata, colocando suas vestis e calçando sandálias, e mudando seus hábitos alimentares. E por meio da catequese foram transformando os indígenas em homens obedientes através da religião, se tornando submissos e mais dóceis de lidar, mas não sabiam ler e escrever seus próprios nomes (HILSDORF, 2005).

Com a chegada de grandes indústrias e suas tecnologias os proprietários foram percebendo que era necessário que os seus funcionários precisassem saber ler, escrever, fazer pequenas contas e assinar seus nomes, então a alfabetização deles eram somente aprender fazer cálculos pequenos e escrever seus nomes e assim ficou por muito tempo e com isso não podiam nem mesmo reclamar os direitos de trabalhador que lhes eram negados.

2. DESAFIOS ATUAIS DA LITERATURA

Devido ao grande índice de analfabetismo funcional de interpretação de textos porque a maioria dos alunos consegue somente decodificar palavras, pensando nessa realidade abordaremos a literatura infantil de zero a cinco anos, nessa idade começa o conhecimento, a criança quanto mais contato tiver com os livros isso irá aguçar a imaginação, curiosidade a oralidade e o desenvolvimento cognitivo. Estimular a criança à leitura e imaginação de histórias é um grande passo para as crianças se tornarem cidadãos críticos, pois não serão facilmente manipulados a fim das escolhas deles não ser superficiais, pois através do envolvimento nos debates onde as fábulas infantis se refletem na moral e na ética ajudando as crianças a

pensarem e distinguir entre o certo e errado, o bom e o ruim, onde os valores culturais não se percam e sejam repassados nas próximas gerações. As histórias infantis nos fazem refletir se a criança que escuta muitas histórias será um grande pensador, um bom leitor e observador crítico.

De acordo com Vygotsky (1962-1978) ao falar da teoria do desenvolvimento por faixa etária, nos mostra que se inicia aos dois anos de idade a criança começa a falar, imaginar, criar situações e argumentações próprias. Onde na creche e na escola começa os trabalhos pedagógicos, nessa fase já se percebe que a criança, terá uma dificuldade ou não de aprendizagem. Para que essa criança desenvolva leitura com oralidade e fundamental que na família tenham bons contadores de histórias onde contam com entonação da voz e gesticulação, dramatizando a história onde a imaginação começa a florescer dentro da criança, como exemplo as histórias folclóricas, adivinhações, contos, cantigas de rodas e assim os iletrados começam a decodificar o som das palavras fonemas obtendo o gosto pela leitura. Essa pesquisa vai impactar diretamente nos alunos de series iniciais e vai resgatar o prazer pela leitura.

O método utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa é qualitativo, pois temos como objetivo compreender o uso da literatura infantil voltado para educação infantil de zero a cinco anos, a fim de refletir sobre a importância de propiciar e desenvolver estímulos a leitura. Sabe-se que toda pesquisa na área da educação visa melhorias para o processo de ensino aprendizagem.

A pesquisa exige um estudo bibliográfico buscando melhorias para o desenvolvimento e entendimento do contexto através das leituras. Dentre as autoras utilizadas para um entendimento melhor sobre a literatura utilizamos Zilberman (2014, p. 09), levanta a questão de “como e porque ler”, em um ambiente pouco explorado na educação infantil, como deve ser trabalhada de maneira prática para os alunos busquem autoidentificação na literatura. Arroyo, em seus estudos propõem “como estímulo a biblioteca infantil, e a brinquedoteca como espaços que permitem a exploração da literatura como

a ludicidade no imaginário infantil através de diferentes artes”.

Rego (2013) mostra uma “visão da alfabetização e letramento possível através da literatura infantil como fundamental para esse processo de ensino aprendizagem construtivista”.

Gil (2017) trata sobre “o processo de entrada no campo como algo crucial”. Percebemos que a pesquisa de campo foi necessária para levantar dados estruturados, e durante a estadia em campo observamos que o apoio familiar e estímulo dentro da área escolar é muito importante para o desenvolvimento cognitivo alunos. Aconteceu em outubro de 2018.

2.1. As práticas de leitura na literatura

A autora Magalhães Pinto (1916) foi uma educadora, referência no ensino e na literatura infantil, por pensar na realidade e no folclore do Brasil trazendo esse contexto para a literatura através de canto, histórias e brincadeiras, contribuindo para o desenvolvimento intelectual das crianças, ela foi a primeira a indicar livros para infância brasileira, e assim começou a segmentação dos livros por faixa etária. A autora, durante o século XX, período em que o papel da mulher era pouco significativo para os conhecimentos políticos da época, utilizou-se de materiais folclóricos para a elaboração de livros didáticos, fazendo a correlação da literatura, com a educação escolar e os velhos conceitos sobre a infância.

Podemos citar algumas obras de referência na literatura infantil, escritos pela autora Magalhães Pinto (1916), que contribuíram para o desenvolvimento e expansão da realidade cultural e folclórica do Brasil, e oportunizaram as crianças um contato com a realidade local. Escreveu os primeiros livros ilustrados para audição e análise de imagem: João Felpudo, O Menino Verde, Viagem numa casquinha de noz, Aves do Brasil, Mamíferos do Brasil, Aventuras de Hilário, Cristóvão Colombo, Ride de Comigo. O anjo da Guarda, João Patusco, entre outros. Esses livros uma vez lidos

permanecem na memória e na história das crianças, por se tratar da realidade social do Brasil muitos leitores conseguem identificar e vivenciar a história contada.

[...] A leitura é uma forma de vivenciar por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar. Principalmente em se tratando das crianças, que por terem liberdade de imaginar, utilizam-se das histórias e contos para aprenderem e desenvolverem cada vez mais o seu processo cognitivismo, sua identidade, ações possibilitadas através de livro lidos durante a infância, que permanece na memória das crianças, e alguns guardam a lembrança até a fase adulta, estes livros iram ser responsáveis por bons momentos aos quais as pessoas não se cansaram de regressar, temos alguns exemplos como os Gibis, as histórias do sitio do pica-pau amarelo, entre outros livros que as crianças gostam de ler, ouvir, e foliar. A leitura deve ser gostosa prazerosa que desperte a curiosidade o questionamento sobre a sociedade e sua cultura, a criança que é estimulada a leitura terá uma postura diferenciada, ela saberá questionar sobre determinados assuntos perante a sociedade em que vive, colocara suas próprias ideias e convicções, por isso ela sempre terá um livro de cabeceira, porque tudo que a criança ouve, lê fica registrado em sua memória (ZILBERMAN, 2014, p. 13).

De acordo com Fernandes (2003, p. 70), “o livro deve ser manuseado, para que a criança se familiarize com ele, e ele passe a fazer parte de sua vida”. O livro, dado o seu conteúdo, possibilita ao leitor situar-se no mundo e o auxílio a interpretar a realidade e os acontecimentos que o cercam, de maneira crítica, reflexiva e consciente.

Os textos são renovados não apenas porque temas e seres tradicionais da literatura infantil aparecem numa condição diferente e transformadora, mas também porque as mudanças são lideradas por mulheres que, de um jeito ou de outro, se rebelam contra papéis previamente fixados, situações convenientes ou deveres consolidados pelo tempo. Pode-se entender por que a narrativa traz marcas da fábula: a personagem, que não tem nome, sendo apenas designada pela função política, passa por uma lição de vida, transmitida por tabela ao leitor.

A literatura infantil, atualmente ainda em seus moldes é limitada a um determinado público, não podemos dizer que são acessíveis a comunidade e a maior parte da sociedade, os livros principalmente voltados para o entretenimento e conhecimento pessoal, são caras e escassas. Voltado para

essa falta de acesso que os escritores buscaram meios de inserir a literatura voltada para a realidade brasileira. Curiosamente, foi preciso o Brasil ir mal, para então a literatura infantil crescer e aparecer, ajudando o país a se recuperar do percalço políticos e culturais. A transformação, por sua vez, não se fez tão somente por obra e graça dos agentes envolvidos com a literatura.

O governo até os dias atuais encontra dificuldades para lidar com investimentos para incentivar o financiamento dos escritores brasileiros para que mais pessoas tenham acesso, porém atualmente, há pouca credibilidade com a população em geral, atendendo apenas a classe dominante. Entretanto a literatura ainda não é acessível para todos, principalmente o acesso a livros literários, muito dos conhecimentos disponíveis são apenas para filhos de famílias de posse e status financeiros.

De acordo com Rego (2006, p. 2), “a importância das práticas sociais de leitura e escrita também teve o suporte dos estudos que no âmbito da linguística e da psicolinguística enfatizaram as diferenças entre as modalidades”. Quando a criança é estimulada desde muito cedo, a ter o contato com histórias de conto de fadas, lendas, gibis, ficam mais curiosas e envolvidas para saber o porquê, o que aconteceu, e são estimuladas a desenvolver a sua oralidade, a pensar, a sonhar, e com isso se tornar um cidadão de experiência com livros.

Nesse processo realizado através da leitura é possível também saber as suas dificuldades com a aprendizagem, para alguns pesquisadores essa é uma boa maneira de ensinar, saindo do método tradicional que muitas vezes trabalhar com alfabeto, letras soltas sem consequentemente as crianças desenvolvem de maneira mais lenta a capacidade de refletir sobre os fonemas, frases e até mesmo texto.

O letramento é fundamental na vida do aluno onde irá desenvolver a leitura com segurança, criar sua própria autonomia. Sendo que a criança já vem para uma sala de aula com uma bagagem de sua cultura que vivencia em sua família e amigos, exemplo: quando a criança aprende uma receita de um

bolo, uma melodia, brincadeiras, músicas, histórias ou lendas contadas por seus pais ou avós.

Os estímulos são fundamentais para leitores, muitas vezes iletrados são a imaginação e, os sentidos. Estimular o tato nas texturas de um livro com desenhos ásperos em florestas. Trabalhar com o olfato colocando os alunos para sentir o cheiro da terra molhada, as flores, para saberem os diferentes aromas, são exemplos que podem ser feitos. Além disso, pode-se ajudar a criança a ter uma outra visão dos animais com identificação nas músicas das fabulas, rimas. À exemplo dos versos: “Quem tem medo do lobo mau? Ele é um cara legal”. Onde cria-se uma outra visão sobre o lobo.

Na leitura dos livros infantis, o professor pode explorar, por meios didáticos, não só a imaginação através das ilustrações, mas o senso crítico democrático das crianças, criar meios didáticos de explorar as letras, fonemas, silábicas e chegar às formações das frases, o aluno vai se tornar um leitor ativo.

Em casa ele vai dar um retorno a leitura dividindo com o irmão e amigos e se tornara um elo, formando leitores críticos e democráticos. As crianças que têm estímulos de leitura precoce ou já está presente na rotina familiar são leitores investigativos, críticos e questionadores. A criança que ouve história desde cedo, que tem o contato direto com os livros e que é estimulada por amigos, vizinhos e familiares, certamente essa criança terá um desenvolvimento cognitivo favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura por ser estimulada desde pequenina com métodos significativos de ensino-aprendizagem.

2.2. As Reflexões sobre a literatura infantil.

A literatura infantil, segundo Arroyo (2014) foi a complementação a reação nacional ao enorme predomínio da literatura didática e literatura infantil que vinha de Portugal em obras originais e traduzidas manifestou-se

isoladamente algumas regiões mais desenvolvida no país. Foi particularmente na área escolar que ela começou passando a dar exemplo de inconformismo pleno nas áreas de tradução e assim começa os problemas de alguns professores que cuidavam de uma literatura escolar original; e assim a reflexão de autores brasileiros simplesmente reproduzia o que os outros já haviam feito anteriormente.

Começou-se então a difundir dois vocabulários na pedagogia brasileira: leitura escolar e literatura infantil brasileira, sendo cada uma delas com suas características e determinada significação, pois a literatura infantil como era traduzida tinha dificuldade na assimilação de palavras ou expressões culturais trazidas pelos imigrantes. Em geral o livro estrangeiro nem sempre teve aceitação e aplicação no Brasil, pois a tradução não tinha identificação social com a nossa realidade.

Somente no início do século XX, através da autora Magalhães Pinto (1916), começou-se a pensar-se em contos populares, referências de parlendas sem exclusão e didática dentro da literatura escolar e assim as crianças passaram a se envolver com a cultura folclore de forma recreativa que caberá na rubrica de literatura infantil, o cinema, rádio, televisão, também são instrumentos lúdicos porém diretamente não poderá desenvolver na criança o sentido de criação imaginação e formação rubrica propiciada pela literatura infantil; que é um ensaio de tradição oral como contar a história em rodas de conversas como reproduzir a história em um teatro e uma expressão evolutiva a literatura infantil com sua acepção ampla defendida por Peixoto em (1923) que afirma a necessidade de “ensinar a ensinar ensaios da pedagogia aplicada a educação nacional”. E começou a pensar se em didática, metodologias de estímulos a esses leitores iletrados.

Segundo a afirmação de Zilberman (2014, p. 9), “o ensino primário se tornou obrigatório, na década de 1930 e a disciplina relativa ao estudo da língua e da literatura chama-se português, constituindo seus principais conteúdos a aprendizagem da gramática e o conhecimento dos escritores mais importantes da literatura em língua vernácula”. Na década de 1970, o

país não estava preparado para isso e alguns docentes foram instruídos de modo apressado, através de curso intensivo patrocinado pelos governos federal e estadual. Isso aconteceu devido à tamanha procura por matrículas e as salas de aulas ficaram assoberbadas de alunos. Mesmo com regulamentações posteriores, a situação não mudou muito: até hoje, muitos professores não estão suficientemente aparelhados para assumir tarefas didáticas, razão por que tendem a se escorar no livro didático, que lhes oferece lições acabadas. Como consequência o aluno não aprende e sim decora tudo que for passado nas atividades, e assim se tornará um aluno de cópias.

A falta de preparo e conhecimento, faz com que a formação dos alunos, não aconteça a sequência didática, trabalhada com a literatura com o texto, parlendas, cantigas, fábulas e livros de identificação social. Ao escrever livros destinados a crianças o autor não precisa mudar seu registro, a história continua sendo mistério, suspense e animação sem perder a essência lúdica. Podem fazer as histórias infantis seguindo todas as regras da literatura, sem sair do contexto literário, que será criado para crianças de zero a cinco anos de idade.

Ao longo dos anos, a literatura foi se adequando à cultura brasileira, graças aos escritores que se dedicaram a expandir esse vasto campo de conhecimento e histórias de que é o composto o Brasil. Poder-se-ia dizer que foi uma revolução em dobro: a literatura se modificou, e isso ocorreu por força das lideranças dos movimentos folcloristas do país. Fadadas pela tradição de traduzir fragilidade e dependência, elas começaram a romper esse padrão; e acabaram por introduzir outro paradigma, na condição de porta-vozes da liberdade e da rebeldia, mesmo quando conscientes de que os limites acabariam por dobrar e vencer algumas das iniciativas.

[...] Não por outra razão a história da literatura infantil brasileira recorreu a temática, figuras e processos de conto de fadas desde seus começos. Contudo, na sequência, os escritores começaram a pesquisar caminhos menos dependentes da tradução europeia, como que nacionalizando a vertente. Afinal, se esse veio se consolidou na Europa graças ao olhar dirigido à matéria folclórica, os autores, com razão, resolveram encaminhar a atenção para esse

elemento, só que privilegiando o que estava enraizado em nossa história (ZILBERMAN, 2014, p. 92)

Os livros destinados as crianças na faixa etária, esses livros deverão ser bem elaborados com ilustrações, figuras e cores quem sejam bem atrativos para chamar atenção e estimular a criança querer foliar, pegar, colocando-as a pensar como são feitas as histórias que são contadas para elas. A imaginação delas fica aguçada para saber, por exemplo, como na história do Sítio do Pica Pau Amarelo tem um jacaré (Kuka) que fala e faz feitiço com um caldeirão.

Em 1980, notou-se que havia novas concepções na alfabetização, sobre a qual foram feitas pesquisas e viram que esta tinha necessidade da leitura e da escrita. Rego (2006, p. 1) observa que, “a partir de 1980, a alfabetização escolar no Brasil começou a passar por novo questionamento, porém o foco das discussões era a emergência em criar novos movimentos e pesquisas para a aprendizagem efetiva dos alunos”. A pesquisa já indicava um déficit não só de analfabetismo, mas de pessoas que só escreviam e não compreendiam o que escreviam, entendiam que era somente um signo, precisavam assinar o nome, e não se estimulava os alunos a serem críticos.

Sendo assim, aprender somente a assinar os nomes não seria uma alfabetização e sim um reconhecimento de símbolos. As consequências viriam ao longo da vida, ao se tornarem adultos, e, pois, como conseguir o emprego ou recorrer aos seus direitos de cidadãos se não sabem como funcionam as leis do nosso país. Por exemplo: muitos trabalhadores rurais vão atrás de um emprego e, quando encontram, não procuram saber de seus benefícios. Somente assinam seus nomes e acham que está correto, sendo que não sabem ler o que realmente estão assinando.

[...] Mas de uma maneira geral, trata-se de uma visão comportamental da aprendizagem que era considerada de natureza cumulativa, baseada na cópia, na repetição e no reforço. A grande ênfase era nas associações e na memorização das correspondências fonográficas, pois se desconhecia a importância de a criança desenvolver a sua compreensão do funcionamento comunicação do sistema de escrita alfabética e de saber usá-lo desde o início em situações reais de comunicação (REGO, 2006, p. 1).

Observa-se culturalmente no Brasil que a maioria das famílias, ainda não têm hábito de ler. Mas, se a mãe desde a gestação começasse a aguçar a criança começaria o seu desenvolvimento com a oralidade, musicalidade, leitura, carinho na barriga, que responde as reações o desenvolvimento cognitivo. De acordo com a lei nº 13,306/2016 (A alteração veio a adequar a ECA aos artigos 4º, 29 e 30 da Lei de Diretrizes Bases da Educação - Lei ° 9.394/1996, que estabelecem que a educação infantil, creche e pré-escola) de zero a cinco anos, é uma lei atual onde a importância do desenvolvimento infantil é de extrema necessidade, para formação da identidade da criança nesse processo de alfabetização onde terá também sua própria autonomia, exemplo: essa criança se estimulada de maneira correta terá em a sua autonomia e identidade ela distinguira o certo do errado, o mau e do bem. Essa lei dará o direito a essas crianças de serem estimulados de maneira correta, terão um desenvolvimento melhor.

[...] O texto não se limita a fotografar o cotidiano da população brasileira residente nos grandes centros urbanos; ele traduz à perspectiva com que a criança percebe o aperto dos pais, a boa intenção da professora, a fragilidade de sua condição pessoal, razão porque pode ser entendida e admirada por pequenos leitores (ZILBERMAN, 2014, p. 104).

Na maioria das vezes podemos afirmar que os problemas da falta de conhecimento não dependem somente dos professores e dos pais das crianças, mais sim dos órgãos responsáveis por fornecer os materiais didáticos, livros literários destinados as creches e escolas.

De acordo com Zilberman (2014, p. 106), “o leitor pode aceitar e incorporar o conhecimento adquirido a seu repertório de saberes, mas também ser convidado a algum tipo de ação que transcenda o imobilismo a que são jogadas as personagens”. Bem-sucedida mesmo quando expõe os limites da representação, dando margem ao aparecimento de novos gêneros literários, a literatura infantil colocou heróis mirins na posição de protagonistas e direcionou a leitura para horizontes mais amplos, como a narrativa policial, aventuras com a imaginação e de investigação, com as quais as crianças tenham a liberdade de brincar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda trajetória histórica, os livros eram somente para adultos. Observamos que, nessa caminhada, as crianças não tinham acesso a livros. E nem eram estimuladas a ler, pois se achava que elas não precisavam ter esse conhecimento. Muitas crianças principalmente de classes média e baixa serviam para serviços domésticos, juntamente com seus pais. Durante a infância a criança não tinha contato ou estímulo a fazer leitura ou ouvir uma história ou conto. Esse processo influenciava no comportamento das crianças perante a sociedade, pois não tinham bons modos ao se comunicar, a imaginação era limitada aquilo que via e ouvia dos adultos, pois nem mesmo nas escolas eram incluídas.

No século XXI, o avanço da tecnologia juntamente com a expansão da inclusão de materiais didáticos e livros literários nas escolas e creches, e com as traduções de livros para o público infantil, contando com a contribuição de grandes autores que defendem a importância da interação da criança com livros, esse mercado tornou-se expansivo e temos um grande núcleo com de diferentes livros, modelos e formatos, contendo ilustrações coloridas, sons, imagens e texturas para atrair as crianças e mesmo os adultos, aguçando a curiosidade e a ludicidade. Colaborando para que as crianças tenham mais acesso aos livros literários sendo estimuladas a decodificar, interpretar, competir, questionar, transferir, e compartilhar com outras crianças suas experiências vividas.

A literatura infantil tem o papel de transformar a criança em um pensador, analista crítico em suas atividades, refletindo sobre as decisões, seus direitos e deveres como cidadão.

REFERÊNCIAS

ABINO, Lia Copertino. **Literatura infantil na Brasil: origem, tendências e ensino.** São Paulo, 2015. Disponível em <<http://docplayer.com.br/8682229-A-literatura-infantil-no-brasil-origem-tendencias-e-ensino.html>> Acesso em 31/08/2020.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira.** São Paulo: Unesp, 2016.

BLOCK, Ana. Mercês, FURTADO. Odair, TEIXEIRA. Maria, **Introdução a estudo ao estudo de psicologia,** São Paulo: Saraiva, 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais Curriculares Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEE, 1997. Disponível em <www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02pdf>. Acesso em 01/09/2020.

FERNANDES, Dirce Lorimier. **A literatura Infantil.** Loyola, São Paulo, 2003.

FILHO, Domício Proença. **A linguagem literária.** São Paulo: Ática, 2007.

GIL, Antônio. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2016.

LAURITI, Thiago; CHRISTAL, Wendel Cássio (orgs.) **Literatura Infantil e Juvenil: Abordagem Múltiplas** (Pedagogia de A a Z; vol.7) - Jundiaí, Paco editorial: 2013.

MEIRELLES, Cecilia. **Problemas da literatura infantil.** São Paulo: Saraiva, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** — Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume III. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 01/09/2020.

NASCIMENTO, Zilda. **A importância da leitura no desenvolvimento infantil** - Americana: UEC, 2006. Disponível em <<https://mail.google.com>>. Acessado em 01/09/2020.

OLIVEIRA, Maria Alexandre. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino.** São Paulo, 2007. Dissertação (Doutorado em Educação) – curso de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042007-165512>>. Acesso em 01/09/2020.

PINTO, Magalhães, **Cantigas das Crenças do povo e danças populares**. São Paulo: Francisco Alves. 1916.

REGO, Lúcia. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as controvérsias atuais**. São Paulo: 2006. Disponível em <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me03176a.pdf>> Acesso em 31/08/2020.

REGO, Teresa. **Vygotsky: Uma perspectiva histórica – cultural da educação**: São Paulo. Editora Vozes, 2018.

VIEIRA, Adriane Silene; FIUZA, Marina Miranda. **Literatura infanto-juvenil**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A. 2017.

VYGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZACARIAS, Iraci Lopes, PALMAS, Rejane. **A importância da literatura para o desempenho escolar, o crescimento intelectual e a emancipação humana**. PALMAS universidade Estadual de Londrina dissertação. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> > acesso em 01/09/2020.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **Como é porque ler**. São Paulo: Objetiva, 1ªed. 2014.

COMPETÊNCIA E TALENTO: CELEBRADO O BICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

Jaqueline Neves de Oliveira¹⁷
Sergio Roberto Lima de Oliveira¹⁸

RESUMO

As Olimpíadas Científicas são um instrumento privilegiado de detecção e consolidação do talento intelectual. O rigoroso processo de seleção e preparação dos concursos implica um esforço significativo que tem um forte impacto no ensino das várias disciplinas científicas. Com base em uma pesquisa descritiva, qualitativa, de revisão bibliográfica, este artigo tem por objetivo descrever a respeito das Olimpíadas do conhecimento como contributo na divulgação do talento e competência dos estudantes. Olimpíadas Científicas tem uma longa história em nosso país e, por vários anos e contribuiu notavelmente para a melhoria do nível acadêmico e intelectual nas áreas de conhecimento dos estudantes, jovens do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Nesta pesquisa, procura destacar a recente Olimpíada realizada do Bicentenário da Independência do Brasil, trazendo a respeito da importância da Independência em si, mas também sobre todos os seus desdobramentos e sua historicidade. O resultado do estudo apontou que a participação estudantil nesse processo contribui para destacar talentos, desenvolver as competências, promovendo o conhecimento, além de reconhecer o desempenho acadêmico dos alunos por parte da comunidade estudantil, não só entre a elite dos participantes em competições nacionais, mas também entre o grupo de estudantes e agregando valor ao seu currículo acadêmico.

Palavras-chave: Olimpíadas. Bicentenário. Independência. Competência.

ABSTRACT

The Scientific Olympics are a privileged instrument for detecting and consolidating intellectual talent. The rigorous process of selection and preparation of competitions implies a significant effort that has a strong impact on the teaching of the various scientific disciplines. Based on a descriptive, qualitative, bibliographical review, this article aims to describe the knowledge Olympics as a contribution to the dissemination of students' talent and competence. Scientific Olympics has a long history in our country and, for

¹⁷ **Graduação:** em Pedagogia pela Faculdade do UFMT (2008). Complementação pedagógica em Filosofia, Licenciatura Plena pela Faculdade FAPAN (2018); **Pós-graduação** em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia Faculdade São Braz (2019). **Cursando Pós-graduação** em Neuropsicopedagogia pela Faculdade UNINA; **Mestrado** pelo Amazônia Christian University. E-mail: heloisaececilia@gmail.com.

¹⁸ **Graduação:** em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) 2003; **Pós-graduação** em Gestão Pública pela UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UFMT) em 2015.

several years, it has contributed notably to the improvement of the academic and intellectual level in the areas of knowledge of students, young people in Elementary, Middle and Higher Education. In this research, it seeks to highlight the recent Olympics held for the Bicentennial of the Independence of Brazil, bringing about the importance of Independence itself, but also about all its developments and its historicity. The result of the study pointed out that student participation in this process contributes to highlighting talents, developing skills, promoting knowledge, in addition to recognizing the academic performance of students by the student community, not only among the elite of participants in national competitions, but also among the group of students, and adding value to your academic curriculum.

Keywords: Olympics. Bicentennial. Independence. Competence.

1. INTRODUÇÃO

Entre os vários mecanismos existentes para a detecção e desenvolvimento do talento intelectual, há algumas décadas no País existem as Olimpíadas Escolares, competições ou concursos em várias disciplinas científicas que usam o símile das competições esportivas olímpicas. São eventos em que participam alunos excepcionalmente talentosos de diferentes níveis, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Tanto a participação quanto o sucesso em competições acadêmicas envolvem um processo seletivo rigoroso e competitivo, que resulta na identificação de alunos que se mostram talentosos em relação aos colegas de mesma idade e nível educacional. Porém, não se trata apenas de um sucesso relativo, mas de mecanismos objetivos através dos quais se demonstra a posse de um talento excepcional. “No entanto, estudos sobre as olimpíadas escolares é praticamente inexistente na literatura brasileira” (RESENDE, OSTERMANN, 2018, p. 9).

De acordo com Lima (2017, p. 45), essas Olimpíadas Científicas são importantes mecanismo utilizados por vários “países do mundo na otimização dos processos de ensino e aprendizagem”. Os propósitos que encaminham a implementação dessas olimpíadas consistem no incentivo aos jovens talentosos, estimulando a submeter-se a uma competição que exige grande esforço cognitivo e o prazer de aprender por si próprio. Consiste também na

angariação por alguns valores, ou seja, na atitude que afirma o esforço intelectual e a realização espiritual mais do que a vantagem material. Tal valorização só pode ser resultado de um amplo investimento por parte de quem participa e o desenvolvimento constante do potencial do ser humano.

Por outro lado, Almeida et al. (2022) explica que as Olimpíadas vislumbram um mundo onde todas as pessoas são valorizadas por suas contribuições únicas e especiais para suas comunidades e, onde os participantes são respeitados, incluídos e bem-vindos na sociedade, pois muito mais do que a premiação, o grande legado dessas práticas está na preparação para a vida. Ao decidir participar, o aluno passa a se dedicar com mais afinco a determinado assunto, a ter disciplina, organização, foco e, ainda, a desenvolver novas habilidades. Por isso, incentivar a participação em olimpíadas é pensar no futuro dos alunos. Além do próprio aprendizado inerente à preparação, a **conquista da medalha** é um incentivo no futuro acadêmico e profissional.

A Olimpíada do Bicentenário da Independência, objeto deste estudo foi implementada tendo em vista em 2022 a celebração do bicentenário da Independência do Brasil. Aproximadamente quinze mil alunos de escolas públicas e particulares se inscreveram nessa Olimpíada estudantil totalmente aberta e gratuita, realizada por meio do Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), Educação, Turismo (Secretaria Especial da Cultura) e pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). A Olimpíada também teve apoio dos Ministérios do Desenvolvimento Regional, Cidadania e Comunicações, além da UNESCO.

Dessa forma, a Olimpíada do Bicentenário da Independência através de provas instigantes, provoca uma reflexão, uma vez que, não só sobre a importância da historicidade do Brasil em si, mas também sobre todos os seus desdobramentos num aspecto mais amplo e histórico. Assim, o estudo consiste em analisar o impacto dessa participação em suas trajetórias educacionais e profissionais. Este é um estudo explora um tema pouco investigado do ponto de vista da política educacional.

Este estudo justifica-se pela importância em divulgar a participação de um aluno: Gabriel Afonso Fernandes, medalhista (Prata) na Olimpíada do Bicentenário da Independência matriculado no 2ºB (Matutino) da Escola Estadual André Antônio Maggi (Sapezal/ MT), na categoria Sênior, na disciplina de História, uma vez que este realizou sua inscrição e participou das três fases: na primeira e na segunda, uma prova objetiva online; na terceira, uma prova objetiva e presencial; e na quarta, o formato será definido pela COOBINDEN posteriormente, e informado em tempo hábil em primeiro de dezembro de 2022. Considera-se oportunidade de novos aprendizados para todos os participantes. Isso amplia o impacto das Olimpíadas muito além do teste-resultado-prêmio, serve como estímulo para que alunos e professores possam, a partir da experiência de participação, transferir para suas instituições formas mais adequadas de conceber e discutir o conhecimento científico, partilhando suas experiências. O estudo tem por objetivo descrever a respeito das Olimpíadas do conhecimento como contributo na divulgação do talento e competência dos estudantes.

2. BREVE RELATO DA HISTÓRIA DAS OLIMPÍADAS CIENTÍFICAS

Existem relatos da história das olimpíadas científicas ou do conhecimento, segundo Oliveira (2022) que direcionam o início na Hungria, no século XIX. A primeira competição abordava temas matemáticos da época e, devido ao sucesso, começou a se espalhar por todo o Leste Europeu até a União Soviética. Em 1959, então, ocorreu oficialmente a primeira Olimpíada de Matemática. De acordo com Meneguello (2017, p. 62):

[...] as olimpíadas científicas começaram a se popularizar em países europeus no final do século XIX como resultado dos esforços de expansão do ensino para a erradicação do analfabetismo e a qualificação de mão de obra (MENEGUELLO, 2017, p. 62).

Baseado nas colocações do autor, as olimpíadas surgiram como forma de incentivo. Conforme expõem Xavier (2018), a primeira Olimpíada de Ciências registrada no Continente Americano, nos *Estados Unidos* foi

realizada no sábado, 23 de novembro de 1950, no St. Andrews Presbyterian College em Laurinburg, Carolina do Norte. Dr. Barnes e Dr. David Wetmore foram os autores deste evento. O autor descreve que aproximadamente quinze escolas da Carolina do Norte e do Sul participaram deste evento. Foi um evento de um dia, com competições e demonstrações para alunos do Ensino Médio nas áreas de biologia, química e física. Houve quatro períodos de evento durante este dia e cada período de evento teve um evento divertido (como corrida de copo ou avião de papel), uma demonstração (como sopro de vidro e holografia) e um evento sério (como questionário de tabela periódica ou Science Bowl).

Banet (2017) descreve que um artigo de David Wetmore foi publicado no Journal of Chemical Education em janeiro de 1968, documentando o sucesso do recrutamento de estudantes por meio da Olimpíada de Ciências. Segundo o autor, o St. Andrews Presbyterian College continua a sediar um torneio das Olimpíadas de Ciências até hoje. Um artigo no The Science Teacher de dezembro de 1977 chamou a atenção de Gerard Putz, que propôs que o programa seja expandido para todos os Estados Unidos.

Furió (2018) explica a respeito dos testes de proficiência em Michigan no Instituto de Tecnologia Lawrence e na Universidade de Oakland em 1983 e 1984, Putz e o diretor de Delaware, John Cairns, estes levaram seu plano para uma competição nacional para a Conferência Nacional de Professores de Ciências em Boston. O primeiro Torneio Nacional contou com a presença de representantes de 17 estados, realizado na Michigan State University em 1985. Desde então, o programa expandiu-se tremendamente, com 60 equipes em cada divisão participando do Torneio Nacional. Em 2012, uma equipe de embaixadores globais do Japão foi convidada para participar do torneio nacional na University of Central Florida. O Japão continua a colocar em campo uma equipe, começando com o Torneio Nacional de 2019.

Segundo Nascimento, Palhano e Oeiras (2017), em nosso País a política de estado do fortalecimento do desenvolvimento científico e tecnológico correlacionou, assim como o governo norte-americano, "o

desenvolvimento produtivo do país e a formação em ciências da população" (NASCIMENTO; PALHANO e OEIRAS 2017, p. 8). Dessa forma, a primeira olimpíada brasileira foi a de Matemática, criada em 1979. De acordo com o regulamento das Olimpíadas nacionais, essas competições são disputas entre jovens estudantes, cujo principal objetivo é estimular o estudo e o desenvolvimento de jovens talentos.

De acordo com Lopes (2019, p. 56), no Brasil, no final dos anos 1990 essas competições “tornaram-se relativamente tradicionais no campo das ciências da natureza, exatas e tecnológicas”, como as já conhecidas Olimpíada Brasileira de Matemática, Química e Física. Em 2002, apesar da troca de governo, essas políticas passaram por continuidade, novas políticas foram implementadas, como: as olimpíadas para as escolas públicas. Todas essas políticas têm impacto sobre o ensino de Ciências dos diversos níveis, ainda que o atinjam em diferentes graus.

Desde então, Zárate, Canalle e Silva (2019) explicam que foram vários financiamentos governamentais, investimentos todos direcionados com o propósito de promover a melhoria do ensino e descobrir jovens talentos. Assim, sucessivamente passaram a serem realizadas diversas competições:

[...] O governo brasileiro passou a investir em uma série de competições em inúmeras áreas do conhecimento – entre elas, as **Olimpíadas Científicas** – direcionadas para resolução de problemas teóricos e práticos e que compreendem áreas das ciências exatas e humanas (ZÁRATE, CANALLE e SILVA, 2019, p. 45).

Como explica os autores, além disso, o estudante que participa dessas competições é beneficiado de várias formas, principalmente com oportunidades valiosas para sua jornada estudantil.

Nesse contexto, em nosso País, são inúmeros eventos dessa natureza, destinados a explorar o conhecimento de milhares de jovens e a promover o encontro entre a ciência e a educação. Oliveira (2022) discorre sobre a importância das Olimpíadas Científicas, porque significa um divisor de águas na divulgação e no engajamento tanto da tecnologia como das ciências relacionadas ao ambiente escolar:

[...] As Olimpíadas são concebidas como atividades culturais, lúdicas e educativas com as quais, em alguns casos, os conteúdos constantes do currículo oficial de uma disciplina do Ensino Médio ou Bacharelado são utilizados para premiar a excelência acadêmica e reconhecer o esforço. Constituem, por isso, um excelente ponto de encontro entre o ensino universitário e as demais modalidades de ensino (OLIVEIRA, 2022, p. 87).

Assim, como descreveu o autor, foram surgindo por todo o país as diversas olimpíadas envolvendo tanto as Escolas, públicas quanto particulares em diferentes competições, geralmente sob a designação de Olimpíadas, nas quais os jovens são incentivados a competir demonstrando conhecimentos e competências em diversas áreas: Ciências, Informática, Saúde, Ciências Sociais e Jurídicas, Engenharia, Arquitetura, Artes e Humanidades.

Portanto, as **Olimpíadas Científicas contribuem para** estimular os alunos a buscarem a excelência na área de conhecimento e promover o relacionamento entre alunos, professores e cientistas de diversas partes, tanto nacional como internacional, numa compreensão dos elementos e procedimentos fundamentais da pesquisa e métodos científicos.

2.1. Competências Científicas

A nível nacional, é possível identificar um crescente interesse em encontrar fatores relacionados ao sucesso nas Olimpíadas científicas. Segundo Campagnolo (2018) e Xavier (2018), as competências científicas são frequentemente utilizadas por muitos professores nos níveis iniciais para detectar e desenvolver o talento de crianças e jovens com capacidades intelectuais excepcionais. Segundo esses mesmos autores, existem pressupostos envolvidos na participação em olimpíadas científicas:

- ✓ Sujeitos talentosos que precisam ser identificados cedo;
- ✓ As competições são necessárias porque muitas escolas não possuem um currículo diferenciado ou os recursos necessários para desafiar alunos extraordinários;
- ✓ As competições atraem participantes com talento extraordinário;
- ✓ As competições motivam o desenvolvimento precoce de talentos;

- ✓ Uma vez desenvolvido, espera-se que o talento contribua para a sociedade.

Levando em consideração essas premissas, Maciel e Basso (2019) coloca que é importante que professores em geral, procurem estimular e identificar as contribuições desses alunos para o desenvolvimento científico e social de seu país, assim como os fatores que ajudaram ou dificultaram a promoção de talentos, bem como seus destinos educacionais e profissionais. Em termos gerais, esses autores constataam a importância desses tipos de concursos no avanço da ciência em geral e no desenvolvimento de suas competências.

Delucia *et al.* (2017) discorrem sobre a importância da participação das mulheres neste tipo de competição, pois tem sido sistematicamente baixa, tanto a nível nacional como internacional ao revisar a literatura sobre a explicação desse fenômeno, percebe-se que é um problema multifatorial. Há pouca evidência convincente que aponta para um único fator explicativo.

Um exemplo claro constatado pelos autores Biondi, Vasconcellos e Menezes-Filho (2019), ao analisarem os padrões de gênero na participação e sucesso na resolução de problemas matemáticos no contexto das competências, concluiu que havia fatores biológicos, instrucionais (o que acontece dentro da sala de aula) e socioculturais.

Por sua vez, Quadros (2016) argumenta que a diferença de gênero refletida nas habilidades matemáticas aponta para uma falha nas políticas públicas voltadas para esse grupo específico de alunos. Em outras palavras, o que Almeida *et al.* (2022) explicam é que a diferença de gênero em habilidades não teria necessariamente a ver com habilidade, mas com fatores externos de natureza social.

Por outro lado, Furió (2018) comenta a respeito da sub-representação das mulheres no mundo da matemática, ciência e tecnologia, defendem que o aumento de mulheres em competições científicas é uma forma de ajudá-las em seu processo de empoderamento, dada a evidência de discriminação e

intimidação que podem ser contribuindo justamente para sua ausência em competições. Assim, esses autores concluem que o incentivo que as meninas recebem na escola é a principal forma de interessá-las pela academia e pelo mundo das ciências.

Passando para outro tópico, o apoio familiar tem se mostrado um dos fatores mais importantes no apoio aos alunos que buscam se destacarem. Assim, em um clássico estudo desenvolvido por Meneguello (2017) concluiu que o sucesso na carreira estava associado à estabilidade e à ausência de conflitos na vida pessoal e familiar. Em outras palavras, é um fator que transcende o período formativo, e impacta o desenvolvimento posterior das trajetórias dos alunos talentosos.

Com efeito, através da participação em concursos deste tipo e das atividades que isso implica, como preparação acadêmica adicional para as olimpíadas mais importantes, o aluno tem realmente a oportunidade de fazer participações interessantes, mesmo que elementares (XAVIER, 2018).

Recentemente, Almeida et al. (2022) confirmaram esses achados, em estudo comparativo entre a Finlândia e os Estados Unidos com as Olimpíadas, reforçando a ideia de que, independentemente do talento excepcional, o sucesso profissional, entendido como produtividade acadêmica, está associado a um clima propício em casa. Por sua vez, Banet (2017) atualizou o estudo que encontraram achados semelhantes, mostrando a importância do ambiente familiar no desenvolvimento de pessoas com talento extraordinário.

Em relação ao desenvolvimento das competências ao impacto das Olimpíadas nas trajetórias de vida, estudantil e profissional, Xavier (2018) relata resultados positivos nas trajetórias dos atletas olímpicos que fizeram parte de seu estudo. Em suma, alguns dos benefícios que as Olimpíadas trouxeram são: aprendizagem, estudo independente, atitudes positivas em relação à matemática e às ciências, autoestima, autoaprendizagem, resolução criativa de problemas. Além disso, esses autores encontraram um consenso na literatura sobre o valor das Olimpíadas como um fator que permitiu aos atletas olímpicos obter importantes conquistas acadêmicas e profissionais.

Por outro lado, geralmente é organizada uma competição com a participação de muitas escolas diferentes, às vezes escolas de muitos países diferentes. Portanto, as Olimpíadas são direcionadas para o exame de uma ampla gama de conquistas e habilidades e da capacidade de lidar com um amplo conhecimento ou situações além das experiências ou expectativas usuais. Assim, as competições não apenas testam diretamente conhecimentos ou habilidades e talentos, mas também a capacidade do aluno de enfrentar desafios mais gerais da vida. Da mesma forma, pode-se observar que as atividades associadas às Olimpíadas, como a preparação extracurricular para participar de uma competição, envolvem o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de lidar com situações inesperadas.

Finalmente, a participação nas Olimpíadas muitas vezes permite que tanto o aluno quanto o professor apreciem suas conquistas e julguem sua prática de uma perspectiva nacional e internacional e, assim, se percebam e se avaliem como membros de uma comunidade global.

2.2. Bicentenário da Independência do Brasil

O ano de 2022 marca os 200 anos da proclamação da Independência do Brasil, ocorrida em 7 de setembro de 1822. Desde as primeiras interpretações historiográficas no século XIX até as atuais, houve uma grande mudança na forma com esse peculiar episódio, diferente, mas nem tanto, do resto das independências americanas. Hoje há um amplo consenso historiográfico de que em 1822 não surgiu a "nação" brasileira, mas o "estado" do Brasil, na forma de um Império. A historiografia sobre esse episódio e suas consequências é muito abundante (RESENDE, OSTERMANN, 2018).

[...] Esse fato historiográfico contribui com o momento de exaltar as conquistas e avanços alcançados ao longo desses dois séculos. Assim como reforça a necessidade da construção permanente do Brasil como nação autônoma e soberana (XAVIER, 2018, p. 65).

Como discorre o autor, sobre a importância em abordar as tensões e conflitos que cercam a memória, política e escrita da história da nação brasileira, tratando de colocar em evidências o processo histórico. Trazendo

também os fatos e processos sociais relevantes para a compreensão do Bicentenário da Independência, entre os quais: a construção da esfera pública desde 1822 e suas crises atuais; assim como deve trazer as práticas racistas e escravagistas que violam os direitos humanos, obscurecem diferenças, desigualdades e ignoram a existência coletiva de seus portadores; as dinâmicas sociais que envolvem as populações; a destruição e degradação dos biomas nacionais acenando para uma catástrofe ambiental.

Outro fato importante, colocado por Fourez (2013), na historiografia assim como na transposição didática do Bicentenário da Independência, compreende as questões e dilemas da educação contemporânea, bem como o cotidiano escolar, mudança de valores, desafios em contextos singulares e, principalmente, a elaboração de políticas públicas educacionais.

Almeida et al. (2022) coloca que dentro das atividades destinadas a comemorar o Bicentenário da Independência do Brasil, por iniciativa dos ministérios da Educação (MEC), da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), Turismo e pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), foi implementada a Olimpíada do Bicentenário da Independência, que foi dividida em duas categorias: sênior e júnior.

Conforme expõem Lopes (2019), o propósito dessa celebração dos 200 anos da Independência do Brasil, por meio dessa Olimpíada do Bicentenário procura trazer uma reflexão, não só sobre a importância do ato em si, mas também sobre a rememoração dos acontecimentos que antecederam o episódio do Ipiranga e práticas pedagógicas comemorativas da independência Furió (2018)

[...] A Olimpíada do Bicentenário, de grande importância e, sobretudo, porque é uma ferramenta fundamental para comparar níveis de ensino. A nível nacional, caracteriza-se pelos seus resultados imediatos e pelo conseqüente prestígio da escola que obteve o aluno medalhista em destaque, que são verdadeiros gênios e são o orgulho do nosso País (FURIÓ, 2018, p. 76).

Segundo o autor, a Olimpíada estudantil totalmente aberta e gratuita. Através de provas instigantes, incentiva os estudantes do País no sentido da

satisfação em estar sempre buscando por novos conhecimentos. Provoca uma reflexão sobre a historicidade brasileira e seus desdobramentos.

A elaboração da olimpíada segundo Xavier (2018), trata da realização de provas que foram divididas em quatro fases, incluindo as virtuais e presenciais. As questões compreenderam vários temas, como: literatura, pintura, matemática, história, geografia, geopolítica, música, entre outras. O Brasil é exemplo e referência mundial em realização de Olimpíadas do Conhecimento.

Portanto, as Olimpíadas do conhecimento são projetos que ajudam a conscientizar as pessoas sobre o grande valor da educação. Os resultados que obtêm são um excelente método de feedback para alunos, professores e escola, pois desta forma podem perceber que as áreas de oportunidade que surgem serão sempre melhores. As competições saudáveis têm um grande benefício para todas as participantes que nelas se inscrevem, pois ajudam a motivá-las a melhorar e a levar ao máximo todas as suas capacidades, que esforçam para serem pessoas melhores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo descrever a respeito das Olimpíadas do conhecimento como contributo na divulgação do talento e competência dos estudantes. As Olimpíadas são propostas educacionais para estimular o interesse dos alunos pelas diferentes disciplinas acadêmicas por meio de testes competitivos de conhecimento, que visam promover o desenvolvimento do talento e da excelência entre jovens estudantes de todas as modalidades de ensino, que se destacam por sua alta capacidade, motivação ou expectativas acadêmicas e formação. O propósito é promover o interesse pela pesquisa, motivando a vocação para o conhecimento em todas as áreas do conhecimento. Além disso, essas provas despertam nos professores a atenção e o apoio à excelência e ao máximo desenvolvimento do talento de seus alunos.

Compreende-se, que as Olimpíadas permitem melhorar as habilidades e nivelar com outros países no campo intelectual e educacional. Assim, é possível constatar que os jovens são capazes e que não há obstáculo que lhes permita tornarem-se os melhores. Tal processo permite uma melhoria qualitativa no ensino em nosso país e, como consequência, o professor enriquecerá seu trabalho em sala de aula revertendo os conhecimentos adquiridos. aos seus alunos.

Conclui-se, que as Olimpíadas têm um impacto notável na Educação, não só em nível nacional, ao incentivar jovens com habilidade, mas também em nível internacional, devido à representação adequada e competitiva. As olimpíadas científicas são atividades que estimulam o raciocínio lógico, o pensamento crítico e a criatividade, apoiadas não só na reflexão sobre os conhecimentos adquiridos pela ciência, mas também em suas aplicações à tecnologia e ao progresso social, possibilitando o surgimento de candidatos que se identifiquem com carreiras técnico-científicas. As capacidades intelectuais adquiridas por meio das olimpíadas científicas podem contribuir para o desenvolvimento e o crescimento econômico dos países.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andréa Cristina de et al. **Políticas educacionais: um estudo bibliométrico sobre o papel das olimpíadas científicas sob uma análise multinível.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil. Revista Brasileira de Educação [online]. v. 27, e 270021, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270021>>. Epub 24 Feb 2022. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270021>. Acesso, 2022.

BANET, E. **La educación científica en secundaria: opinión del profesorado sobre la situación actual. Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 25, n. 1, p. 5-20, 2017.

BIONDI, R. L.; VASCONCELLOS, L.; MENEZES-FILHO, N. A. **Avaliando o impacto da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) no desempenho de matemática nas avaliações educacionais.** São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, Escola de Economia de São Paulo, 2019.

CAMPAGNOLO, J. C. N. **O caráter incentivador das olimpíadas de conhecimento: uma análise sobre a visão dos alunos da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica Sobre a Olimpíada.** Monografia (Licenciatura em Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

DELUCIA, J. et al. **Olimpíada científica como influência formativa no ensino básico.** *Revista Ciências & Ideias*, Nilópolis, v. 8, n. 2, p. 177-196, 2017. <http://dx.doi.org/10.22407/2176-1477/2017v8i2.687>. Acesso, 2022.

FOUREZ, G. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2013.

FURIÓ, C. et al. **La enseñanza de las ciencias en la secundaria obligatoria. ¿Alfabetización científica o preparación propedéutica? Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 19, n. 3, p. 365-376, 2018.

LOPES, A C. **Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática.** In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo de ciências em debate** Campinas, SP: Papyrus. p. 45-75, 2019.

MACIEL, M. V. M.; BASSO, M. V. A. **Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP): as origens de um projeto de qualificação do ensino de matemática na educação básica.** In: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 20, Ijuí: EGEM, 2-5 jun. 2019.

MENEGUELLO, C. **Olimpíada Nacional em História do Brasil: uma aventura intelectual?** *História Hoje – Revista Eletrônica de História*, São Paulo, v. 5, n. 14, p. 1-14, 2017.

NASCIMENTO, M. G. do; PALHANO, D.; OEIRAS, J. K. K. **Competições escolares: uma alternativa na busca pela qualidade em educação.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 18., São Paulo. **Anais...** São Paulo: [s. n.], 2007. p. 284-287, 2017.

OLIVEIRA, C. Helena de Salles. **Memória, historiografia e política: a independência do Brasil, 200 anos depois.** *Estudos Avançados* [online]. 2022, v. 36, n. 105, pp. 23-42, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.003>
<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.003en>>. Epub 13 Maio 2022. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.003>. Acesso, 2022.

QUADROS, A. L. et al. **Ambientes colaborativos e competitivos: o caso das olimpíadas científicas.** *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 149-163, 2016. <https://doi.org/10.29286/rep.v22i48>. acesso, 2022.

REZENDE, F. e Ostermann, Fernanda. **Olimpíadas de ciências: uma prática em questão.** *Ciência & Educação (Bauru)* [online]. 2018, v. 18, n. 1 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000100015>>. Epub

02 Abr 2019. ISSN 1980-850X. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000100015>. Acesso, 2022.

XAVIER, K. A. **A contribuição da Olimpíada Paraibana de Química na Formação de Licenciandos em Química e de Alunos da Rede Pública de Ensino**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Paraíba, Campina Grande, 2018. Disponível em: Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_c631d6f7fbd610557f6b1cd782f7fd99 Acesso em: 11 jan. 2022.

»

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_c631d6f7fbd610557f6b1cd782f7fd99

ZÁRATE, J. D. B.; CANALLE, J. B. G.; SILVA, J. M. N. da. **Análise e classificação das questões das dez primeiras olimpíadas brasileiras de Astronomia e astronáutica**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 26, n. 3, p. 609-624, dez. 2019.

COMPETÊNCIA E TALENTO: CELEBRADO O BICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

Jaqueline Neves de Oliveira¹⁹
Sergio Roberto Lima de Oliveira²⁰

RESUMO

As Olimpíadas Científicas são um instrumento privilegiado de detecção e consolidação do talento intelectual. O rigoroso processo de seleção e preparação dos concursos implica um esforço significativo que tem um forte impacto no ensino das várias disciplinas científicas. Com base em uma pesquisa descritiva, qualitativa, de revisão bibliográfica, este artigo tem por objetivo descrever a respeito das Olimpíadas do conhecimento como contributo na divulgação do talento e competência dos estudantes. Olimpíadas Científicas tem uma longa história em nosso país e, por vários anos e contribuiu notavelmente para a melhoria do nível acadêmico e intelectual nas áreas de conhecimento dos estudantes, jovens do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Nesta pesquisa, procura destacar a recente Olimpíada realizada do Bicentenário da Independência do Brasil, trazendo a respeito da importância da Independência em si, mas também sobre todos os seus desdobramentos e sua historicidade. O resultado do estudo apontou que a participação estudantil nesse processo contribui para destacar talentos, desenvolver as competências, promovendo o conhecimento, além de reconhecer o desempenho acadêmico dos alunos por parte da comunidade estudantil, não só entre a elite dos participantes em competições nacionais, mas também entre o grupo de estudantes e agregando valor ao seu currículo acadêmico.

Palavras-chave: Olimpíadas. Bicentenário. Independência. Competência.

ABSTRACT

The Scientific Olympics are a privileged instrument for detecting and consolidating intellectual talent. The rigorous process of selection and preparation of competitions implies a significant effort that has a strong impact on the teaching of the various scientific disciplines. Based on a descriptive, qualitative, bibliographical review, this article aims to describe the knowledge Olympics as a contribution to the dissemination of students' talent

¹⁹ **Graduação:** em Pedagogia pela Faculdade do UFMT (2008). Complementação pedagógica em Filosofia, Licenciatura Plena pela Faculdade FAPAN (2018); **Pós-graduação** em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia Faculdade São Braz (2019). **Cursando Pós-graduação** em Neuropsicopedagogia pela Faculdade UNINA; **Mestrado** pelo Amazônia Christian University. E-mail: heloisaececilia@gmail.com.

²⁰ **Graduação:** em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) 2003; **Pós-graduação** em Gestão Pública pela UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UFMT) em 2015.

and competence. Scientific Olympics has a long history in our country and, for several years, it has contributed notably to the improvement of the academic and intellectual level in the areas of knowledge of students, young people in Elementary, Middle and Higher Education. In this research, it seeks to highlight the recent Olympics held for the Bicentennial of the Independence of Brazil, bringing about the importance of Independence itself, but also about all its developments and its historicity. The result of the study pointed out that student participation in this process contributes to highlighting talents, developing skills, promoting knowledge, in addition to recognizing the academic performance of students by the student community, not only among the elite of participants in national competitions, but also among the group of students, and adding value to your academic curriculum.

Keywords: Olympics. Bicentennial. Independence. Competence.

1. INTRODUÇÃO

Entre os vários mecanismos existentes para a detecção e desenvolvimento do talento intelectual, há algumas décadas no País existem as Olimpíadas Escolares, competições ou concursos em várias disciplinas científicas que usam o símile das competições esportivas olímpicas. São eventos em que participam alunos excepcionalmente talentosos de diferentes níveis, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Tanto a participação quanto o sucesso em competições acadêmicas envolvem um processo seletivo rigoroso e competitivo, que resulta na identificação de alunos que se mostram talentosos em relação aos colegas de mesma idade e nível educacional. Porém, não se trata apenas de um sucesso relativo, mas de mecanismos objetivos através dos quais se demonstra a posse de um talento excepcional. “No entanto, estudos sobre as olimpíadas escolares é praticamente inexistente na literatura brasileira” (RESENDE, OSTERMANN, 2018, p. 9).

De acordo com Lima (2017, p. 45), essas Olimpíadas Científicas são importantes mecanismo utilizados por vários “países do mundo na otimização dos processos de ensino e aprendizagem”. Os propósitos que encaminham a implementação dessas olimpíadas consistem no incentivo aos jovens talentosos, estimulando a submeter-se a uma competição que exige grande

esforço cognitivo e o prazer de aprender por si próprio. Consiste também na angariação por alguns valores, ou seja, na atitude que afirma o esforço intelectual e a realização espiritual mais do que a vantagem material. Tal valorização só pode ser resultado de um amplo investimento por parte de quem participa e o desenvolvimento constante do potencial do ser humano.

Por outro lado, Almeida et al. (2022) explica que as Olimpíadas vislumbram um mundo onde todas as pessoas são valorizadas por suas contribuições únicas e especiais para suas comunidades e, onde os participantes são respeitados, incluídos e bem-vindos na sociedade, pois muito mais do que a premiação, o grande legado dessas práticas está na preparação para a vida. Ao decidir participar, o aluno passa a se dedicar com mais afinco a determinado assunto, a ter disciplina, organização, foco e, ainda, a desenvolver novas habilidades. Por isso, incentivar a participação em olimpíadas é pensar no futuro dos alunos. Além do próprio aprendizado inerente à preparação, a conquista da medalha é um incentivo no futuro acadêmico e profissional.

A Olimpíada do Bicentenário da Independência, objeto deste estudo foi implementada tendo em vista em 2022 a celebração do bicentenário da Independência do Brasil. Aproximadamente quinze mil alunos de escolas públicas e particulares se inscreveram nessa Olimpíada estudantil totalmente aberta e gratuita, realizada por meio do Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), Educação, Turismo (Secretaria Especial da Cultura) e pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). A Olimpíada também teve apoio dos Ministérios do Desenvolvimento Regional, Cidadania e Comunicações, além da UNESCO.

Dessa forma, a Olimpíada do Bicentenário da Independência através de provas instigantes, provoca uma reflexão, uma vez que, não só sobre a importância da historicidade do Brasil em si, mas também sobre todos os seus desdobramentos num aspecto mais amplo e histórico. Assim, o estudo consiste em analisar o impacto dessa participação em suas trajetórias

educacionais e profissionais. Este é um estudo explora um tema pouco investigado do ponto de vista da política educacional.

Este estudo justifica-se pela importância em divulgar a participação de um aluno: Gabriel Afonso Fernandes, medalhista (Prata) na Olimpíada do Bicentenário da Independência matriculado no 2ºB (Matutino) da Escola Estadual André Antônio Maggi (Sapezal/ MT), na categoria Sênior, na disciplina de História, uma vez que este realizou sua inscrição e participou das três fases: na primeira e na segunda, uma prova objetiva online; na terceira, uma prova objetiva e presencial; e na quarta, o formato será definido pela COOBINDEN posteriormente, e informado em tempo hábil em primeiro de dezembro de 2022. Considera-se oportunidade de novos aprendizados para todos os participantes. Isso amplia o impacto das Olimpíadas muito além do teste-resultado-prêmio, serve como estímulo para que alunos e professores possam, a partir da experiência de participação, transferir para suas instituições formas mais adequadas de conceber e discutir o conhecimento científico, compartilhando suas experiências. O estudo tem por objetivo descrever a respeito das Olimpíadas do conhecimento como contributo na divulgação do talento e competência dos estudantes.

2. BREVE RELATO DA HISTÓRIA DAS OLIMPÍADAS CIENTÍFICAS

Existem relatos da história das olimpíadas científicas ou do conhecimento, segundo Oliveira (2022) que direcionam o início na Hungria, no século XIX. A primeira competição abordava temas matemáticos da época e, devido ao sucesso, começou a se espalhar por todo o Leste Europeu até a União Soviética. Em 1959, então, ocorreu oficialmente a primeira Olimpíada de Matemática. De acordo com Meneguello (2017, p. 62):

[...] as olimpíadas científicas começaram a se popularizar em países europeus no final do século XIX como resultado dos esforços de expansão do ensino para a erradicação do analfabetismo e a qualificação de mão de obra (MENEGUELLO, 2017, p. 62).

Baseado nas colocações do autor, as olimpíadas surgiram como forma de incentivo. Conforme expõem Xavier (2018), a primeira Olimpíada de Ciências registrada no Continente Americano, nos *Estados Unidos* foi realizada no sábado, 23 de novembro de 1950, no St. Andrews Presbyterian College em Laurinburg, Carolina do Norte. Dr. Barnes e Dr. David Wetmore foram os autores deste evento. O autor descreve que aproximadamente quinze escolas da Carolina do Norte e do Sul participaram deste evento. Foi um evento de um dia, com competições e demonstrações para alunos do Ensino Médio nas áreas de biologia, química e física. Houve quatro períodos de evento durante este dia e cada período de evento teve um evento divertido (como corrida de copo ou avião de papel), uma demonstração (como sopro de vidro e holografia) e um evento sério (como questionário de tabela periódica ou Science Bowl).

Banet (2017) descreve que um artigo de David Wetmore foi publicado no *Journal of Chemical Education* em janeiro de 1968, documentando o sucesso do recrutamento de estudantes por meio da Olimpíada de Ciências. Segundo o autor, o St. Andrews Presbyterian College continua a sediar um torneio das Olimpíadas de Ciências até hoje. Um artigo no *The Science Teacher* de dezembro de 1977 chamou a atenção de Gerard Putz, que propôs que o programa seja expandido para todos os Estados Unidos.

Furió (2018) explica a respeito dos testes de proficiência em Michigan no Instituto de Tecnologia Lawrence e na Universidade de Oakland em 1983 e 1984, Putz e o diretor de Delaware, John Cairns, estes levaram seu plano para uma competição nacional para a Conferência Nacional de Professores de Ciências em Boston. O primeiro Torneio Nacional contou com a presença de representantes de 17 estados, realizado na Michigan State University em 1985. Desde então, o programa expandiu-se tremendamente, com 60 equipes em cada divisão participando do Torneio Nacional. Em 2012, uma equipe de embaixadores globais do Japão foi convidada para participar do torneio nacional na University of Central Florida. O Japão continua a colocar em campo uma equipe, começando com o Torneio Nacional de 2019.

Segundo Nascimento, Palhano e Oeiras (2017), em nosso País a política de estado do fortalecimento do desenvolvimento científico e tecnológico correlacionou, assim como o governo norte-americano, "o desenvolvimento produtivo do país e a formação em ciências da população" (NASCIMENTO; PALHANO e OEIRAS 2017, p. 8). Dessa forma, a primeira olimpíada brasileira foi a de Matemática, criada em 1979. De acordo com o regulamento das Olimpíadas nacionais, essas competições são disputas entre jovens estudantes, cujo principal objetivo é estimular o estudo e o desenvolvimento de jovens talentos.

De acordo com Lopes (2019, p. 56), no Brasil, no final dos anos 1990 essas competições "tornaram-se relativamente tradicionais no campo das ciências da natureza, exatas e tecnológicas", como as já conhecidas Olimpíada Brasileira de Matemática, Química e Física. Em 2002, apesar da troca de governo, essas políticas passaram por continuidade, novas políticas foram implementadas, como: as olimpíadas para as escolas públicas. Todas essas políticas têm impacto sobre o ensino de Ciências dos diversos níveis, ainda que o atinjam em diferentes graus.

Desde então, Zárate, Canalle e Silva (2019) explicam que foram vários financiamentos governamentais, investimentos todos direcionados com o propósito de promover a melhoria do ensino e descobrir jovens talentos. Assim, sucessivamente passaram a serem realizadas diversas competições:

[...] O governo brasileiro passou a investir em uma série de competições em inúmeras áreas do conhecimento – entre elas, as Olimpíadas Científicas – direcionadas para resolução de problemas teóricos e práticos e que compreendem áreas das ciências exatas e humanas (ZÁRATE, CANALLE e SILVA, 2019, p. 45).

Como explica os autores, além disso, o estudante que participa dessas competições é beneficiado de várias formas, principalmente com oportunidades valiosas para sua jornada estudantil.

Nesse contexto, em nosso País, são inúmeros eventos dessa natureza, destinados a explorar o conhecimento de milhares de jovens e a promover o encontro entre a ciência e a educação. Oliveira (2022) discorre sobre a

importância das Olimpíadas Científicas, porque significa um divisor de águas na divulgação e no engajamento tanto da tecnologia como das ciências relacionadas ao ambiente escolar:

[...] As Olimpíadas são concebidas como atividades culturais, lúdicas e educativas com as quais, em alguns casos, os conteúdos constantes do currículo oficial de uma disciplina do Ensino Médio ou Bacharelado são utilizados para premiar a excelência acadêmica e reconhecer o esforço. Constituem, por isso, um excelente ponto de encontro entre o ensino universitário e as demais modalidades de ensino (OLIVEIRA, 2022, p. 87).

Assim, como descreveu o autor, foram surgindo por todo o país as diversas olimpíadas envolvendo tanto as Escolas, públicas quanto particulares em diferentes competições, geralmente sob a designação de Olimpíadas, nas quais os jovens são incentivados a competir demonstrando conhecimentos e competências em diversas áreas: Ciências, Informática, Saúde, Ciências Sociais e Jurídicas, Engenharia, Arquitetura, Artes e Humanidades.

Portanto, as Olimpíadas Científicas contribuem para estimular os alunos a buscarem a excelência na área de conhecimento e promover o relacionamento entre alunos, professores e cientistas de diversas partes, tanto nacional como internacional, numa compreensão dos elementos e procedimentos fundamentais da pesquisa e métodos científicos.

2.1. Competências Científicas

A nível nacional, é possível identificar um crescente interesse em encontrar fatores relacionados ao sucesso nas Olimpíadas científicas. Segundo Campagnolo (2018) e Xavier (2018), as competências científicas são frequentemente utilizadas por muitos professores nos níveis iniciais para detectar e desenvolver o talento de crianças e jovens com capacidades intelectuais excepcionais. Segundo esses mesmos autores, existem pressupostos envolvidos na participação em olimpíadas científicas:

- ✓ Sujeitos talentosos que precisam ser identificados cedo;

- ✓ As competições são necessárias porque muitas escolas não possuem um currículo diferenciado ou os recursos necessários para desafiar alunos extraordinários;
- ✓ As competições atraem participantes com talento extraordinário;
- ✓ As competições motivam o desenvolvimento precoce de talentos;
- ✓ Uma vez desenvolvido, espera-se que o talento contribua para a sociedade.

Levando em consideração essas premissas, Maciel e Basso (2019) coloca que é importante que professores em geral, procurem estimular e identificar as contribuições desses alunos para o desenvolvimento científico e social de seu país, assim como os fatores que ajudaram ou dificultaram a promoção de talentos, bem como seus destinos educacionais e profissionais. Em termos gerais, esses autores constataam a importância desses tipos de concursos no avanço da ciência em geral e no desenvolvimento de suas competências.

Delucia *et al.* (2017) discorrem sobre a importância da participação das mulheres neste tipo de competição, pois tem sido sistematicamente baixa, tanto a nível nacional como internacional ao revisar a literatura sobre a explicação desse fenômeno, percebe-se que é um problema multifatorial. Há pouca evidência convincente que aponta para um único fator explicativo.

Um exemplo claro constatado pelos autores Biondi, Vasconcellos e Menezes-Filho (2019), ao analisarem os padrões de gênero na participação e sucesso na resolução de problemas matemáticos no contexto das competências, concluiu que havia fatores biológicos, instrucionais (o que acontece dentro da sala de aula) e socioculturais.

Por sua vez, Quadros (2016) argumenta que a diferença de gênero refletida nas habilidades matemáticas aponta para uma falha nas políticas públicas voltadas para esse grupo específico de alunos. Em outras palavras, o que Almeida *et al.* (2022) explicam é que a diferença de gênero em

habilidades não teria necessariamente a ver com habilidade, mas com fatores externos de natureza social.

Por outro lado, Furió (2018) comenta a respeito da sub-representação das mulheres no mundo da matemática, ciência e tecnologia, defendem que o aumento de mulheres em competições científicas é uma forma de ajudá-las em seu processo de empoderamento, dada a evidência de discriminação e intimidação que podem ser contribuindo justamente para sua ausência em competições. Assim, esses autores concluem que o incentivo que as meninas recebem na escola é a principal forma de interessá-las pela academia e pelo mundo das ciências.

Passando para outro tópico, o apoio familiar tem se mostrado um dos fatores mais importantes no apoio aos alunos que buscam se destacarem. Assim, em um clássico estudo desenvolvido por Meneguello (2017) concluiu que o sucesso na carreira estava associado à estabilidade e à ausência de conflitos na vida pessoal e familiar. Em outras palavras, é um fator que transcende o período formativo, e impacta o desenvolvimento posterior das trajetórias dos alunos talentosos.

Com efeito, através da participação em concursos deste tipo e das atividades que isso implica, como preparação acadêmica adicional para as olimpíadas mais importantes, o aluno tem realmente a oportunidade de fazer participações interessantes, mesmo que elementares (XAVIER, 2018).

Recentemente, Almeida et al. (2022) confirmaram esses achados, em estudo comparativo entre a Finlândia e os Estados Unidos com as Olimpíadas, reforçando a ideia de que, independentemente do talento excepcional, o sucesso profissional, entendido como produtividade acadêmica, está associado a um clima propício em casa. Por sua vez, Banet (2017) atualizou o estudo que encontraram achados semelhantes, mostrando a importância do ambiente familiar no desenvolvimento de pessoas com talento extraordinário.

Em relação ao desenvolvimento das competências ao impacto das Olimpíadas nas trajetórias de vida, estudantil e profissional, Xavier (2018)

relata resultados positivos nas trajetórias dos atletas olímpicos que fizeram parte de seu estudo. Em suma, alguns dos benefícios que as Olimpíadas trouxeram são: aprendizagem, estudo independente, atitudes positivas em relação à matemática e às ciências, autoestima, autoaprendizagem, resolução criativa de problemas. Além disso, esses autores encontraram um consenso na literatura sobre o valor das Olimpíadas como um fator que permitiu aos atletas olímpicos obter importantes conquistas acadêmicas e profissionais.

Por outro lado, geralmente é organizada uma competição com a participação de muitas escolas diferentes, às vezes escolas de muitos países diferentes. Portanto, as Olimpíadas são direcionadas para o exame de uma ampla gama de conquistas e habilidades e da capacidade de lidar com um amplo conhecimento ou situações além das experiências ou expectativas usuais. Assim, as competições não apenas testam diretamente conhecimentos ou habilidades e talentos, mas também a capacidade do aluno de enfrentar desafios mais gerais da vida. Da mesma forma, pode-se observar que as atividades associadas às Olimpíadas, como a preparação extracurricular para participar de uma competição, envolvem o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de lidar com situações inesperadas.

Finalmente, a participação nas Olimpíadas muitas vezes permite que tanto o aluno quanto o professor apreciem suas conquistas e julguem sua prática de uma perspectiva nacional e internacional e, assim, se percebam e se avaliem como membros de uma comunidade global.

2.2. Bicentenário da Independência do Brasil

O ano de 2022 marca os 200 anos da proclamação da Independência do Brasil, ocorrida em 7 de setembro de 1822. Desde as primeiras interpretações historiográficas no século XIX até as atuais, houve uma grande mudança na forma com esse peculiar episódio, diferente, mas nem tanto, do resto das independências americanas. Hoje há um amplo consenso historiográfico de que em 1822 não surgiu a "nação" brasileira, mas o "estado"

do Brasil, na forma de um Império. A historiografia sobre esse episódio e suas consequências é muito abundante (RESENDE, OSTERMANN, 2018).

[...] Esse fato historiográfico contribui com o momento de exaltar as conquistas e avanços alcançados ao longo desses dois séculos. Assim como reforça a necessidade da construção permanente do Brasil como nação autônoma e soberana (XAVIER, 2018, p. 65).

Como discorre o autor, sobre a importância em abordar as tensões e conflitos que cercam a memória, política e escrita da história da nação brasileira, tratando de colocar em evidências o processo histórico. Trazendo também os fatos e processos sociais relevantes para a compreensão do Bicentenário da Independência, entre os quais: a construção da esfera pública desde 1822 e suas crises atuais; assim como deve trazer as práticas racistas e escravagistas que violam os direitos humanos, obscurecem diferenças, desigualdades e ignoram a existência coletiva de seus portadores; as dinâmicas sociais que envolvem as populações; a destruição e degradação dos biomas nacionais acenando para uma catástrofe ambiental.

Outro fato importante, colocado por Fourez (2013), na historiografia assim como na transposição didática do Bicentenário da Independência, compreende as questões e dilemas da educação contemporânea, bem como o cotidiano escolar, mudança de valores, desafios em contextos singulares e, principalmente, a elaboração de políticas públicas educacionais.

Almeida et al. (2022) coloca que dentro das atividades destinadas a comemorar o Bicentenário da Independência do Brasil, por iniciativa dos ministérios da Educação (MEC), da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), Turismo e pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), foi implementada a Olimpíada do Bicentenário da Independência, que foi dividida em duas categorias: sênior e júnior.

Conforme expõem Lopes (2019), o propósito dessa celebração dos 200 anos da Independência do Brasil, por meio dessa Olimpíada do Bicentenário procura trazer uma reflexão, não só sobre a importância do ato em si, mas também sobre a rememoração dos acontecimentos que

antecederam o episódio do Ipiranga e práticas pedagógicas comemorativas da independência Furió (2018)

[...] A Olimpíada do Bicentenário, de grande importância e, sobretudo, porque é uma ferramenta fundamental para comparar níveis de ensino. A nível nacional, caracteriza-se pelos seus resultados imediatos e pelo conseqüente prestígio da escola que obteve o aluno medalhista em destaque, que são verdadeiros génios e são o orgulho do nosso País (FURIÓ, 2018, p. 76).

Segundo o autor, a Olimpíada estudantil totalmente aberta e gratuita. Através de provas instigantes, incentiva os estudantes do País no sentido da satisfação em estar sempre buscando por novos conhecimentos. Provoca uma reflexão sobre a historicidade brasileira e seus desdobramentos.

A elaboração da olimpíada segundo Xavier (2018), trata da realização de provas que foram divididas em quatro fases, incluindo as virtuais e presenciais. As questões compreenderam vários temas, como: literatura, pintura, matemática, história, geografia, geopolítica, música, entre outras. O Brasil é exemplo e referência mundial em realização de Olimpíadas do Conhecimento.

Portanto, as Olimpíadas do conhecimento são projetos que ajudam a conscientizar as pessoas sobre o grande valor da educação. Os resultados que obtêm são um excelente método de feedback para alunos, professores e escola, pois desta forma podem perceber que as áreas de oportunidade que surgem serão sempre melhores. As competições saudáveis têm um grande benefício para todas os participantes que nelas se inscrevem, pois ajudam a motivá-las a melhorar e a levar ao máximo todas as suas capacidades, que esforçam para serem pessoas melhores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo descrever a respeito das Olimpíadas do conhecimento como contributo na divulgação do talento e competência dos estudantes. As Olimpíadas são propostas educacionais para estimular o interesse dos alunos pelas diferentes disciplinas acadêmicas por meio de

testes competitivos de conhecimento, que visam promover o desenvolvimento do talento e da excelência entre jovens estudantes de todas as modalidades de ensino, que se destacam por sua alta capacidade, motivação ou expectativas acadêmicas e formação. O propósito é promover o interesse pela pesquisa, motivando a vocação para o conhecimento em todas as áreas do conhecimento. Além disso, essas provas despertam nos professores a atenção e o apoio à excelência e ao máximo desenvolvimento do talento de seus alunos.

Compreende-se, que as Olimpíadas permitem melhorar as habilidades e nivelar com outros países no campo intelectual e educacional. Assim, é possível constatar que os jovens são capazes e que não há obstáculo que lhes permita tornarem-se os melhores. Tal processo permite uma melhoria qualitativa no ensino em nosso país e, como consequência, o professor enriquecerá seu trabalho em sala de aula revertendo os conhecimentos adquiridos. aos seus alunos.

Conclui-se, que as Olimpíadas têm um impacto notável na Educação, não só em nível nacional, ao incentivar jovens com habilidade, mas também em nível internacional, devido à representação adequada e competitiva. As olimpíadas científicas são atividades que estimulam o raciocínio lógico, o pensamento crítico e a criatividade, apoiadas não só na reflexão sobre os conhecimentos adquiridos pela ciência, mas também em suas aplicações à tecnologia e ao progresso social, possibilitando o surgimento de candidatos que se identifiquem com carreiras técnico-científicas. As capacidades intelectuais adquiridas por meio das olimpíadas científicas podem contribuir para o desenvolvimento e o crescimento econômico dos países.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andréa Cristina de et al. **Políticas educacionais**: um estudo bibliométrico sobre o papel das olimpíadas científicas sob uma análise multinível. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil. Revista Brasileira de Educação [online]. v. 27, e 270021, 2022.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270021>>. Epub 24 Feb 2022. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270021>. Acesso, 2022.

BANET, E. **La educación científica en secundaria: opinión del profesorado sobre la situación actual. Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 25, n. 1, p. 5-20, 2017.

BIONDI, R. L.; VASCONCELLOS, L.; MENEZES-FILHO, N. A. **Avaliando o impacto da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) no desempenho de matemática nas avaliações educacionais**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, Escola de Economia de São Paulo, 2019.

CAMPAGNOLO, J. C. N. **O caráter incentivador das olimpíadas de conhecimento: uma análise sobre a visão dos alunos da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica Sobre a Olimpíada**. Monografia (Licenciatura em Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

DELUCIA, J. et al. **Olimpíada científica como influência formativa no ensino básico. Revista Ciências & Ideias**, Nilópolis, v. 8, n. 2, p. 177-196, 2017. <http://dx.doi.org/10.22407/2176-1477/2017v8i2.687>. Acesso, 2022.

FOUREZ, G. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2013.

FURIÓ, C. et al. **La enseñanza de las ciencias en la secundaria obligatoria. ¿Alfabetización científica o preparación propedéutica? Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 19, n. 3, p. 365-376, 2018.

LOPES, A C. **Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática**. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo de ciências em debate** Campinas, SP: Papirus. p. 45-75, 2019.

MACIEL, M. V. M.; BASSO, M. V. A. **Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP): as origens de um projeto de qualificação do ensino de matemática na educação básica**. In: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 20, Ijuí: EGEM, 2-5 jun. 2019.

MENEGUELLO, C. **Olimpíada Nacional em História do Brasil: uma aventura intelectual? História Hoje – Revista Eletrônica de História**, São Paulo, v. 5, n. 14, p. 1-14, 2017.

NASCIMENTO, M. G. do; PALHANO, D.; OEIRAS, J. K. K. **Competições escolares: uma alternativa na busca pela qualidade em educação**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 18., São Paulo. **Anais...** São Paulo: [s. n.], 2007. p. 284-287, 2017.

OLIVEIRA, C. Helena de Salles. **Memória, historiografia e política: a independência do Brasil, 200 anos depois.** Estudos Avançados [online]. 2022, v. 36, n. 105, pp. 23-42, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.003>
<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.003en>>. Epub 13 Maio 2022. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.003>. Acesso, 2022.

QUADROS, A. L. et al. **Ambientes colaborativos e competitivos: o caso das olimpíadas científicas.** Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 149-163, 2016. <https://doi.org/10.29286/rep.v22i48>. acesso, 2022.

REZENDE, F. e Ostermann, Fernanda. **Olimpíadas de ciências: uma prática em questão.** Ciência & Educação (Bauru) [online]. 2018, v. 18, n. 1 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000100015>>. Epub 02 Abr 2019. ISSN 1980-850X. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000100015>. Acesso, 2022.

XAVIER, K. A. **A contribuição da Olimpíada Paraibana de Química na Formação de Licenciandos em Química e de Alunos da Rede Pública de Ensino.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Paraíba, Campina Grande, 2018. Disponível em: Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_c631d6f7fbd610557f6b1cd782f7fd99 Acesso em: 11 jan. 2022.

»

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_c631d6f7fbd610557f6b1cd782f7fd99

ZÁRATE, J. D. B.; CANALLE, J. B. G.; SILVA, J. M. N. da. **Análise e classificação das questões das dez primeiras olimpíadas brasileiras de Astronomia e astronáutica.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 26, n. 3, p. 609-624, dez. 2019.

COMORBIDADES DD/TDAH, AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA PARA AUXÍLIO DIAGNÓSTICO: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Alenil Catarina Pinto²¹
Damiana Almeida Souza Pereira²²
Claudete Izabel de Bulhões²³
Catarina Maria de Bulhões²⁴

RESUMO

Este artigo explora a natureza das comorbidade da Dislexia do Desenvolvimento (DD) com um dos transtornos com os quais que coincide com mais frequência que é o transtorno de déficit de atenção e/ou hiperatividade (TDAH). Tanto a DD como o TDAH são condições neurológicas que podem apresentar, em sua história acadêmica, o fracasso escolar, quer seja determinado por alterações na entrada, como ocorre no TDAH ou no processamento cognitivo da leitura, como na dislexia. O objetivo deste artigo é apresentar uma revisão sobre as comorbidades DD/TDAH e descrever os instrumentos utilizados na avaliação neuropsicológica para auxílio diagnóstico a fim de contribuir para um diagnóstico psicopedagógico de acordo com sua complexidade, identificando os déficits cognitivos diferenciadores do DD e as características cognitivas da comorbidade e dos transtornos do desenvolvimento que dão origem às dificuldades específicas de aprendizagem. Como metodologia, foi feita uma revisão da literatura através de buscas por artigos e outros trabalhos publicados entre os anos de 2017 a 2022.

Palavras-chave: Dislexia do Desenvolvimento. Transtorno de Déficit de Atenção. Hiperatividade. Diagnóstico. Avaliação Neuropsicológica.

ABSTRACT

This article explores the nature of the comorbidity of Developmental Dyslexia (DD) with one of the disorders that it most frequently coincides with which is Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Both DD and ADHD are neurological conditions that can present, in their academic history, school

²¹ **Graduação:** Pedagogia -INVEST Faculdade de Ciências e Tecnologia. **Pós-graduação:** Educação infantil e séries iniciais INVEST Faculdade de Ciências e Tecnologia. alenilcaterina26@gmail.com

²² **Graduação:** Pedagogia – Unigran -Centro Universitário da Grande Dourados; **Pós-graduação:** Em Gestão Escolar –Funiber - Fundação universitária iberoamericana. souzadamiana@live.com

²³ **Graduação:** Pedagogia- Invest _Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia.

Pós-graduação: Educação infantil com séries iniciais – Invest -Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia. claudetebulhoes7@gmail.com

²⁴ **Graduação:** Pedagogia –UNIC- Universidade de Cuiabá; **Pós-graduação: Educação** Infantil com ênfase em Educação Especial- Faculdade de Educação de Tangará da Serra. **Pós-graduação: Educação:** Neuropsicopedagogia- Faculdade Unina – Faculdade São Braz. kattha20142hotmail.com

failure, whether determined by changes in input, as occurs in ADHD or in the cognitive processing of reading, as in dyslexia. The objective of this article is to present a review of the DD/ADHD comorbidities and describe the instruments used in the neuropsychological assessment to aid diagnosis in order to contribute to a psychopedagogical diagnosis according to its complexity, identifying the differentiating cognitive deficits of DD and the characteristics comorbidities and developmental disorders that give rise to specific learning difficulties. As a methodology, a literature review was carried out through searches for articles and other works published between the years 2017 to 2022.

Keywords: Developmental Dyslexia. Attention Deficit Disorder. Hyperactivity. Diagnosis. Neuropsychological Assessment.

1. INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem ocorre principalmente no sistema nervoso central, que engloba cérebro e medula espinhal. Na perspectiva neuropsicológica da aprendizagem, a atenção, a memória e as funções executivas assumem papel importante no ato de aprender, sendo que distúrbios de atenção e funções executivas, desencadeiam prejuízos na percepção, no planejamento, na organização e na inibição comportamental da criança (SILVEIRA; VELLASCO; RIBEIRO, 2017:02).

De acordo com Rotta (2016:07), a consolidação da aprendizagem depende de fatores funcionais, do funcionamento conjunto e desenvolvimento normal de diferentes áreas cerebrais, além de um ambiente favorável para tal, porém isso nem sempre ocorre. A Dislexia é caracterizada como transtorno da leitura e da escrita, que interfere no rendimento escolar, deixando-o inferior ao esperado em relação à idade cronológica do indivíduo, ao seu potencial intelectual e à sua escolaridade.

Segundo Diniz; Correa e Mousinho (2020:18) crianças com dislexia tendem a ter experiências de alfabetização frustradas em função de suas habilidades linguístico-cognitivas, particularmente, relacionadas ao processamento fonológico estarem desenvolvidas aquém do esperado para

sua idade e escolaridade. Estima-se que afete em torno de 5 a 10% de escolares no mundo.

O TDAH acomete 5,29% da população infantil mundial e existe uma prevalência de dificuldades na aprendizagem em até 50% nas crianças em fase escolar nos seis primeiros anos de escolaridade, sendo que, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade têm importante papel no princípio dessas dificuldades. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade (TDAH) é caracterizado pelo DSM-V como: “padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento” (APA, 2013).

De acordo com Capellini et al. (2007:114) tanto o TDAH como a dislexia são condições genético neurológicas que podem apresentar, em sua história acadêmica, o fracasso escolar, quer seja determinado por alterações na entrada, como ocorre no TDAH ou no processamento cognitivo da leitura, como na dislexia.

Segundo Silveira; Vellasco; Ribeiro (2017:02), esse transtorno possui como característica o nível inadequado de atenção em relação ao desenvolvimento esperado para a idade, que pode ou não ser acompanhado pela impulsividade e/ou hiperatividade, ocasionando distúrbios motores, perceptivos, cognitivos e comportamentais, que resultam em dificuldades globais no desenvolvimento da criança.

Ler e escrever é um processo linguístico fundamental, pois insere o indivíduo ao mundo do conhecimento. A maior parte da demanda por avaliação neuropsicológica para crianças provém de queixas escolares, especialmente no que diz respeito a dificuldades de aprendizagem. Mesmo que não haja consenso sobre as causas e definições de dislexia, o déficit na consciência fonológica vem sendo um dos principais fatores associados que necessitam de intervenção para que haja o desenvolvimento dessas habilidades (JUNIOR; BLANCO, 2020).

Ressalta-se que quanto mais cedo a equipe pedagógica obtiver um

diagnóstico e uma intervenção conjunta por parte dos profissionais, maiores são as chances de sucesso e sanar as dificuldades da criança sem deixar muitos traumas. Nesse sentido, a compreensão do funcionamento cognitivo que a avaliação neuropsicológica possibilita faz-se importante, tanto para a condução de diagnósticos como para que propostas de intervenção possam ser realizadas de acordo com as particularidades de cada indivíduo (DINIZ; CORREA; MOUSINHO, 2020:18).

2. DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO

Para se compreender que é a Dislexia ou Dislexia do Desenvolvimento, é preciso primeiramente entender o que é um transtorno de aprendizagem. Um transtorno de aprendizagem é um quadro clínico que tende a se manifestar durante o desenvolvimento do indivíduo, sobretudo no curso dos anos escolares, caracterizado pela dificuldade em adquirir e/ou utilizar habilidades escolares (APA, 2010).

Um transtorno de aprendizagem se traduz por um conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no processo de aprendizagem da criança. De acordo com o Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) o transtorno de aprendizagem é definido como uma inabilidade para executar uma tarefa específica, como por exemplo, leitura, escrita e matemática. Assim, indivíduos com transtornos de aprendizagem, apresentam desempenho escolar abaixo do nível esperado para seu desenvolvimento ou idade escolar (JUNIOR; BLANCO, 2020).

De acordo com Júnior e Blanco (2020, p. 260):

[...] O transtorno de leitura e escrita é denominado dislexia do desenvolvimento, e tratada no DSM-V como perturbação da linguagem, que apresenta em sua gênese uma disfunção fonológica a qual alguns estudiosos caracterizam como baixo rendimento na leitura e escrita. A dislexia do desenvolvimento é um transtorno que se manifesta por meio da dificuldade na aprendizagem da leitura, partindo da compreensão que ler é interpretar qualquer sinal, por meio dos órgãos do sentido que conduz a um novo pensar.

A dislexia é um tipo específico de transtorno de aprendizagem, que causa um prejuízo na precisão, velocidade e/ou fluência da leitura, e é o quadro mais comum e frequente entre as demais dificuldades pertencentes à categoria dos Transtornos de Aprendizagem. O termo dislexia possui derivação grega: o prefixo *dys* quer dizer difícil e *lexia* quer dizer palavras, ou seja, dificuldade com as palavras (FIRST, 2015; IDA, 2017).

2.1 Diagnóstico da Dislexia

A dislexia de desenvolvimento (DD) é geralmente identificada durante o período de alfabetização por afetar habilidades básicas de leitura e escrita que envolvem o reconhecimento de palavras, a velocidade de leitura, a ortografia e, como consequência, a compreensão de texto. Também, é muito comum a confusão na ordem dos sons (fonemas) na fala e, ao escrever, a troca de letras cujos sons são semelhantes. Entretanto, outros sinais podem servir de indicativo para um perfil disléxico (INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION, 2017).

A Classificação Internacional de Doenças– CID-10 da Organização Mundial da Saúde e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (Associação Psiquiátrica Americana – APA, 2014) incluem a DD nas seções referentes aos transtornos do desenvolvimento psicológico e do neurodesenvolvimento, respectivamente (FIRST, 2015). Estes manuais internacionais enfatizam o aspecto neurobiológico da DD e apresentam as principais diretrizes para o diagnóstico do transtorno, conforme demonstra o Quadro 1.

Quadro 1. Diretrizes diagnósticas da dislexia do desenvolvimento.

CID-10 (OMS, 2008) F81.0 – Transtorno específico de leitura	DSM-5 (APA, 2014) 315.00 – Transtorno específico de aprendizagem com prejuízo na leitura
(A) Desempenho significativamente abaixo do esperado com base na idade, inteligência global e ano escolar. O	(A) Dificuldades na aprendizagem e uso das habilidades acadêmicas, conforme indicado pela presença de ao menos um

desempenho deve ser avaliado por meio de teste padronizado de exatidão e compreensão de leitura e administrado individualmente;	dos sintomas persistindo por pelo menos seis meses, apesar da provisão de intervenções (precisão na leitura de palavras, velocidade ou fluência da leitura, compreensão da leitura);
(B) Nos estágios iniciais de aprendizagem da escrita alfabética pode haver dificuldades em recitar o alfabeto, nomear letras, rimar, analisar e categorizar sons;	(B) As habilidades afetadas estão substancial e qualitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica, causando prejuízos no desempenho acadêmico ou profissional, confirmada por medidas de desempenho padronizadas, administradas individualmente e por avaliação abrangente.
(C) Dificuldades na leitura oral: omissões, substituições, adições, inversões de fonemas ou sílabas, baixa velocidade de leitura, leitura silabada e dificuldades evidentes na conversão de grafema-fonema;	(C) As dificuldades iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo.
(D) Dificuldades na compreensão da leitura: incapacidade de lembrar textos lidos, fazer inferências baseadas no texto e usar conhecimento geral para elaborar respostas a respeito do texto lido.	(D) As dificuldades não podem ser explicadas por deficiência intelectual, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução ou instrução educacional inadequada.

Fonte: FIRST, 2015.

O Quadro 2 apresenta a relação das principais especialidades envolvidas no processo diagnóstico da DD, de acordo com First (2015):

Quadro 2. Especialidade para o diagnóstico da Dislexia do Desenvolvimento

Especialidade	Função no Diagnóstico
<i>Psicologia/ Neuropsicologia</i>	Determinar nível intelectual, avaliar funções cognitivas, aspectos emocionais, familiares e psicossociais.
<i>Fonoaudiologia</i>	Avaliar a linguagem oral e escrita, além de avaliação audiológica e processamento auditivo.
<i>Psicopedagogia</i>	Avaliar aspectos escolares, materiais, método pedagógico, processo de ensino-aprendizagem.

<i>Neurologia infantil</i>	Exame neurológico evolutivo (ENE), identificar sinais menores (<i>soft signs</i>) e diagnóstico diferencial.
<i>Psiquiatria da infância e adolescência</i>	Investigação de comorbidades psiquiátricas e diagnóstico diferencial.

FONTE: FIRST, 2015

De acordo com First (2015), o diagnóstico diferencial deve ser realizado com:

- ✓ Variações normais no desempenho acadêmico;
- ✓ Baixo desempenho acadêmico devido à falta de oportunidade, ensino insatisfatório ou aprendizado de segunda língua;
- ✓ Desempenho acadêmico insatisfatório decorrente de visão ou audição prejudicada ou outro déficit neurológico;
- ✓ Deficiência intelectual;
- ✓ Transtorno do espectro autista;
- ✓ Transtornos da comunicação;
- ✓ Transtorno neurocognitivo motor;
- ✓ Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade;

Por se tratar de um distúrbio genético, não há como prevenir a dislexia e o tratamento consiste em primeiramente detectá-la precocemente para assegurar o aprendizado da criança e sua qualidade de vida. A dislexia também não tenha cura, contudo é possível levar uma vida normal se houver suporte especializado para a criança, seja na sua casa ou no ambiente escolar. O tratamento com fonoaudiólogo e psicólogo permite criar estratégias para superar as dificuldades com as palavras e outras eventuais barreiras no dia a dia. A terapia também é importante para dirimir possíveis crises de autoestima. Dessa forma, é fundamental que a equipe envolvida no diagnóstico estabeleça diferenças entre a DD e as dificuldades na leitura e escrita que são melhor explicadas por outros diagnósticos primários ou problemas instrucionais (ABD, 2016).

2.2. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – DTAH

O Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) caracteriza-se pela combinação dos sintomas de déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade, sendo o transtorno comportamental mais frequente em crianças que na atualidade, os sintomas de desatenção, hiperatividade e a impulsividade, trazem conseqüentemente um grande impacto no desenvolvimento acadêmico, assim como nas áreas do neurodesenvolvimento e convívio psicossocial (MAIA; BATISTA, 2021:01).

O TDAH é um dos distúrbios comportamentais comumente diagnosticados em crianças. Este transtorno tem aparecido com variações na sua nomenclatura no decorrer da história, incluindo algumas denominações como Lesão Cerebral Mínima, Reação Hipercinética da Infância, Distúrbio do Déficit de Atenção ou Distúrbio de Hiperatividade com Déficit de Atenção/Hiperatividade (COUTO; JÚNIOR; GOMES, 2010:02).

De acordo com Couto; Júnior; Gomes (2010: 01) o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) representa, junto com a dislexia, a principal causa de fracasso escolar e está presente em 7% das crianças no Brasil. Desde os anos 80, o TDAH tem sido interpretado como uma doença neuropsiquiátrica que surge na infância e persiste até a idade adulta. Atualmente, é descrito pelas autoridades médicas internacionais como um sério problema de saúde pública.

Segundo Couto; Junior; Gomes (2010:04) o transtorno TDAH é observado a partir de três subtipos: os que apresentam predominantemente as dificuldades de atenção; outro que prevalece a impulsividade e a hiperatividade; e o que combina os dois anteriores. O tipo com predomínio de sintomas de desatenção é mais frequente no sexo feminino e parece apresentar, conjuntamente com o tipo combinado. Nos tipos que apresentam, predominantemente, as dificuldades de atenção, são apresentadas características marcantes de falta de atenção e dificuldade para se ater aos detalhes, os que ocasionam erros grosseiros nas atividades, sejam elas escolares ou não. Apresenta ainda uma falta de organização o que dificulta

ainda mais o cumprimento de suas atividades. Parecem, ainda, não escutar o que se fala com ela diretamente.

No tipo combinado, no qual concomitantemente apresenta sintomas de ambos os subtipos, as pessoas com déficit de atenção se distraem com facilidade diante do menor estímulo, interrompendo continuamente suas atividades. Nelas, a hiperatividade se manifesta não só como inquietação motora, mas também intelectual e verbal. A impulsividade se evidencia por respostas aceleradas, dificuldade de autocontrole e de auto-regulação de seguir instruções de forma sequenciada e pausada, e de antecipar as consequências de seus atos (COUTO; JUNIOR; GOMES, 2010:04)

2.3. Avaliação diagnóstica do TDAH

De acordo com Camilo (2014:15), o DSM-IV (APA, 1994) e o DSM-IV-TR (APA, 2002, 2003) indicam uma série de critérios para diagnóstico do TDAH, diferenciando em critérios de desatenção, hiperatividade e impulsividade tal como descritos abaixo e no Apêndice A. Tais critérios foram baseados principalmente em manifestações infantis de TDAH:

1. Critérios de Desatenção: a) frequentemente não presta atenção em detalhes e comete erros por omissão em atividades escolares, de trabalho ou outras; b) com frequência mostra dificuldade para sustentar a atenção em tarefas; c) com frequência parece não escutar quando lhe dirigem a palavra; d) frequentemente não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não por causa de um comportamento de oposição ou por uma incapacidade de compreender as instruções); e) com frequência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades; f) frequentemente evita, ojeriza ou reluta se envolver em tarefas que exijam um esforço mental constante (deveres de casa, escolares); g) frequentemente perde coisas necessárias para suas tarefas e atividades (brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros e outros materiais); h) facilmente

é distraído por estímulos alheios à sua tarefa; e, i) com frequência mostram esquecimento nas atividades diárias (CAMILO, 2014, p. 15).

2. Critérios de Hiperatividade: a) frequentemente agita as mãos e os pés e fica se remexendo na cadeira; b) frequentemente abandona sua cadeira em sala de aula ou em outras situações em que se espera que permaneça sentado; c) frequentemente corre ou escala em demasia, em situações impróprias (em adolescentes e adultos, pode se limitar a sensações subjetivas de inquietação); d) com frequência tem dificuldade de brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer e) está frequentemente "a mil", ou como se estivesse "a todo vapor"; e, f) frequentemente fala em demasia. (CAMILO, 2014, p. 15).

3. Critérios de Impulsividade: a) frequentemente dá respostas precipitadas antes que tenham sido formuladas completamente as perguntas; b) com frequência tem dificuldade de aguardar sua vez; e, c) frequentemente interrompe ou se intromete em assuntos alheios. (CAMILO, 2014, p. 15).

Conforme Camilo (2014, p. 16), diante desses critérios, é importante realizar algumas observações a respeito de sua formulação, no caso, o fato de se ter desconsiderado as diferenças de gênero, socioculturais ou as variações das etapas de desenvolvimento das crianças, o que pode influenciar em diferentes interpretações para um mesmo comportamento. Além disso, a observação clínica é feita por sintomas observados por terceiros (pais, professores e médicos) que preenchem ou não os critérios, mas sem avaliar em profundidade se o contexto escolar ou social possa estar influenciando na desatenção ou hiperatividade da criança.

Segundo Andrade e Vasconcelos (2018, p. 66) o diagnóstico é clínico e considera os critérios diagnósticos explicitados na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-V). O diagnóstico será fortalecido se o paciente satisfizer pelo menos 6 dos 9 critérios relativos à desatenção e/ou no mínimo 6 dos 9 critérios relativos à hiperatividade. Ademais, o diagnóstico só deve ser

definido se os sintomas estiverem presentes há no mínimo 6 meses e satisfizerem os seguintes requisitos:

- Vários sintomas se manifestaram antes dos 12 anos de idade;
- Vários sintomas ocorrem em, no mínimo, dois ambientes (casa, escola, trabalho, na presença de amigos ou parentes, em outras atividades);
- Há prejuízos sociais, acadêmicos ou profissionais ao indivíduo;
- Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de algum transtorno psiquiátrico, excluindo-se o transtorno do espectro autista.

Com o objetivo de fazer uma análise comparativa do perfil cognitivo de uma criança com diagnóstico prévio de Dislexia do Desenvolvimento (DD) associada a Distúrbio do Processamento Auditivo Central, com perfis de DD descritos na literatura, uma pesquisa desenvolvida por Diniz, Correa e Mousinho (2020, p. 01) demonstraram um rebaixamento do Índice de Organização Perceptual em relação aos demais no WISC-IV. Os domínios da linguagem, habilidades acadêmicas e habilidades viso-espaciais mostraram-se deficitários quando comparados a crianças da mesma faixa etária e ao desempenho do próprio sujeito nos domínios da memória, atenção e funções executivas menos complexas.

De acordo com as análises de Cortez e Pinheiro (2018, p. 02) na literatura pesquisada, o fracasso escolar tem sido uma realidade nas escolas brasileiras e causa sérias preocupações a especialistas de diversas áreas. É crescente o número de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Nesse grupo encontram-se aqueles com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), condição que se caracteriza por déficits em funções cognitivas, cruciais para a aprendizagem. Apresentamos, aqui, um breve apanhado sobre as habilidades de leitura, de escrita e de matemática no TDAH.

Conforme Cortez; Pinheiro (2018, p. 2), com relação à leitura de palavras isoladas, pesquisas identificam um déficit no controle inibitório, sendo necessário ampliar a investigação da consciência fonológica. Sobre a escrita, como na leitura, parece que o prejuízo se deve à presença de déficits diretamente ligados aos sintomas do TDAH ou ao domínio afetado, mais do que uma dificuldade com o reconhecimento e/ou produção de palavras. Quanto à matemática, as crianças com TDAH usam estratégias de cálculo imaturas e mostram não terem automatizado os processos cognitivos ligados à representação mental de cálculos matemáticos. Identificou-se, ainda, a situação desvantajosa do grupo TDAH+dislexia, que parece imperceptível para os educadores e profissionais da saúde.

Cortez; Pinheiro (2018, p. 2), concluíram, portanto, que o conhecimento precário sobre o TDAH e comorbidades por parte dos profissionais que lidam com essa condição, associado à ausência de políticas públicas educacionais apoiadas nos avanços da neurociência sobre o envolvimento dos processos cognitivos no ensino/aprendizagem, as práticas pedagógicas desenvolvidas no Brasil, majoritariamente, perpetuarão o ciclo de fracasso que há décadas se instalou no país, especialmente para as crianças com TDAH.

CONCLUSÃO

É possível concluir que todos os objetivos foram atingidos, uma vez que apresentou uma revisão da literatura sobre a avaliação neuropsicológica e o perfil cognitivo de crianças com Dislexia e TDAH, e indicou que existem várias técnicas de avaliação da DD/TDAH que contribuem para um melhor diagnóstico, colaborando para uma maior compreensão desse problema que prejudica muitas crianças no seu desempenho escolar.

O TDAH e a Dislexia configuram-se como uma das principais causas de prejuízo escolar, tendo ao longo dos anos representado um dos grandes desafios no meio escolar na sociedade. O diagnóstico dos transtornos do

neurodesenvolvimento TDAH/Dislexia podem ocorrer de forma distinta e também aparecer como comorbidades, sendo fundamental conhecer os perfis cognitivos para auxiliar na realização de melhores diagnósticos e intervenções adequadas.

Dentre os instrumentos avaliativos destacam-se Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - WISC-IV; Teste de Atenção por Cancelamento (TAC); Teste de Trilhas (TT) partes A e B; Protocolo de Avaliação de Habilidades Cognitivo-Linguísticas; Escala de Escala de Desenvolvimento Motor, Anamnese Neuropsicopedagógica, Teste Stroop, Teste de repetição de palavras e pseudopalavras, Teste de Desempenho Escolar TDE, CONFIAS, Teste Figura Complexa de Rey e Teste auditivo verbal de Rey (RAVLT).

A pesquisa indicou que os diferentes déficits cognitivos que a criança com TDAH+Dislexia apresenta justificam os achados sobre o fracasso escolar ao qual ela essas crianças estão sujeitas. Revelou ainda que as condutas associadas ao TDAH estão na esfera do processo de adiamento do diagnóstico e pouco descrevem as condicionantes do acompanhamento integral, sendo necessárias intervenções multiprofissional e interdisciplinar, assim como políticas públicas para financiar a formação dos profissionais e pais, que lidam diariamente com essa problemática.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). **O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. Ed. Arlington, VA, 2013.

ANDRADE, Paula Faria Souza Mussi de Andrade. VASCONCELOS, Marcio Moacyr. **Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade**. Residência Pediátrica; n. 8, p:64-71, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA-ABD. **O que é dislexia?** 2016. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/oque-e-dislexia/>. Acesso em 27 de outubro de 2022.

CAMILO, Lujani Aparecida. **O Conceito de TDAH: concepções e práticas de profissionais da saúde e educação.** Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Medicina, Universidade Estadual Paulista “ Julio de Mesquita Filho ”, Campus de Botucatu, 2014.

CAPELLINI, Simone Aparecida et al. **Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida.** Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. São Paulo, SP, Brazil: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 12, n. 2, p. 114-119, 2007

CORTEZ, M. T; SOUZA, L. K., PINHEIRO, Ângela M. V. **É mesmo (só) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)?** Avaliando TDAH e encontrando dislexia. Psico, 50(3), 2019.

CORTEZ, M. T; SOUZA, L. K., PINHEIRO, Ângela M. V. **É mesmo (só) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)?** Avaliando TDAH e encontrando dislexia. Psico, 50(3), 2019.

CORTEZ, Marilene Tavares; PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. **TDAH e escola: incompatibilidade?** Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 13 n. 19 p. 51-68 jan./jun. 2018.

COUTO, Taciana de Souza; JUNIOR, Mario Ribeiro; GOMES, Cláudia Roberta. **Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão.** Ciênc. cogn., Rio de Janeiro , v. 15, n. 1, p. 241-251, abr. 2010.

DASMACENO, Mônica Maria Siqueira; MAZZARINO, Jane Marcia; FIGUEIREDO, Aida. **Interferências Da Natureza no Comportamento De Crianças Com TDAH: Estudo De Caso No Nordeste Brasileiro.** Rev. Ambiente & Sociedad, São Paulo. v. 25, 2022.

DINIZ, Joyce Moreira; CORREA, Jane; MOUSINHO, Renata. **Perfil cognitivo de crianças com dislexia e de crianças com TDAH.** Rev. Psicopedagogia 2020; p. 18-28. 2020.

DINIZ, Joyce Moreira; CORREA, Jane; MOUSINHO, Renata. **Perfil cognitivo de crianças com dislexia e de crianças com TDAH.** Rev. Psicopedagogia 2020; p. 18-28. 2020.

FIRST, M. B. *Manual de diagnóstico diferencial do DSM-5.* Porto Alegre: Artmed, 2015.

FLOR, Cristiane Marx. **Perfil cognitivo de uma criança com diagnóstico prévio de dislexia do desenvolvimento associada a distúrbio do processamento auditivo central: estudo de caso.** Rev. psicopedag., São Paulo , v. 35, n. 106, p. 104-115, 2018.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION-IDA. **Dyslexia In the Classroom: What Every Teacher Needs to Know**. Baltimore: International Dyslexia Association, 2017.

JÚNIOR, Sidney Lopes Sanchez; BLANCO, Marília Bazan. **Dislexia do desenvolvimento e desafios da prática pedagógica**. Revista Brasileira Multidisciplinar. V. 23, n.3, 2020.

MAIA, Benjamim Cavalcante; BATISTA, Gerlânia Soares. **Avaliação neuropsicológica das funções executivas e da atenção em crianças com transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade-TDAH**. Revista Humanas em Perspectiva, [S. l.], v. 3, 2021.

MOLINARI, Natalia Calil Ambrosio. **Avaliação neuropsicopedagógica e sua contribuição para o diagnóstico do transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: um estudo de caso**. In Práticas e experiências no contexto neuropsicopedagógico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

ROTTA, Riesgo. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. P.49-68. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SHAYWITZ SE, SHAYWITZ BA. **Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia**. Dev. Psychopathol. v. 20, n.4 p.: 1329-1349, 2008.

SILVEIRA, Clicia Silva Silveira; VELLASCO, João Paulo Moreira Di; RIBEIRO, Sara Rezende Coutinho. **Evidências da comorbidade entre os Transtornos de Aprendizagem e TDAH e seus instrumentos de avaliação: uma revisão da literatura**. Revista Psicologia em Enfase. v.2, N. 2, p. 63-76, 2021.

VIEGAS, Lygia de Sousa Viégas; OLIVEIRA, Ariane Rocha Felício. **TDAH: conceitos vagos, existência duvidosa**. Revista Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2014.

A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR

Criselda Selzler Klahold²⁵

RESUMO

A função do Coordenador Pedagógico nas instituições de ensino precisa ser melhor compreendida, sendo que é importante o resgate da identidade dos mesmos. É necessário diferenciar função de cargo e analisar as práticas vivenciadas no dia a dia do contexto escolar e a contribuição no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Observando que o Coordenador Pedagógico deve ser o gerenciador do fazer pedagógico. Apresenta-se o trabalho tendo como Tema “A Função do Coordenador Pedagógico no Contexto Escolar”. Para a obtenção dos resultados do mesmo traçou-se os objetivos da pesquisa, os quais consistiram em compreender a função do Coordenador Pedagógico, diferenciar de cargo e uma análise da prática, bem como a forma em que ocorre a atuação eficiente do coordenador pedagógico. Os resultados deste trabalho foram obtidos a partir de estudos bibliográficos, análise e reflexões, comparações entre os conceitos dos autores os quais foram utilizados como suportes teóricos e prática de Coordenação Pedagógica. Diante do fato da Educação Institucional estar vivendo um processo de mudança, a qual tem nos propiciado desafios constantes, que nos levam a refletir o papel do educador e da escola, que deve acompanhar as transformações sociais, científicas e tecnológicas. Nota-se a importância do trabalho do Coordenador Pedagógico, diante os diversos estudos feitos, bem como das discussões e reflexões realizadas, que resultaram na reestruturação de documentos como: o Projeto Político Pedagógico, contendo o Regimento Interno, a grade curricular, observando as Orientações Curriculares Nacionais, entre outros, os quais asseguram o bom funcionamento da instituição de ensino. Um dos meios que vem garantindo resultados significativos para a melhoria do processo ensino-aprendizado é a efetiva atuação dos Coordenadores Pedagógicos nas instituições de ensino, percebendo também sua importância como articulador do processo educacional, estimulando os educadores e educandos a buscar diferentes formas de discutir e refletir problemáticas que fazem parte da sua realidade social, cultural e política. Reconstruindo continuamente esta realidade atribuindo-lhe novos significados.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Função. Trabalho.

ABSTRACT

The role of the Pedagogical Coordinator in educational institutions needs to be better understood, and it is important to rescue their identity. It is necessary to differentiate function and position and analyze the practices experienced

²⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNEMAT/ Universidade Estadual do Mato Grosso. **Pós-graduação** em Coordenação Pedagógica, UFMT/ Universidade Federal do Mato Grosso. **Pós-graduação** em Didática e Metodologia do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), FAMA/ Faculdade da Amazônia. crisk7@hotmail.com

on a daily basis in the school context and the contribution to the development of the teaching-learning process. Noting that the Pedagogical Coordinator must be the manager of the pedagogical work. The work is presented with the Theme “The Role of the Pedagogical Coordinator in the School Context”. In order to obtain the results of the same, the research objectives were traced, which consisted of understanding the function of the Pedagogical Coordinator, differentiating the position and an analysis of the practice, as well as the way in which the efficient performance of the pedagogical coordinator occurs. The results of this work were obtained from bibliographical studies, analysis and reflections, comparisons between the authors' concepts which were used as theoretical supports and practice of Pedagogical Coordination. Faced with the fact that Institutional Education is experiencing a process of change, which has provided us with constant challenges, which lead us to reflect on the role of the educator and the school, which must accompany social, scientific and technological transformations. The importance of the work of the Pedagogical Coordinator is noted, given the various studies carried out, as well as the discussions and reflections carried out, which resulted in the restructuring of documents such as: the Pedagogical Political Project, containing the Internal Regulations, the curriculum, observing the Guidelines National Curricula, among others, which ensure the proper functioning of the educational institution. One of the means that has been guaranteeing significant results for the improvement of the teaching-learning process is the effective performance of the Pedagogical Coordinators in educational institutions, also realizing their importance as an articulator of the educational process, stimulating educators and students to seek different ways of discussing and reflect issues that are part of their social, cultural and political reality. Continuously reconstructing this reality, attributing new meanings to it.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Occupation. Job.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, o sistema educacional está vivenciando um processo de mutação, ou seja, a sociedade complexa tem nos propiciado desafios constantes, que nos levam a refletir sobre o papel da escola, como instituição formadora, e o de todos os “personagens” presentes nela.

E como o coordenador pedagógico, gerenciador do fazer pedagógico, encontra-se num ritmo acelerado do dia a dia enfrentando a multiplicidade de tarefas que lhe são atribuídos, acaba perdendo sua identidade. Assim sendo, e tendo em vista a conclusão do Curso de Especialização *lato sensu* em Coordenação Pedagógica, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, após

reflexões, optei realizar um trabalho de pesquisa que envolvesse a função do Coordenador Pedagógico, por considerar essencial o seu papel no contexto escolar.

Por isso, neste trabalho o propósito maior é apresentar qual é a real função do coordenador pedagógico, para que o mesmo possa contribuir de forma eficiente no processo ensino- aprendizagem, e assim ocorra a construção de um conhecimento de qualidade.

Para a obtenção dos resultados apresentados nesse trabalho, primeiro traçou-se os objetivos da pesquisa, os quais consistiram em compreender a função do coordenador pedagógico, diferenciar de cargo, e uma análise da minha prática, bem como uma forma de atuação eficiente na função de coordenador pedagógico.

Os professores necessitam estar em constante atualização, buscando sempre por novos saberes, conhecimentos, metodologias, estratégias e propostas de ensino. Para atender essas mudanças de que os professores precisam, é necessário investimento e acompanhamento na prática por parte do coordenador pedagógico para incentivar o trabalho em sala de aula. A pesquisa realizada trata de um estudo bibliográfico, descritivo e bibliográfico, trazendo análises e reflexões, comparações entre os conceitos dos autores, escolhidos para servirem de suporte teórico e base de sustentação desse trabalho destaca-se: Cury (2017), Nóvoa (2017), PERRENOUD (2015), bem como leitura da Escola Ciclada de Mato Grosso, Normativas, Orientativos e Pareceres voltados a educação. O estudo relata ainda, a minha experiência na função de coordenadora pedagógica, procurando descrever a função do Coordenador Pedagógico, diferenciar de cargo e uma análise da prática, bem como a forma em que ocorre a atuação eficiente do coordenador pedagógico.

2. A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO SEU CONTEXTO

No dia a dia do Coordenador Pedagógico, o ritmo acelerado e a multiplicidade de tarefas desviam a ação de seu eixo, tirando do foco a identidade do trabalho. Na prática ideias como variedade da ação e conflitos de gestão trazem ao aspecto da atuação e trabalho do Coordenador Pedagógico elementos de distância entre o que se aceita como identidade e o que se faz de fato na operacionalização da função que ficam quase contraditórias. Mesmo com as especificidades de cada escola e das áreas de atuação do Coordenador Pedagógico, há uma feição comum, vivendo o conflito entre o administrativo e o pedagógico. Essa é uma face comum nas escolas e na ação dos coordenadores. Uma situação que precisa ser refeita, ajustando novamente a ação para o que é pedagógico.

O Coordenador Pedagógico por estar no centro da escola acaba por abraçar uma variação de ações que os movimentos internos e externos da escola ora lhe propõem, ora lhe coage a fazer um trabalho totalmente voltado para o pedagógico. Na minha experiência nesta função tive a oportunidade de vivenciar esta situação, onde as designações que são estabelecidas em portarias e outros documentos para a função acabam não sendo cumpridas em razão das necessidades reais e imediatas da instituição escolar. É notório que muitas vezes o Coordenador Pedagógico acaba por dedicar-se mais com problemas relacionados à indisciplina de aluno e a questões burocráticas da instituição, do que com o pedagógico propriamente dito.

Dentro da realidade vivenciada na função de Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti, deparou-se, inúmeras vezes com estas situações em que problemas adversos a função de Coordenador Pedagógico acabava por suprimir o tempo do qual dispunha para o trabalho na instituição. Uma das questões que favoreceu essa situação é a realidade em que a Escola Angelina Franciscon Mazutti surge como instituição educadora.

Visto a evolução histórica da instituição, o coordenador pedagógico por vezes sempre atuou como “braço direito” do diretor, assumindo

designações burocráticas e de apoio à infraestrutura e manutenção da ordem do ambiente escolar. Situação esta que dentro da escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti ocasionou por vezes, visto os laços de amizade e de cumplicidade que se faz a escolha do coordenador pedagógico e também o fato da escola ter se criado em ambiente que podemos até classificar como familiar na primeira e segunda década de sua existência. Onde a pouca diversidade de formação populacional da cidade proporcionou uma relação não apenas profissional com os pares, mais também de amizade “além dos muros da escola” e até mesmo de cumplicidade. Relações estas que favoreceram a não divisão do trabalho e uma compreensão errônea das designações do coordenador pedagógico.

No entanto, diante das necessidades da instituição Angelina Franciscon Mazutti e das mudanças nas diretrizes educacionais do Estado de Mato Grosso surge um novo desafio, a Formação dos Profissionais da Educação através da “Sala do educador”, com o objetivo de vivenciar a realidade e teorizá-la dentro do ambiente escolar, designação esta que fica a cargo especificamente do coordenador pedagógico.

Exercendo mais esta função surge a oportunidade junto aos profissionais da educação da escola perceber a necessidade de buscar a nossa formação permanente dentro dos parâmetros apresentados pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, através do projeto Sala do Educador, no qual as discussões e reflexões de maior relevância ocorreram em torno das Orientações Curriculares Nacionais. Onde aperfeiçamos situações para a melhoria da qualidade do ensino ofertado na escola bem como a da qualidade de vida dos profissionais da educação deste estabelecimento.

Trabalhar frente aos estudos realizados na Sala do Educador possibilitou criar um “ambiente mais familiar” com um contato mais efetivo com a maioria dos profissionais da educação, lotados na Escola Angelina Franciscon Mazutti, percebendo a grande ansiedade dos professores diante

as dificuldades do dia a dia em sala de aula referente ao processo de ensino aprendizagem e a falta de disciplina dos educandos.

Buscou-se promover discussões quanto às questões pedagógicas, principalmente com relação a prática educativa dos professores em sala de aula. O norteador deste trabalho foi à compreensão das orientações contidas no documento “Orientações Curriculares Nacionais”. A partir das reflexões feitas com o grupo de trabalho que pode perceber que as mesmas proporcionaram uma acomodação de ideias favorecendo o trabalho pedagógico e uma mudança de espírito diante das aflições existentes.

Como resultado concreto das intervenções feitas no grupo, houve uma facilitação na reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP), pois as reflexões necessárias para o mesmo já haviam sido feitas e consolidadas, desta forma facilitou a estruturação do documento final, onde o grupo teve a compreensão nítida da necessidade e do valor deste. Fato este que deixou satisfeita na função de coordenadora pedagógica.

Na Escola Estadual Angelina Franciscan Mazutti, desde 1998, estamos realizando estudos e reflexões sobre a realidade da instituição e buscando a melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem, através de estudos e reflexões e procurando elaborar um Projeto Político Pedagógico, e sua gradual implantação, sempre de forma democrática, voltado para a realidade social e cultural da população Campojuicense, e sua inserção no contexto nacional e mundial.

Inicialmente o trabalho da Gestão Escolar foi de adquirir material teórico para estudos necessários a elaboração do Projeto Político Pedagógico, foram horas de leituras e discussões realizadas por todos os Profissionais da Educação e os membros do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar.

Depois, foi realizado um diagnóstico da nossa realidade através de análise de registros, de questionários aplicados a pais, alunos e todos os profissionais da educação, bem como a entidades governamentais e

particulares. Foi dessa forma que se iniciou a estruturação do nosso PPP. Trabalho do qual participei desde o início e acompanhei todas as etapas, mesmo ainda não exercendo a função de Coordenadora Pedagógica.

Ainda tivemos momentos de reflexões e discussões, realizados em conjunto com os profissionais da educação das escolas municipais para a elaboração de um Plano Municipal de Educação.

Diante a aflição “falta de disciplina”, a direção e coordenação juntamente com os professores e demais profissionais da educação da Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti tivemos a oportunidade de rever o Regimento Escolar Interno no que tange estas questões entendeu-se a necessidade da criação do Conselho Disciplinar, que veio contribuir de forma eficaz para a melhoria do ambiente escolar, principalmente nas relações educando/educador/família.

No que se refere aos momentos de planejamento pedagógico sempre busquei oportunizar uma reflexão sobre uma metodologia interdisciplinar, voltada para o trabalho com projetos e o respeito a diversidade cultural, valores estes assegurados no Projeto Político Pedagógico.

A partir de 2010, o Projeto Político Pedagógico da instituição foi reestruturado, com base nos estudos sobre as Orientações Curriculares Nacional, realizado na Sala do Educador. Ainda nas observações dos profissionais da educação, bem como nos anseios de toda a comunidade escolar. Trabalho este que coordenei juntamente com a diretora da instituição e que venho acompanhando sua aplicação do cotidiano do espaço escolar, e avaliando os resultados.

Visto as políticas educacionais voltadas aos índices de desenvolvimento educacional, de evasão e repetência, um dos desafios como coordenadora pedagógica é o de superação destes. Na Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti, com a implantação dos ciclos de Formação Humana, no Ensino Fundamental, devido sua estrutura não tem apresentado

grandes problemas. Porém os casos relacionados à evasão que se apresentam são trabalhados junto ao Conselho Tutelar.

Mas, quando se trata da educação de jovens e adultos, temos sempre um considerável número de evadidos principalmente no 2º bimestre. E a repetência, ocorre em pequeno número, pois no Ensino Médio Regular temos a chamada “dependência”, prevista no Regimento Interno da instituição.

A Escola conta atualmente com aproximadamente 650 alunos distribuídos em turmas que abrangem o Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Ensino médio EJA, bem como Ensino Fundamental EJA. Atendendo nos períodos matutino, vespertino e noturno. Mesmo o número de alunos não ser grande esta diversidade de cursos exige um conhecimento amplo sobre leis, portarias, normativas entre outros inerentes a estrutura, a currículo e atuação de todos os profissionais da instituição nas diferentes funções e principalmente ao planejamento pedagógico e sua aplicação.

Um ponto que atualmente tem dificultado muito o trabalho do coordenador pedagógico, na instituição, é a grande rotatividade de Profissionais da Educação, principalmente de professores, fato que preocupa muito, no sentido da qualidade de ensino, pois dificulta a continuidade do processo de aprendizagem, e a manutenção da ordem, desestruturando todo trabalho do coordenador pedagógico.

Assim na função de coordenadora pedagógica, considero que pude contribuir no desenvolvimento do trabalho de sala de aula, e da valorização do patrimônio físico e histórico da Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti.

2.1. A Função do Coordenador Pedagógico

A educação entendida como prática social, um amplo processo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber. Onde os

objetivos de formação são organizados coletivamente ou não, através de políticas e gestão, o papel dos Gestores Educacionais torna-se cada vez mais importante.

A gestão educacional, não é a mera aplicação de métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, pois a escola entendida como instituição social, deve ser demarcada pelo contexto político-pedagógico que vai além do custo-benefício da formação.

Deve se ter uma ampla concepção de gestão educacional que considere a centralidade das políticas e projetos pedagógicos das escolas, ainda assegurando o direito social a educação, juntamente com os projetos do MEC e a sociedade civil organizada. Sem descuidar da formação do profissional da educação.

A trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil tem sido marcada pela lógica da descontinuidade, principalmente no que tange aos processos de organização e gestão da educação básica nacional, por falta de um planejamento á longo prazo.

Após a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, ao se referir à educação, além de sua inscrição como direito social inalienável, sua responsabilidade é partilhada entre os entes federados (federal, estadual, municipal e o distrito federal), também a vinculação dos recursos, bem como as modificações de ordem jurídico-institucional.

Na década de 1990 ocorreram importantes mudanças na área educacional, como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96). O lançamento de ações orientativas, as quais buscam a eficácia, eficiência e equidade da Educação Básica, tendo como programa central o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), entre vários outros planos, tanto na esfera federal, como estadual e municipal.

E ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para orientar as ações pedagógicas e com o mesmo intuito mais recentemente as Orientações Curriculares Nacionais.

Através dos programas o governo federal, pautou sua atuação pelo princípio da defesa da educação de qualidade, a partir do binômio, inclusão e democratização, com destaque ao ensino fundamental de nove anos, e de modo estrutural o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Alguns programas foram reestruturados e outros mantidos, e para contribuir com o processo de democratização da escola criou-se o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares, criado pela Portaria Ministerial nº 2.896/2004, para ampliar a participação da comunidade escolar na gestão administrativa, financeira e pedagógica.

Segundo Fernandes (2016), a função de Professor Coordenador Pedagógico nasceu junto com a inovação educacional dos anos de 1960 (século XX), com algumas experiências pontuais do governo paulista, contudo um dos seus mais importantes projetos educacionais.

[...] A atuação do coordenador pedagógico no interior destas escolas foi fruto de uma concepção progressista de educação em que novas formas de gestão escolar e de processo ensino-aprendizagem foram postas em prática. O papel dos coordenadores nestas escolas não tinha relação com a centralização burocrática e a hierarquização (...), mas tinha como objetivo realizar a função de articulação pedagógica (FERNANDES, 2016, p. 3)

Ainda de acordo com Fernandes, nos meados dos anos de 1980, após a abertura política e as eleições diretas, as políticas voltadas a educação tornaram-se mais abertas e democráticas, criando novas possibilidades de organização e gestão escolar.

Neste contexto, nas escolas paulistas a função de coordenador também foi exercida por um professor eleito entre seus pares, que era responsável pela organização das reuniões pedagógicas e acompanhar a implantação das propostas de melhoria da qualidade de ensino.

No início dos anos de 1990, ocorreu à implantação de um novo projeto de inovação pedagógica em algumas escolas, com maior autonomia da direção elaboração de projetos políticos pedagógicos específicos, autonomia do conselho escolar e a presença da Coordenação Pedagógica, a qual era formada pela coordenação geral e a de áreas afins, que de acordo com Fernandes (2016, p. 4)“... os quais eram responsáveis pela articulação dos professores e pela implantação do projeto político-pedagógico no interior das escolas.”

A expansão da função de Professor Coordenador Pedagógico – PCP ocorreu em 1996, quando se garantiu na prática aquilo que já era previsto legalmente. Fernandes (2016, p. 2) apresenta o que passou a vigorar no estado de São Paulo, “... qualquer professor com mais de três anos de exercício no magistério paulista pudesse exercer a função de PCP, independente de sua formação inicial, o que o desobriga tanto de ser formado em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar...”. o intuito do governo foi de que a função de Coordenador Pedagógico, não fosse ocupada por um especialista, mas sim por um profissional que conhecesse as dificuldades enfrentadas pelos professores no seu cotidiano.

De acordo com Santos e Oliveira (2017, p. 1), na atual conjuntura das políticas educacionais, marcadas pelo princípio da gestão democrática, a função de Coordenador Pedagógico, “... deixa de ser uma função de competência exclusiva dos licenciados do curso de pedagogia, principalmente na rede pública.”

Segundo Santos e Oliveira (2017, p. 1), após a LDB de 1996, diante das reformas educacionais, dentro de uma perspectiva democrática buscou-se a superação da divisão do trabalho hierarquizado, dando preferência ao coletivo e a participação de toda comunidade escolar na tomada de decisões administrativas e pedagógicas.

Um ponto que considero muito importante, em relação a coordenação pedagógica que deve ficar claro é a questão de ser cargo ou função, ou são

sinônimos não tendo diferença entre as termologias? Primeiramente, conforme apresentam Santos e Oliveira (2017, p. 4), partindo do pressuposto:

[...] que o termo coordenador pedagógico constituiu um atenuante para a conotação negativa do termo 'supervisor pedagógico', função que na década de 80 foi fortemente criticada como sendo uma atividade controladora da prática pedagógica dos professores, relegados a condição de executores (SANTOS e OLIVEIRA, 2017, p. 4).

Condição que muitos ainda entendem que seja o trabalho de um Coordenador Pedagógico. O Coordenador Pedagógico assumiu na prática as funções dos especialistas (supervisor escolar e orientador educacional) formados nos cursos de Pedagogia, e o profissional era habilitado em gestão escolar muito comum até o final do século XX.

Para entendermos um pouco melhor e sabermos diferenciar cargo de função, pois muitas vezes têm-se a impressão de que seja a mesma coisa, devemos salientar que cargo, é conquistado através de concurso público (prova seletiva), como por exemplo, ocorreu no estado de São Paulo, enquanto a função é através de eleição entre os pares, e exercido por um período pré-determinado.

É neste contexto que se apresenta o papel do coordenador pedagógico, para articular as ações pedagógicas dentro das instituições de ensino visando a qualidade. A função do coordenador pedagógico foi construída historicamente, porém ainda não se tem um entendimento claro do mesmo. Pois, é muito importante defini-la para que o trabalho do profissional tenha um reflexo positivo dentro das instituições de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho tentei apresentar o papel do Coordenador Pedagógico, diferenciar função de cargo, e uma análise da minha prática, bem como uma forma de atuação eficiente na função de Coordenador Pedagógico, para contribuir de forma eficiente no processo ensino-aprendizagem e que assim possa ocorrer a construção de um conhecimento de qualidade.

Feito a historicidade enquanto coordenadora da “Escola Estadual Angelina Franciscan Mazutti” foi possível perceber que no decorrer do tempo os Profissionais da Educação, que nela atuaram, sempre buscaram acompanhar as mudanças ocorridas no Sistema Educacional.

E para a organização da estrutura atual da escola, nota-se a importância do trabalho do Coordenador Pedagógica, diante os diversos estudos feitos, bem como das discussões e reflexões realizadas, que resultaram na reestruturação de documentos como: o Projeto Político Pedagógico, contendo o Regimento Interno, a grade curricular, observando as Orientações Curriculares Nacionais, entre outros, os quais asseguram o bom funcionamento desta instituição de ensino.

Considero que a função de Coordenador Pedagógico, é mais adequada para atual conjuntura educacional, a qual necessita de um profissional conhecedor da realidade da escolar, bem como das necessidades de seus pares. Pois diferente do cargo que é adquirido através de concurso, a função é alcançada por eleição, em que ocorre a escolha pelos pares através do voto, de uma pessoa que se tem confiança.

Para uma maior valorização do trabalho do Coordenador Pedagógico devemos conhecer suas atribuições e desmistificar o seu papel que é de coordenar o planejamento e as ações pedagógicas, acompanhando os professores em todas as suas atividades, fornecer os mais diversos subsídios para um bom desempenho dos profissionais e estimulá-los das mais variadas formas.

Também faz parte do trabalho do Coordenador Pedagógico promover reuniões, palestras, discussões e reflexões, junto aos profissionais da educação, alunos, pais e a comunidade em geral. Ainda articular a elaboração participativa, coordenar e acompanhar o Projeto Político Pedagógico, bem como a implantação das diretrizes da Secretaria de Estado. E manter atualizado o fluxo de informações entre a unidade Escolar e todos os setores referentes a ela.

Diante do fato da Educação Institucional estar vivendo um processo de mudança, a qual tem nos propiciado desafios constantes, que nos levam a refletir o papel do educador e da escola, que deve acompanhar as transformações sociais, científicas e tecnológicas. Um dos meios que vem garantindo resultados significativos para a melhoria do processo ensino-aprendizado é a efetiva atuação dos Coordenadores Pedagógicos nas instituições de ensino.

Destaca-se o trabalho do mesmo diante do desenvolvimento de projetos de formação continuada, através de cursos específicos ou através de Sala de Educador. Sendo que as teorias e reflexões nos preparam melhor para as diferentes práticas que a educação exige, tanto no planejamento quanto no fazer pedagógico.

Nota-se a importância do Coordenador Pedagógico em uma instituição de ensino como articulador do processo educacional, estimulando os educadores e educandos a buscar diferentes formas de discutir e refletir problemáticas que fazem parte da sua realidade social, cultural e política. Reconstruindo continuamente esta realidade atribuindo-lhe novos significados.

É necessário e urgente que os educadores repensem sobre as reais funções do Coordenador Pedagógico colaborando para que ocorra na prática um trabalho cada vez mais voltado para a excelência da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Inês Maria M. Z. P. de. Re-significação do Papel da Psicologia da Educação na Formação Continuada de Professores de Ciências e Matemática. Brasília: IP/UnB, 2001. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

ANDRADE, Maria Margarida, **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZPEREIRA, J.E.; LEÃO, G. (Org.). Quando a diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola: o que é como se faz**. 12 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. **Revedo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira**. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v.31, n. 112, p. 657-676, jul./set. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300002>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302010000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso: 2021-05-25

BRASIL, Ministério da Educação e Tecnologia, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais** – Brasília: MEC / SEF, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2017, n. 116 [Acessado 21 Novembro 2022], pp. 245-262. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>>. Epub 24 Mar 2003. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.

FAGUNDES, Léa da Cruz. (org.). **Aprendiz do futuro: as inovações começaram**. In: **PROGRAMA NACIONAL DE INFORMATICA NA EDUCAÇÃO**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação à Distância. (Coleção Informática para a mudança na Educação). 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, **Interdisciplinaridade historia, teoria e pesquisa**. 8ª Ed. São Paulo: Editora Papirus, 2015. <https://30porcento.com.br/livro/9788530803070-INTERDISCIPLINARIDADE--HISTORIA,-TEORIA-E-PESQUISA---11-ED>. Acesso, 2022.

FERNANDES, Maria José da Silva, **O Professor Coordenador Pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas. Afinal, o que resta a essa função?**, 2016.

FERREIRA, João Carlos Vicente, **Mato Grosso e seus Municípios**, Secretaria de Estado de Educação, Cuiabá, 1997.

LIMA, Paulo Gomes, SANTOS, Sandra Mendes dos, **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. 2007

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para Ensinar, Aprender a sentir, ser e fazer**, 2ª edição, Cuiabá, 2001.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 2017.

RABELO, Clotenir Damasceno. **Coordenador pedagógico escolar municipal: identidade, trabalho e atitudes de um profissional em resignificação.** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0111.pdf>>. Acesso em 2022.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão, OLIVEIRA, Nilza Helena de, **O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola, 2017.**

SARTORI, Jerônimo; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. Espaço Pedagógico, v. 23, n. 1, Passo Fundo, p. 185-204, jan./jun. 2016. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA

Jaqueline Neves de Oliveira²⁶

Adriana Garlet Silva²⁷

Thamires Emanuella Teodoro Corrêa²⁸

RESUMO

Os Professores em geral expressaram preocupação com a inclusão de alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA), devido à falta de habilidades sociais das crianças, comportamentos estereotipados e interesses restritos. O objetivo deste estudo consiste em descrever a respeito da preparação de professores para estimular a socialização de alunos com TEA em classes inclusivas. À luz de uma metodologia qualitativa, realizou-se um estudo descritivo-bibliográfico. Os resultados mostram que os professores têm dificuldades em estimular a socialização de alunos com autismo em trabalhos inclusivos. Da mesma forma, a formação continuada oferecida nas escolas, a experiência em espaços educativos inclusivos e a área disciplinar revelaram-se variáveis que determinam a preparação dos professores para o cumprimento desta tarefa educativa. Estes resultados fornecem informações fundamentais para a concepção de estratégias e planos de ação, tanto na formação inicial como na prática diária, de forma a potencializar as competências teóricas e práticas dos professores que assumem este desafio. Assim, entre os principais resultados, podemos citar a necessidade de uma formação docente atualizada sobre estratégias e metodologias de atendimento a esses alunos com TEA, bem como uma cultura inclusiva.

Palavras-chave: Transtornos do Espectro Autista. Inclusão. Formação Continuada.

ABSTRACT

Teachers in general expressed concern about the inclusion of students with Autistic Spectrum Disorders (ASD), due to the children's lack of social skills, stereotyped behaviors and restricted interests. The objective of this study is to describe about the preparation of teachers to stimulate the socialization of students with ASD in inclusive classes. In the light of a qualitative methodology, a descriptive-bibliographical study was carried out. The results

²⁶ **Graduação:** em Pedagogia pela Faculdade do UFMT (2008). Complementação pedagógica em Filosofia, Licenciatura Plena pela Faculdade FAPAN (2018); **Pós-graduação** em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia Faculdade São Braz (2019). **Mestranda** pelo Instituto de Pesquisa Educacional (2021). E-mail: heloisaececilia@gmail.com.

²⁷ **Graduação:** Graduação: Letras-Português. **Pós-graduação:** Especialização: Lati Sensu em Literatura e Língua Portuguesa. adriagarlets@gmail.com

²⁸ **Graduação:** em Medicina pela Universidad Unifranz Universidad Privada Franz Tamayo. teodorocorrea@gmail.com

show that teachers have difficulties in stimulating the socialization of students with autism in inclusive work. Likewise, the continuing education offered in schools, experience in inclusive educational spaces and the subject area proved to be variables that determine the preparation of teachers to fulfill this educational task. These results provide fundamental information for the design of strategies and action plans, both in initial training and in daily practice, in order to enhance the theoretical and practical skills of teachers who take on this challenge. Thus, among the main results, we can mention the need for updated teacher training on strategies and methodologies for assisting these students with ASD, as well as an inclusive culture.

Keywords: Autistic Spectrum Disorders. Inclusion. Continuing Training.

1. INTRODUÇÃO

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) são caracterizados por alterações qualitativas nas habilidades sociais e na comunicação verbal e não verbal, presença de interesses e comportamentos estereotipados e restritos, além de “distúrbios do sono e da alimentação, acessos de raiva, agressividade ou automutilação” (MARTINS *et al.*, 2017, p. 43). Os sintomas aparecem nas primeiras idades do desenvolvimento, e em proporções variáveis, cerca de 1% da população em diferentes partes do mundo “apresenta essa condição neurocomportamental” (SANTANA, 2019, p. 32). As principais causas do TEA incluem uma ampla gama de alterações genéticas e o espaço sociocultural é considerado uma variável chave para seu prognóstico, mas sua identidade ainda não é bem compreendida (SOUZA, 2020).

Nas últimas décadas, Zolin (2018) coloca que a prevalência de TEA aumentou exponencialmente. Esse aumento da prevalência ocorreu em meio a um cenário educacional inclusivo, que visa responder à diversidade na sala de aula, promovido pela Jomtien World Conference on Education for All, juntamente com as Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. Isso tem feito com que muitos alunos com essa

condição de neurodesenvolvimento participem cada vez mais das atividades que são realizadas nas escolas convencionais. Essa realidade, por sua vez, deu lugar a um importante fluxo de pesquisa que busca dar conta das experiências de professores e alunos com TEA nesse novo modelo educacional (CRUZ, 2020).

Muitas pesquisas sugerem que a inclusão de pessoas com TEA nas escolas de Ensino Fundamental contribui para potencializar seu desenvolvimento pessoal e social (MANTOAN, 2016), pois para mudar o curso do autismo para uma trajetória de desenvolvimento mais adaptativa e funcional, é fundamental que elas participem de espaços educacionais e culturais que estimulem sua socialização (SOUZA, 2020).

Em recente investigação realizada por Moresi et. al. (2018, p. 39) ressaltam-se que é importante compreender as perspectivas dos professores que têm dentro de sua responsabilidade social atender alunos com TEA nas salas de aula regulares, como passo inicial para caminhar rumo à inclusão bem-sucedida.

Nesse sentido, Araújo (2019) esclarece que os estudos têm mencionado que os professores são receptivos à responsabilidade de gerenciar e conduzir uma sala de aula inclusiva, que também responda às necessidades e motivações fundamentais dos alunos com TEA. Essas atitudes positivas em relação à inclusão desempenham um papel fundamental, pois a atividade pedagógica realizada pelos professores pode favorecer a implementação de práticas inclusivas ou, pelo contrário, pode se tornar uma barreira à aprendizagem e à participação dos alunos com TEA.

No entanto, existem estudos como de Mello (2019) e Passerino (2019) que destacaram como os professores percebem a inclusão de alunos com TEA nas salas de aula como um problema, devido ao seu comportamento perturbador e incomum, à falta de tempo e recursos para fornecer o suporte de que precisam. Tudo isso poderia reduzir as expectativas dos professores sobre o que sabem e o que podem fazer nessas condições práticas, com

consequências diretas em seu trabalho social e no desempenho dos alunos com autismo.

Nesse contexto, as atividades educativas devem ser estruturadas teórica e metodologicamente de acordo com os postulados da escola histórico-cultural de Vygotsky (2006), que se caracteriza por um estilo pragmático e inclusivo que considera as trocas sociais como fatores determinantes no desenvolvimento da personalidade. Independentemente dos esforços e das conquistas alcançadas, a inclusão de alunos com TEA continua sendo um desafio para o sistema educacional, especialmente para os professores.

Nesse contexto, a formação de professores é fundamental para a formação de uma cultura inclusiva, que favoreça interações recíprocas positivas entre os alunos com TEA e os diferentes membros da comunidade educativa. Assim, Schirmer *et al.* (2020) defende uma sequência programática especificada em uma etapa de planejamento, uma etapa de implementação e, por fim, uma etapa de avaliação, voltada para o desenvolvimento de competências sociais e acadêmicas necessárias ao desenvolvimento de suas vidas.

A relevância da formação de professores de maneira continuada face ao TEA é uma conclusão do estudo realizado por Ferreira e Vicenti (2018), que destacam a necessidade de promover as competências e atitudes essenciais para responder às exigências educativas de uma criança com autismo. Da mesma forma, a sua formação continuada é fundamental para criar um espaço de atualização constante por parte dos professores que regularmente se deparam com novas necessidades.

Com o que foi dito até agora, é possível apontar que a preparação que os professores têm para trabalhar com alunos com TEA é um aspecto essencial que lhes permitirá interagir com seus problemas cognitivos, emocionais e volitivos e canalizar de forma eficiente e eficaz os estímulos educativos necessários para promover a sua socialização.

No entanto, a maioria dos estudos se concentra no componente atitudinal, mas há relativamente poucas pesquisas voltadas para a formação de professores, entendendo-a como o resultado global de um processo em constante transformação em um cenário amplo de colaboração em grupo. Nesse sentido, a preparação dos professores pode determinar suas interações cotidianas com alunos com TEA, bem como com seus pais e ter impacto sobre eles.

O estado atual da pesquisa se justifica pela escassez de pesquisas relacionadas à preparação de professores para estimular a socialização de alunos com TEA, pelo menos no cenário educacional. E também na sua resposta às necessidades da educação atual, que exige a criação de condições para a equalização de oportunidades e a preparação dos professores para a atenção à diversidade em salas de aula inclusivas.

O professor deve responder às exigências de cada um dos seus alunos, bem como do contexto familiar e social onde se desenvolve. Nessa perspectiva, a preparação dos professores transcende as linhas do ensino de conteúdos e abrange todas as dimensões do trabalho educativo, que inclui a orientação familiar e o atendimento aos problemas emocionais em sala de aula para favorecer a socialização do aluno com TEA. Portanto, há uma clara necessidade de pesquisa para passar da exploração do componente atitudinal dos professores para realmente começar a explorar o estado atual da preparação do professor para trabalhar com alunos com TEA matriculados em salas de aula inclusivas.

Em consonância com o descrito anteriormente, o objetivo deste trabalho é descrever a respeito da preparação de professores para estimular a socialização de alunos com TEA em classes inclusivas. Os resultados alcançados poderão servir de base para a elaboração e execução de estratégias educativas que contribuam para potencializar a preparação dos professores, permitindo-lhes desempenhar um papel decisivo e mais efetivo no cuidado e educação de alunos com TEA.

2. A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O espectro do autismo e os transtornos invasivos do desenvolvimento abrangem um amplo grupo de transtornos cognitivos e neurocomportamentais que incluem características definidoras centrais de socialização prejudicada, padrões de comportamento restritos e repetitivos e comunicação verbal e não verbal. Essas áreas implicadas representam limitações para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) que, “quando não são intervencionadas, dificultam seu aprendizado e inclusão na escola” (SOUZA, 2020, p. 56).

A situação atual da educação inclusiva requer atenção personalizada que demanda recursos humanos capacitados diante da realidade do autismo, pois é uma das tarefas que deve enfrentar qualquer política de educação inclusiva. Com efeito, Santa Rosa (2021, p. 67) refere-se à educação de qualidade, uma vez que até 2030 procura “garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, ou seja, a comunidade educativa composta por pais, instituições, professores, mídia e sociedade em geral.

Cruz (2020) coloca que a inclusão educacional deve ser entendida como um equilíbrio entre aprendizagem de qualidade e desempenho escolar, condizente com as habilidades do aluno que garanta uma aprendizagem significativa para todos. Nesse sentido, é relevante conhecer os problemas que as crianças com TEA passam, bem como as intervenções que abordem essas dificuldades e melhorem seu desempenho para a correta fixação da aprendizagem na escola.

Conforme Mantoan (2016), embora um aspecto que afeta significativamente o progresso de crianças com TEA seja o diagnóstico e tratamento precoce, o reconhecimento das características dessas crianças fora do ambiente clínico ainda é tardio, situação que dificulta o uso das possibilidades de intervenção oferecidas pela neuroplasticidade nos primeiros anos de desenvolvimento, principalmente na escola.

As investigações realizadas por Estelzer (2020, p. 78) determinaram que crianças e adultos com TEA constituem um grupo diverso, “cujas necessidades variam ao longo da vida em termos de avaliação e intervenção”; nesse sentido, é necessária uma avaliação cuidadosa para determinar os serviços mais adequados individualmente. Por isso, a intervenção precoce, levando em consideração as características individualizadas de cada criança com TEA e sua família, antes da criança frequentar a escola, é fundamental para desenvolver habilidades que facilitem um melhor desempenho no ambiente escolar e permitam a inclusão.

Segundo Moresi et. al. (2018, p. 39), o autismo envolve várias áreas do desenvolvimento e é importante que uma equipe multidisciplinar participe na sua detecção e intervenção precoce, promovendo assim o apoio psicológico aos pais e a integração da criança na escola e no seu meio. O desenvolvimento de estratégias voltadas para facilitar o desempenho de crianças com TEA requer a participação precoce de diversos profissionais e o estabelecimento de uma cultura de diálogo contínuo, constante e fluido entre eles.

[...] A educação, como base fundamental de qualquer sistema, deve responder à necessidade de enfrentar continuamente as mudanças, não só no âmbito profissional, mas também no âmbito pessoal, social e cultural; enfrentar situações complexas que exigem o desenvolvimento de novas competências, sobretudo na preparação dos professores, para que possam desempenhar eficazmente o seu papel de formadores. Além disso, o profissional da educação deve estar em constante atualização e para isso é necessário realizar atividades de enriquecimento profissional (ORRÚ, 2021, p. 43).

Nesse contexto, Orrú (2021) coloca sobre a formação de professores, que é fundamental para a formação de uma cultura inclusiva, que favoreça interações recíprocas positivas entre os alunos com TEA e os diferentes membros da comunidade educativa. Assim, o autor defende uma sequência programática especificada em uma etapa de planejamento, uma etapa de implementação e, por fim, uma etapa de formação sobre o assunto, voltada para o desenvolvimento de competências sociais e acadêmicas necessárias ao desenvolvimento de suas vidas.

Filho e Lowenthal (2021), explica sobre a relevância da formação contínua de professores e da sua formação continuada face ao TEA, destacando a necessidade de promover as competências e atitudes essenciais para responder às exigências educativas de uma criança com autismo. Da mesma forma, a sua preparação avaliativa é fundamental para criar um espaço de atualização dos professores que regularmente se deparam com novas necessidades. Ludke (2017) coloca que

[...] As pessoas com TEA são capazes de contribuir com valores para a sociedade”; assim, embora possam ser percebidos negativamente pelos que os cercam, seu principal valor costuma ser a honestidade. Qualquer instituição educacional que queira propor educação inclusiva precisa promover um panorama cultural que promova valores essenciais; pois, é essencial identificá-los e reconhecê-los em relação aos valores que esses alunos podem contribuir; Caso contrário, a cultura educacional estaria viciada por conteúdos assistenciais etnocêntricos (LUDKE, 2017, p. 45).

Nesse caso, conforme expõem a autora, aos ritmos, potencialidades e aptidões dos alunos com Autismo, requer um planejamento educacional individualizado, no qual são estabelecidos objetivos de longo, médio e curto prazos. Requer um trabalho por parte dos educadores com constante aperfeiçoamento.

Estelzer (2020, p. 67) considera-se o seguinte: “As adaptações e estratégias no processo de ensino-aprendizagem, devem ser reais, vivenciais e concretas”. Necessita por parte dos professores investimentos em várias estratégias de aprendizagem para alunos com autismo: apoio intensivo acordado com pais e profissionais, linguagem simples e clara, perseguindo a atenção dos alunos como passo prévio a qualquer comunicação, uso complementar de gestos para apoiar a comunicação oral, fortalecer o ensino por meio de experiências com o concreto e cotidiano, entre outras.

Dentre as estratégias metodológicas, Mello (2021) discorre que é necessária a utilização de recursos didáticos para facilitar sua execução. Essa escolha de recursos e materiais didáticos deve ser seguida de acordo com a formação continuada recebida pelos professores. Pois, a formação que o professor recebe, reflete em trabalho. Por sua vez, a inclusão impõe ao

professor desafios de grande complexidade, causando-lhe, não sem razão, incertezas e perplexidades.

2.1. Formação Continuada e a aprendizagem do aluno Autista

A nível pedagógico, as políticas de educação inclusiva exigem que os professores procurem, criem, encontrem, gerem métodos, estratégias, formas de trabalhar que permitam potenciar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças seja qual for a sua condição, incluindo as com deficiências graves.

Os professores, conforme coloca Nascimento (2021), são parte decisiva na educação dos alunos com autismo, através do desenvolvimento de estratégias pedagógicas que respondam à diversidade desses alunos, que incluem a seleção de objetivos, metodologias de ensino, atividades, tipos de avaliação e utilização de suportes quando necessário, a escolha e adaptação dos materiais. No entanto, a responsabilidade não é apenas do professor, mas todos os membros da instituição e da comunidade escolar.

Para Nunes (2021), o professor ao trabalhar com o aluno com autismo, deve estar devidamente capacitado para lidar com essa situação e preparar-se diariamente para assumir de forma efetiva os desafios existentes ao longo do processo de atendimento educacional individualizado, especificamente ao com atividades diferenciadas e adaptadas.

Com base nas ideias expressadas por Nunes (2021), a formação continuada para atender o aluno com autismo, necessita das seguintes estratégias:

- ✓ Consiste em estabelecer e implementar novas práticas, neste caso a solução para a necessidade detectada. Essencial estabelecer um plano de trabalho que inclui todas as atividades a serem realizadas antes, durante e após a implementação, de forma a organizar as estratégias necessárias

que possibilitassem a efetiva realização e ótimos resultados ao longo do processo;

- ✓ Implementação de proposta de oficina como parte da formação continuada;
- ✓ Elaboração de instrumento de avaliação a ser aplicado bimestralmente;
- ✓ Elaboração de material de apoio com atividades lúdicas de inclusão;
- ✓ Espaço físico adequado para o desenvolvimento das oficinas de estratégias de intervenção no autismo;
- ✓ Solicitação de equipamentos (vídeo beam e laptop) para serem utilizados como recursos de apoio;
- ✓ Espaços de sala de aula e da infraestrutura, para proporcionar as condições ideais para o aluno com Autismo, com base nas características de sua condição;
- ✓ Criar estratégias de intervenção educativa para os alunos com autismo, de acordo com o seu ritmo de aprendizagem;
- ✓ Elaboração de planejamento educacional com adaptações curriculares ajustadas às características do aluno com autismo;
- ✓ É importante que as associações civis, centros privados e fundações de âmbito nacional, que desenvolvam ações voltadas ao atendimento da população com autismo, proporcionem uma projeção social junto aos pais e profissionais, a fim de estabelecer redes de apoio que contribuam para o bem-estar social integração do indivíduo com autismo.

Nessa ordem de ideias, a inclusão dos alunos com autismo remete ao conceito clássico de equidade educacional, entendida como "igualdade de oportunidades educacionais no ponto de partida e no ponto de chegada" (ESTELZER, 2020, p. 89). A igualdade de oportunidades no "ponto de partida" ou equidade no acesso, implica fundamentalmente que todos os alunos tenham o direito de receber formação igualitária, condições de aprendizagem para que os alunos, independentemente de seu ponto de partida, possam alcançar resultados semelhantes.

Segundo Oliveira (2017), a formação de professores para a inclusão do aluno com autismo, para que isso seja possível, é necessário situar a sua

centralidade na educação e demonstrar que não se pode progredir a este nível sem melhorar, ao mesmo tempo, a compreensão daquilo que o professor acredita, pode fazer e faz. Para o autor, a prática da inclusão educacional indicam que um dos elementos que mais afeta o processo de aprendizagem dos alunos tem a ver com o que os professores acreditam, podem e estão dispostos a fazer e com as expectativas sobre o desempenho dos alunos. Minimizar ou tratar levemente esse ponto significa restringir e, na verdade, desviar o entendimento do problema e a busca responsável de soluções.

Relativamente às competências específicas, destacam-se como as mais importantes: domínio dos conhecimentos das disciplinas da área de conhecimento da sua especificidade; a capacidade de desenvolver o pensamento lógico, crítico e criativo dos alunos; domínio da teoria e metodologia curricular para orientar as ações educativas; a capacidade de conceber e colocar em prática estratégias de ensino-aprendizagem de acordo com os contextos, e de criar e avaliar ambientes favoráveis à aprendizagem tendo também em conta o contexto.

[...] A formação de professores é uma das primeiras etapas em busca de qualidade para inclusão de alunos com TEA. Quando pensamos em formação de professores pautamos aqui aquela que o professor busca por conta própria, motivado por questões suas, particulares, na busca de dar sentido para suas demandas e anseios com os alunos que lida em seu cotidiano (SILVA et al, 2020, p. 41).

Como discorrem os autores, para além da discussão sobre essas competências e para refletir sobre o que faria um professor inclusivo, exigem que os professores devem reconhecer e promover a existência de diferentes estilos de aprendizagem, a integração de alunos autista nas classes normais, o desenvolvimento de competências curriculares transversais, bem como a criação de relações interdisciplinares entre diferentes disciplinas.

Assim, Weizenmann (2020) explica sobre a formação do professor para atender os alunos com autismo, que deve estar voltada para trabalhar os impeditivos que formam as barreiras à aprendizagem, bem como os recursos

e apoio que eles têm em sua instituição, que determinarão a atitude que os professores podem ter em relação à educação inclusiva.

Oportunamente, Zolin (2018) explica sobre o fato de muitas vezes os professores não se considerarem formados ou aptos para a sua concretização, leva-os a propor que os alunos que não se enquadrem na sua concepção de “aluno regular” sejam encaminhados para serviços de educação especial. Portanto, seu autoconceito pode ser identificado como um determinante de sua atitude em relação à educação inclusiva.

No mesmo sentido, Araújo (2019) afirma que a formação de professores é essencial para alcançar a educação inclusiva em todos os sentidos; e aponta a necessidade de abrir espaços de discussão teórica sobre os conceitos de inclusão, diversidade e necessidades educacionais especiais, para que reflitam sobre suas próprias noções sobre esses conceitos, a fim de criar estratégias que não destaquem as fragilidades dos alunos. Para isso, os professores precisam deixar para trás a visão de que as diferenças representam um déficit.

Assim, para tornar essa formação uma realidade, em relação ao aluno com TEA, Frias e Menezes (2018) colocam que é importante que no planejamento das escolas sejam considerados momentos de trabalho colaborativo entre professores, nos quais, além de trocar experiências, discutir as bases teóricas e legislativas da educação inclusiva, eles podem preparar e adaptar seus planos de aula, materiais, atividades e critérios de avaliação às características dos alunos. Em outras palavras, formar professores implica não apenas fornecer informações, mas também abrir espaços onde eles possam “fazer” o que é necessário para promover a aprendizagem de todos os seus alunos. A importância deste tipo de formação reside no fato de permitir que os professores possam modificar a visão sobre como trabalhar com alunos com TEA, com que foram formados, permitindo uma educação inclusiva ocorrer dentro de um quadro de referência comum.

Portanto, é importante compreender que a postura que os professores adotam em relação aos alunos com TEA, depende das expectativas sociais que eles têm do trabalho docente. Em outras palavras, na medida em que a sociedade exigir uma melhor atenção para todos os alunos, considerando suas diferenças individuais, o professor adquirirá maior comprometimento com essa tarefa. Daí a importância de envolver todos os setores da sociedade na luta para tornar essa educação uma realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, percebeu-se que embora haja uma autopercepção positiva dos professores sobre seus conhecimentos para o atendimento de alunos com autismo, o processo de formação parece ser contrariado pelos escassos recursos que demonstraram para capacitar. A formação de professores é um aspecto essencial para atualização e aprimoramento. No caso do autismo, o corpo docente deve sempre identificar as deficiências na formação de professores em torno do TEA.

Em consonância com o exposto, conclui-se que a formação do profissional é fundamental para o atendimento dos alunos com necessidades especiais, pois a capacitação dos docentes trazendo estratégias pedagógicas para atender estes alunos com TEA aprende no seu ritmo e interagir na escola. Contudo, possamos compreender, que para o aluno autista ser incluído em sala de aula, deve existir um conjunto de conhecimento tanto em metodologia como em estratégias para o atendimento deste discente no convívio escolar, em vários aspectos da educação e poder compreender que cada aluno tem um ritmo diferente de aprendizagem no espaço escolar e o professor deve escolher a melhor forma para aprendizagem destes alunos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Elisângela do Nascimento de. **A Contribuição Do Método Teacch Para O Atendimento Psicopedagógico**. Universidade Federal Da Paraíba – UFPB: João Pessoa, 2019.

CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão**: experiências no ensino regular. Jundiaí: Paco editorial, 2020.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão**: Psicopedagogia Práticas Educativas na Escola e na Família. 6. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994. DEL PRIORI, M. A criança negra no Brasil. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., (orgs). Diálogos em psicologia social [online]. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais: Rio de Janeiro, 2012. Available from SciELO Books .

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DAS NAÇÕES UNIDAS (2015). Transformando Nosso Mundo: Direitos Humanos na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Obtido em <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/MDGs/Post2015/HRAndPost2015.pdf> [Links]

ESTELZER, Fernando Gustavo. **Retrato do Autismo no Brasil**. Pandorga, São Leopoldo, V.01, p.10-29, jun. 2020.

FERREIRA, Maria de Fatima Matos; VICENTI, Terezinha. **O processo de inclusão do aluno deficiente no ensino regular pública na última década no Brasil**. Disponível em: Acesso em: 08 set. 2018

FILHO, José Belizário; LOWENTHAL, Rosane. **A formação do professor e os transtornos do espectro do autismo**. In: SCHIMIDT, Carlo (org.). Autismo, educação e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, Série Educação Especial, 2021.

FRIAS, E.M.A; MENEZES, M.C.B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do Ensino Regular. FAFIPA, 2008. Disponível em: Acesso em: 08 set. 2018.

LUDKE, Jacqueline Prates Rocha. **Autismo e Inclusão na Educação Infantil**: Porto Alegre, Monografia (Curso de Pós- Graduação em Psicologia do Desenvolvimento)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Psicologia, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como se faz? São Paulo: Moderna, 2016.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio e Monteiro, Maria Inês Bacellar. **Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico**. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. v. 21, n. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>>. Epub May-Aug 2017. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>. Acesso, 2022,

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Formação de professores para atendimento aos alunos com Autismo**: guia prático. 6ª ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE. Disponível em: acesso em 15 de julho de 2021.

MORESI, Eduardo Amadeu Dutra et al. **Preparação do educador no atendimento à criança com autismo**. In: Memórias de la Octava Conferencia Iberoamericana de Complejidad, Informática y Cibernética (CICIC 2018). Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.iiis.org/C_Ds2018/CD2018Spring/papers/CB032HE . Acesso em 01 de dezembro de 2021.

NASCIMENTO, F F.. **Formação do professor e a escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo**. Disponível na Scielo- Brasil (2010-2019). Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v.24, n.125, 2021.

NUNES, P D R.; **Formação continuada e a Inclusão educacional de pessoas com Autismo**. Revista Educação Especial, v.26, n.47, p.557-572, 2021.

OLIVEIRA, C R. **Formação e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2017.

ORRÚ, S. E. **A formação de professores e a educação de autistas**. Revista, 2021.

PASSERINO, Liliansa Maria. **Comunicação alternativa, autismo e tecnologia**: estudos de caso a partir do Scala. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador/BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2019.

SANTA ROSA, J. R. O. **implicâncias na Formação docente frente inclusão**. Universidade Federal de Sergipe - Campus São Cristovão. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe: São Cristovão, SE, 2021.

SANTANA, Claudeci Pereira; **A Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista no ensino regular**. o curso de Pedagogia pela FUCAMP/FACIHUS, Monte Carmelo, 2019 MG.<http://repositorio.fucamp.com.br/handle/FUCAMP/438?mode=full>. Acesso, 2022.

SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência física. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007. SOUSA, R. de C. S. et al. **Perspectiva sobre educação inclusiva**. Aracaju: Criação. 2017.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; Marlene Rozek; Gabriela Severo. **A Formação Docente e o Transtorno do Espectro Autista**. Seminario Internacional de Pessoa Adulta, 2020.

<https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre//anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/67.pdf>. Acesso, 2022.

SOUSA, Adriana da Silva. **O ACOMPANHAMENTO DO APRENDIZADO DO ALUNO AUTISTA: Percepções de Professores de uma Escola Pública do Ensino Fundamental de Itaituba- Pará.** CLPL da FAI, 2019: CLPL da FAI, 2020. <http://www.faculdadedeitaituba.com.br/pdf.php?id=200&f=TCC-%20Adriana-%202020.pdf>. Acesso, 2022.

UNESCO, **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto: Porto Editora, 1999.

VIEIRA, Soraia. PECS. *Revista Autismo*, 2019. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/artigos/pecs/> Acessado em: 09/07/2019, às 22:06hs

WEIZENMANN, Luana Stela, Pezzi, Fernanda Aparecida Szareski e Zanon, Regina Basso. **Inclusão Escolar E Autismo: Sentimentos E Práticas Docentes.** *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2020, v. 24 [Acessado 20 Novembro 2022] , e217841. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>>. Epub 30 Nov 2020. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>.

ZOLIN, Adriana de Cássia Rodrigues. **A educação inclusiva no ensino regular.** 2018. Acesso em: 2022.

ALFABETIZAÇÃO NO LETRAMENTO, SUAS MÚLTIPLAS FACETAS NA APRENDIZAGEM

Alenil Catarina Pinto²⁹
Damiana Almeida Souza Pereira³⁰
Claudete Izabel de Bulhões³¹
Catarina Maria de Bulhões³²

RESUMO

Este trabalho mostrará a importância de uma melhor compreensão dos processos de alfabetização e letramento, considerando as suas múltiplas facetas, a necessidade de integração de diferentes abordagens teóricas no estudo desses fenômenos e, por fim, mas não menos importante, os condicionantes sociais, econômicos e políticos construtivos desses processos em diferentes esferas sociais, particularmente, na esfera escolar. Pensar na questão de alfabetizar é entender o processo de ensino e aprendizagem de uma forma eficaz.

Palavras-chave: Alfabetização. Esfera Escolar. Letramento.

ABSTRACT

This work will show the importance of a better understanding of literacy and literacy processes, considering their multiple facets, the need to integrate different theoretical approaches in the study of these phenomena and, last but not least, the social, economic and constructive political effects of these processes in different social spheres, particularly in the school sphere. Thinking about literacy is understanding the teaching and learning process in an effective way.

Keywords: Literacy. School Sphere. literacy.

²⁹ **Graduação:** Pedagogia -INVEST Faculdade de Ciências e Tecnologia. **Pós-graduação:** Educação infantil e séries iniciais INVEST Faculdade de Ciências e Tecnologia. alenilcatarina26@gmail.com

³⁰ **Graduação:** Pedagogia – Unigran -Centro Universitário da Grande Dourados; **Pós-graduação:** Em Gestão Escolar –Funiber - Fundação universitária iberoamericana. souzadamiana@live.com

³¹ **Graduação:** Pedagogia- Invest _Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia. **Pós-graduação:** Educação infantil com séries iniciais – Invest -Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia. claudetebulhoes7@gmail.com

³² **Graduação:** Pedagogia –UNIC- Universidade de Cuiabá; **Pós-graduação:** Educação Infantil com ênfase em Educação Especial- Faculdade de Educação de Tangará da Serra. **Pós-graduação:** Educação: Neuropsicopedagogia- Faculdade Unina – Faculdade São Braz. kattha20142hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas Em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a alfabetização passa a ser “entendida como instrumento eficaz para aprendizagem, para o acesso e para a elaboração da informação, para criação de novos conhecimentos e para participação na própria cultura e na cultura mundial nascente” (Conferência Mundial de Educação para todos).

Embora possamos considerar esse aspecto da escrita, devemos indagar: seria a escrita apenas um instrumental tecnológico para acesso a conhecimentos:

Para responder a essa questão, podemos considerar o que Soares (2006) e Freire (1991) discutem sobre alfabetização e letramento. Soares afirma que, para entrar e viver nesse mundo de conhecimento, o aprendiz necessita de dois passaportes: o domínio da tecnologia de escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio do processo de alfabetização e o domínio de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento.

Sobre esse respeito, Freire (1991) afirma: “Não basta saber ler ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Dessa forma, Freire chama nossa atenção para o fato de que não basta simplesmente dominar a escrita como um instrumento tecnológico. É preciso considerar as possíveis consequências políticas da inserção do aprendiz no mundo da escrita. Essa inserção favoreceria uma leitura crítica das relações sociais e econômicas (re) produzidas em nossa sociedade

2. REFLETINDO CONCEITUALMENTE SOBRE ATIVIDADES PARA O ENSINO DA ESCRITA NUMA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Todos nós temos um referencial teórico que orienta o trabalho de alfabetizar e que vai sendo modificado à medida que vamos incorporando novos conhecimentos a esse referencial por meio da interação com os colegas de trabalho, alunos em sala de aula e em cursos de formação e aperfeiçoamento. Por isso podemos afirmar que também nossas práticas vão sendo alteradas em função dessas vivências e de novas compreensões sobre o que é, como e por que alfabetizar. Nesse processo, o medo de ser rotulado “tradicional” tem levado o professor a mudar o seu foco de atenção: cria-se a ideia de que certos conteúdos e instrumentos devem ser abolidos do processo de alfabetização.

Comumente ouvimos perguntas como: “É importante aprender todas as letras do nosso alfabeto?”. A respeito dessa pergunta, ressaltamos que é importante aprender todas as letras do nosso alfabeto, sim, mas não de forma desprovida de sentido. É importante que o aluno seja capaz não apenas de identificar as letras do alfabeto, mas também de memorizá-las e compreender os seus usos e funções na nossa sociedade. Não é raro encontrarmos pessoas que sabem “recitar” perfeitamente todas as letras do alfabeto na ordem correta, mas que não são capazes de preencher os dados numa agenda, localizar informações em catálogos telefônicos ou encontrar um verbete num dicionário, ações que demandam habilidades que ultrapassam a simples memorização da ordem alfabética. Para dar sentido a memorização da ordem alfabética, o professor deverá incentivar a aprendizagem do alfabeto juntamente com seus usos sociais.

Por exemplos, os alunos podem ser incentivados a criar a sua agenda pessoal de endereços, e-mails e telefones dos colegas e a fazer uso dos dicionários e do catálogo telefônico.

2.1. Qual o lugar da memorização de famílias silábicas no processo de aprendizagem da escrita?

Durante muito tempo, acreditava-se que a prática da memorização de sílabas e de pseudo textos, por si só, era um instrumento eficaz para que o aprendizado da escrita ocorresse.

Provavelmente quando você foi alfabetizado, realizou diversas atividades que visavam a memorização das famílias silábicas.

Essas atividades eram vistas como condição fundamental para a posterior formação de palavras simples- monossílabos e dissílabos com estrutura silábica consoante-vogal (sílabas canônicas-CV) -, muitas delas usadas na composição de pseudotextos. Por meio do exercício repetitivo dessa estrutura silábica e sua consequente memorização, o aluno construiria uma regra básica que, acreditava-se (e ainda se acredita), seria utilizada, posteriormente, em novas famílias silábicas e na formação de palavras e textos, compostos por sílabas dessas famílias recém memorizadas. Dessa forma, a percepção e memorização de sílabas compostas por consoante e vogal, como BA, B, BI, BO, BU, levaria o aluno a aplicar essa mesma estrutura na escrita de outras sílabas, como DA, DE, DI, DO, DU ou FA, FE, FI, FO, FU, e na cópia de palavras e textos compostos por sílabas dessa natureza.

2.2. Como trabalhar com gêneros textuais: uma reflexão a partir do gênero carta partindo do letramento.

Nos últimos anos, com o advento do conceito de letramento, novas orientações para o ensino enfatizam a necessidade de se trabalhar com os usos e funções sociais da escrita. Nesse contexto, introduzir diferentes gêneros textuais no processo de ensino, refletindo sobre as relações entre suas características composicionais e suas funções, para a ser visto como condição para que o aluno tenha acesso às práticas de produção, uso e consumo de textos que circulem em diferentes esferas sociais.

A atividade descrita e analisada a seguir pode ser compreendida como uma tentativa de responder a essas novas orientações de alfabetizar letrando, por meio da exploração do gênero carta. Em momentos de discussão e análise com a turma, a professora chamou a atenção dos seus alunos para os protocolos de uma carta, a começar pelo envelope: onde colocar o selo, onde e como registrar nome e endereço de destinatário e remetente. Na sequência, ela leu alguns modelos de carta, utilizando cartas recebidas por ela, de uma amiga e de seu namorado. Os alunos gostaram de ouvir a leitura das cartas e, à medida que ia lendo, a professora chamava a sua atenção para características textuais daquele gênero, como a necessidade de se registrar a data e o local, as formas de se direcionar ao destinatário e os objetivos e peculiaridades de cada carta lida.

Um dos desafios a ser enfrentado no processo de planejamento dos trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula é a articulação entre a dimensão individual e a dimensão coletiva e institucional. Assim as possibilidades individuais precisam sempre estar integradas e articuladas com fatores de ordem social e coletiva de cada escola. Por todos os aspectos discutidos acima, a organização do planejamento não pode ser considerada como uma mera formalidade técnica e burocrática que se organiza em uma lista de atividades.

O planejamento também não pode ser substituído pela escolha de um método de ensino, por apostilas que estão na moda ou por um livro didático, por mais bem-sucedidas que sejam as experiências dos professores com esses recursos. Eles são elementos integrantes do planejamento por contemplarem algumas dimensões do processo educativo. Ao planejar, os profissionais da escola precisam ainda prever e articular outras dimensões, como a relação entre as diversas disciplinas a serem trabalhadas, a organização da dinâmica dos trabalhos, os desdobramentos das atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula e a natureza das avaliações a serem implementadas.

2.3. Como selecionar e elaborar as atividades de alfabetização e letramento na sala de aula?

O primeiro procedimento tem como foco a seleção dos conteúdos da alfabetização e sua organização por meio de atividades. Esse procedimento envolve a definição de uma determinada progressão para o desenvolvimento de tais conteúdos. Essa progressão, por sua vez, está diretamente relacionada com as metas colocadas para aprendizagem das crianças durante o ano letivo, ou seja, com aquilo que se espera que os alunos aprendam em um mês, ao longo de bimestres, semestres e do ano. A definição dessas metas também requer a previsão do tempo que será necessário para que esses conteúdos sejam trabalhados. Geralmente essas decisões sobre o que ensinar e durante quanto tempo são tomadas com base nas informações que o professor levanta quando avalia seus alunos ao longo do ano letivo.

O segundo procedimento tem como foco a tipologia das atividades, ou seja, a descrição dos tipos de atividades necessários para o desenvolvimento de um ensino das habilidades de leitura e escrita.

As formas mais adequadas de organização dos alunos durante a realização das atividades é o terceiro procedimento a ser considerado.

Procedimentos didáticos para a organização das atividades:

- 1) Quanto á organização dos conteúdos
 - i) Sequenciação e complexificação dos conteúdos
 - ii) variação do repertório de atividades
 - iii) articulação de capacidades linguísticas e de diferentes conteúdos
- 2) quanto á tipologia das atividades
 - i) atividades abertas: promovem a reflexão e/ou exigem negociação de pontos de vista ou a solução de problemas para serem realizadas
 - ii) atividades fechadas: são realizadas individualmente e com autonomia
 - iii) atividades contextualizadas são aquelas que se orientam pelos usos e funções sociais da escrita

iv) atividades lúdicas: atividades que têm o caráter de jogos, brincadeiras e divertimento.

3) Quanto as formas de realização das atividades pelos alunos

i) formas diferenciadas: realização de atividades diferenciadas pelos alunos em um mesmo momento.

ii) formas coletivas: realização de uma atividade que envolve a participação de todos os alunos, de acordo com o patamar de aprendizagem em que cada um se encontra

4) quanto ao tipo de participação dos alunos nas atividades de planejamento

i) decisões coletivas sobre o planejamento.

ii) avaliação e (re) definição das próximas tarefas.

ii A necessidade de variação e diversidade de atividades

Adotar a variação como procedimento para a elaboração das atividades objetiva a criação de um repertório diversificado que leve em conta, entre outros aspectos, o interesse dos alunos, a exploração de diferentes habilidades cognitivas e a sua sistematização durante determinado tempo. Isso significa considerar que determinadas capacidades da alfabetização, para serem consolidadas em um dado tempo, precisam ser desenvolvidas pela proposição de um repertório variado e situações em que serão realizadas. Um tipo de conhecimento importante de ser ensinado na fase inicial da alfabetização é o domínio pela criança dessas convenções é o reconhecimento das letras do alfabeto, o professor precisa considerar a necessidade de o aluno identificar e saber os nomes de todas as letras. Apresentamos alguns exemplos de atividades para reconhecimento das letras de imprensa maiúsculas do alfabeto que foram selecionadas segundo o princípio da variação.

-Exploração das letras dos nomes das crianças: leitura, comparação e identificação de semelhanças e diferenças.

- Escrita e leitura das letras do alfabeto.

- Leitura de dicionários temáticos e ilustrados.
- Jogos de memória: brincadeira de “bingo” (distribuir cartelas aos alunos com grupos diferentes de letras e solicitar que reconheçam aqueles grupos que serão falados pela professora); domínio dos nomes dos alunos (formar par com as palavras iniciadas com a mesma letra).

CONCLUSÃO

Dessa forma, o papel da escola é ensinar os mecanismos de leitura e interpretação que um leitor aciona ao ler um texto. Soares (1999) fala de uma escolarização adequada da literatura, na qual os exercícios deverão ter o objetivo de proporcionar a percepção da literalidade do texto e dos recursos de expressão do uso estético da linguagem. Cosson (2006), ao refletir sobre a leitura como o resultado de uma iteração e como uma prática social, cita três modos de compreender a leitura que pode ser aplicado durante o processo de ensino e aprendizagem com o texto literário.

A alfabetização e o letramento parte do pressuposto que os mesmos podem acompanhar a vida do aluno e do professor de forma permanente, ajudando assim no contexto da sala de aula e fora dela.

O letramento, é conhecer o seu aluno de uma forma a ensinar a pensar na letra e em seus saberes e conhecimentos através do grande contexto que o mesmo vive. Entender os seus significados através de grandes vivencias no cotidiano.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. Letramento Literário – teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 31. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p

SOARES, Magda, Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

SOARES, Magda, Letramento: Um tema em três gêneros.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2008.

O DESEMPENHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Criselda Selzler Klahold³³

RESUMO

Este artigo oferece a partir de uma perspectiva pedagógica discorrer sobre o desempenho do coordenador pedagógico, bem como conhecer o contexto em que este profissional está inserido. Em um estudo qualitativo, descritivo e bibliográfico, tem por objetivo investigar como esse profissional atua na organização e na implementação da formação continuada dos professores. Trouxe como problema de a pesquisa responder a uma questão: Quais limites, desafios do Coordenador pedagógico diante da formação continuada dos professores? O estudo apresentou como resultado que a formação oferecida por meio do trabalho pedagógico do coordenador aos professores, serve como uma ferramenta para a orientação em qualquer situação pedagógica, pois a atuação do coordenador pedagógico está relacionada com o contexto em que este profissional está inserido. A este nível, a formação continuada trabalhada através do coordenado pedagógico permite o desenvolvimento das potencialidades dos professores, garantindo a concretização dos objetivos estabelecidos em relação às exigências que vão surgindo ao longo do desenvolvimento do processo educativo, entre os quais: explorar, diagnosticar, orientar, informar, retroalimentar e promover. Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Desempenho. Formação Continuada.

ABSTRACT

This article offers, from a pedagogical perspective, to discuss the performance of the pedagogical coordinator, as well as to know the context in which this professional is inserted. In a qualitative, descriptive and bibliographical study, it aims to investigate how this professional works in the organization and implementation of continuing education for teachers. It brought as a research problem to answer a question: What are the limits, challenges of the Pedagogical Coordinator in the face of the continuing education of teachers? The study showed as a result that the training offered through the pedagogical work of the coordinator to the teachers, serves as a tool for guidance in any pedagogical situation, since the performance of the pedagogical coordinator is related to the context in which this professional is inserted. At this level, continuous training worked through the pedagogical coordinator allows the development of teachers' potential, guaranteeing the achievement of the objectives established in relation to the demands that arise throughout the development of the educational process, among which are: exploring, diagnosing, guiding, inform, feedback and promote. Keywords: Pedagogical Coordinator. Performance. Continuing Training.

³³ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNEMAT/ Universidade Estadual do Mato Grosso. **Pós-graduação** em Coordenação Pedagógica, UFMT/ Universidade Federal do Mato Grosso. **Pós-graduação** em Didática e Metodologia do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), FAMA/ Faculdade da Amazônia. crisk7@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO.

O sistema educacional vive momentos de transformação orientados para a formação de um indivíduo humanista, democrático, protagonista, participativo, multiétnico, multicultural e intercultural, dirigido a todos os estratos sociais, sem exceção, garantindo o direito à educação de qualidade para meninos, meninas, adolescentes e adultos em qualquer área, em que cada ator do processo educacional demonstre um compromisso ético e responsabilidade social, conforme expresso na Constituição Federa.

O trabalho dos coordenadores pedagógicos diante do processo do sistema educacional, deve oferecer ferramentas para subsidiar o trabalho pedagógico do professor, para alcançar o aprendizado desejado. A este nível, a formação continuada permite desenvolver as potencialidades dos coordenadores pedagógicos, por sua vez garante a concretização dos objetivos estabelecidos nos princípios de reciprocidade, continuidade construtiva e participativa, em que o coordenador cumpre funções que respondem ao porquê desta, diversificando em relação às exigências que vão surgindo ao longo do desenvolvimento do processo educativo, entre as quais explorar, diagnosticar, orientar, informar, retroalimentar e promover.

O compromisso do coordenador pedagógico é: planejar e orientar o professor para que ele, por sua vez, responda aos objetivos estabelecidos no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, às mudanças propostas pelas políticas educacionais.

O bom desempenho do coordenador, juntamente com os demais membros da comunidade escolar, determinará o trabalho educativo eficiente. O coordenador é o que garante o trabalho sistemático e adequado ao contexto e às necessidades, tanto dos alunos como dos professores de sala de aula, para atingir os objetivos relativos ao processo de ensino-aprendizagem.

Um dos fatores essenciais para a formação de professores, consiste na forma como os coordenadores procuram garantir a melhoria da qualidade da formação oferecida, das estratégias desenvolvidas. Para que esse

aperfeiçoamento pessoal se transforme em trabalho pedagógico de qualidade, é necessário, porém, que o grupo de professores seja motivado a realizar uma reflexão sobre sua prática, para que possa conceber um projeto transformador e, assim, tornar-se profissionais com identidade, criativos e inovadores.

Pensando na importância desse processo para os professores do ensino fundamental, é importante verificar como é realizada a atuação do coordenador pedagógico, bem como conhecer o contexto em que esse profissional está inserido. Para isso, é fundamental verificar como têm sido instituídas por ele o processo de formação continuada.

Por esta razão, o artigo procura fazer uma abordagem dos aspectos que o coordenador pedagógico deve considerar, para assumir o processo de orientação, controle e acompanhamento dos professores encarregados da sala de aula, bem como determinar a estratégia pedagógica para a sua formação. Assim, o estudo tem por objetivo investigar como esse profissional atua na organização e na implementação da formação continuada dos professores, buscando responder a uma questão geral: Quais limites, desafios e possibilidades estão diante da escola? Em relação à autonomia de construção de seus projetos de formação continuada?

2. ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU DESEMPENHO

Atualmente no contexto das escolas a atuação do Coordenador Pedagógico é exercida preferencialmente por profissional formado em Pedagogia, efetivo e lotado na instituição, ou por um professor de área. E a escolha do Coordenador Pedagógico ocorre da seguinte forma: após o educador manifestar interesse em exercer a função, acontece à eleição entre seus pares. Contudo na ausência de um especialista interessado, poderá ser um professor efetivo em qualquer área do conhecimento, porém não havendo nenhum profissional interessado dentro da instituição, fica a cargo da

Assessoria Pedagogia deliberar sobre a atribuição do Coordenador Pedagógico desta escola.

Outro ponto que considerado importante conforme Arroyo (2008), é definir é o papel do Coordenador Pedagógico, pois o seu entendimento é bastante difuso, e nas escolas públicas, o mesmo dedica boa parte do tempo as questões de caráter administrativo (burocrático) ou ao atendimento da indisciplina.

Nas escolas particulares o Coordenador Pedagógico dedica mais tempo às atividades de cunho pedagógico favorecendo as práticas pedagógicas dos docentes (ANDRADE, 2014).

O principal objetivo do trabalho do Coordenador Pedagógico segundo Bagno (2002), deve ser de garantir um processo de ensino-aprendizado de qualidade. Para tanto, é necessário que o mesmo tenha um bom relacionamento com seus pares. E Almeida (2001, p. 43) propõe desenvolver as seguintes habilidades:

- a) Atender: mostrar, por formas verbais e não verbais, a disponibilidade e o interesse pelo outro;
- b) Responder: Comunicar verbal ou corporalmente, a sua compreensão pelos sentimentos e ideias dos outros;
- c) Personalizar: mostrar sua parcela de responsabilidade no problema que o outro está enfrentando;
- d) Orientar: Avaliar, com o parceiro da relação, as alternativas de ação possíveis para facilitar a escolha de uma delas.”

O Coordenador Pedagógico precisa aprimorar o seu desempenho, as suas habilidades de relacionamento interpessoal, e ter um espírito de liderança, e que seus pares tenham confiança e respeito para que possa exercer seu trabalho de maneira eficaz.

E como Bollmann (2010) afirma, a atuação do Coordenador Pedagógico na atualidade não pode ser confundida com a do supervisor educacional, e nem incorporar atividades operacionais as práticas da liderança pedagógica da escola, pois são atividades que impedem o pensar estratégico do trabalho pedagógico.

Para Santos e Oliveira (2017, p. 7) “A atuação do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição.” Trabalho de fundamental importância para o bom desempenho e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de qualquer instituição.

E ainda, Santos e Oliveira (2017, p. 7) coloca que “Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto as suas funções e ao seu papel na instituição escolar.” Assim desqualificando a função do Coordenador Pedagógico, no espaço escolar, e desfavorecendo a criação de sua identidade própria.

Segundo Lima e Santos (2007) a função do Coordenador Pedagógico é entendida como de uma assessoria permanente ao trabalho docente, sendo que as principais atribuições podem ser listadas em quatro dimensões:

[...] Acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; Fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; Promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; Estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem (LIMA e SANTOS, 2007, p. 79)

Segundo a proposta pedagógica da Escola Ciclada de Mato Grosso, o coordenador pedagógico é membro do coletivo de profissionais do Ciclo e deve atuar efetivamente com o Professor Regente e o Professor Articulador no desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos alunos nos Ciclos de Formação (MATO GROSSO, 2001)

Conforme Portaria 109/99 SEDUC, as competências do Coordenador Pedagógico são as seguintes:

- Coordenar o planejamento e as ações pedagógicas;
- Articular a elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico;
- Coordenar, acompanhar o Projeto Político-Pedagógico;

- Acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria de Estado relativas à avaliação de aprendizagem e os currículos, orientando e intervindo junto aos professores quando solicitado ou necessário;
- Coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos, fazendo as intervenções necessárias;
- Desenvolver e coordenar sessões de estudos, nos horários de hora – atividades;
- Propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento dos professores e técnicos, visando a melhoria do desempenho profissional;
- Divulgar e analisar, junto a comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão central;
- Manter atualizado o fluxo de informações entre a unidade Escolar e SEDUC;
- Coordenar a utilização plena dos recursos tecnológicos;
- Promover e incentivar a realização de encontros e palestras com alunos. Pais, professores sobre temas relevantes para a educação;
- Propor de forma articulada com a Direção, projetos que visem a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos
- Promover a articulação entre pais alunos e professores, para que todos trabalhem juntos, buscando, cada vez mais, o progresso do aluno.

Muitas vezes o próprio Coordenador Pedagógico não tem claro suas atribuições confundindo-as com imposições normativas, ficando sem rumo, favorecendo a perda de identidade profissional.

Para Perrenoud (2015) é necessário ao Coordenador Pedagógico construir um novo perfil profissional acerca de suas atribuições, e com urgência delimitar seu espaço de atuação, orientado para:

- Resgatar a intencionalidade da ação possibilitando a (re) significação do trabalho – superar a crise de sentido;
- Ser um instrumento de transformação da realidade – resgatar a potência da coletividade; gerar esperança;
- Possibilitar um referencial de conjunto para a caminhada pedagógica - aglutinar pessoas em torno de uma causa comum;
- Gerar solidariedade, parceria;
- Ajudar a construir a unidade (não uniformidade); superando o caráter fragmentado das práticas em educação, a mera justaposição e possibilitando a continuidade da linha de trabalho na instituição;
- Propiciar a racionalidade dos esforços e recursos (eficiência e eficácia) utilizando para atingir fins essenciais do processo educacional;
- Ser um canal de participação efetiva, superando as práticas autoritárias e/ou individuais e ajudando a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente;
- Aumentar o grau de realização e, portanto, de satisfação de trabalho;

- Fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia e na criatividade e distanciando-se dos modismos educacionais;
- Colaborar na formação dos participantes. (p. 82-83)

Nesse sentido, cabe ao Coordenador Pedagógico a conquista do seu espaço, dentro e fora da instituição de ensino, ainda como ator social, deve ser um agente facilitador e problematizador do papel docente no âmbito da formação continuada.

Dando ênfase as atribuições já citadas do Coordenador Pedagógico uma das mais importantes na atualidade é o que se refere sobre o projeto de formação continuada que o mesmo elabora e desenvolve no decorrer do ano letivo na unidade escolar a qual faz parte. Atualmente é denominado Sala do Educador, da qual todos os profissionais de educação da instituição podem participar.

Sendo regulamentado por pareceres orientativos emitidos pela Secretaria Estadual de Educação e o seu desenvolvimento acompanhado pelos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica – CEFAPROS, como está expresso no Parecer Orientativo nº 01/2011:

[...] A formação continuada tem se apresentado como a saída possível para a melhoria da qualidade da educação dentro do contexto educacional contemporâneo; mas se quisermos contribuir para que isso ocorra, teremos de partir das culturas das comunidades educativas, dar vez e voz aos profissionais da unidade escolar e a devida importância aos contextos para a compreensão da ação formativa ou educativa. Fortalecer a escola como lócus de formação significa proporcionar ao profissional espaço e tempo para sua formação de maneira contínua, a um só tempo, individual e coletiva. Dentre os desafios inerentes à conquista deste objetivo, destaca-se o de elaborar projetos que centram a vida escolar e os problemas que nela se apresentam, enfatizando que esses grupos constituídos não se fechem em si mesmos, mas alarguem progressivamente a sua esfera de ação, construindo na prática e pela prática a cultura de coletividade solidária que os novos tempos requerem. (2011)

É com essa expectativa que a Secretaria de Estado de Educação/ Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação implantou o programa “Projeto Sala de Educador”, cujo principal objetivo é fortalecer a escola como lócus de formação continuada, por meio da organização de

grupos de estudos que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da qualidade social da educação.

De acordo com o parecer já citado a Coordenação do Projeto Sala de Educador na escola é de responsabilidade do (a) Coordenador (a) Pedagógico (a) da unidade escolar, sob acompanhamento orientação e avaliação do coordenador de formação e professores formadores dos Cefapros; O Projeto deve indicar, além do que será desenvolvido pelo próprio grupo de professores, Coordenadores Pedagógicos e funcionários, o que será necessário para a intervenção dos formadores dos Cefapros a fim de que os objetivos propostos sejam alcançados.

No cotidiano de uma instituição de ensino, segundo Fazenda (2015). devemos entender a importância de compreender sua situação real observando a dinâmica das relações pessoais e interpessoais a partir das quais criamos hipóteses e situações de intervenção dos fatores que interferem na qualidade de ensino e aprendizagem.

Na sociedade atual existe uma falta de sentido para as coisas, principalmente para o jovem que não elabora mais projetos de vida. Segundo Vasconcellos (2004, p. 54), “Na escola, esta crise se manifesta de muitas formas, mas com certeza uma das mais difíceis de enfrentar é a absoluta falta de sentido para estudo por parte dos alunos”, resultado da falta de argumentos, que justifique a necessidade de estudar, diante das profundas mudanças.

O trabalho do Coordenador Pedagógico deve, então, estar realinhado a essas ações, no enfrentamento da multiplicidade de tarefas que o cotidiano lhe demanda, e na perspectiva de amenizar as situações de urgências e variadas que surgem no desenvolvimento do trabalho na escola.

São vários os fatores que interferem no desempenho da atuação do Coordenador Pedagógico como: a falta de planejamento dos trabalhos pedagógicos, professores com sobrecarga de trabalho dificultando os momentos de discussões, reflexões e proposições de metas, o entendimento

pelos pares da atuação e atribuições do Coordenador Pedagógico escolar, a indisciplina, o desenvolvimento de atividades administrativas e burocráticas são alguns dos pontos que interferem negativamente no bom desempenho do profissional.

Muitas vezes espera-se que o Coordenador Pedagógico apresente “receitas infalíveis” ou soluções mágicas para resolver os diversos problemas que se apresentam no contexto de sala de aula.

2.1. O desempenho Coordenador (A) e sua eficiência

No decorrer das últimas décadas a educação brasileira vem passando por uma grande transformação. A realidade é que se busca com urgência a construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social, para todas as crianças, adolescente e jovem brasileiro.

O caráter da Educação Pública segundo Sartori e Pagliarin (2016) vem assumindo cada vez mais o compromisso com a implementação de políticas educativas que favoreçam transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, na forma de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, bem como de trabalhar com o conhecimento respeitando as especificidades de estrutura do desenvolvimento humano e principalmente desenvolver a aprendizagem significativa.

Para tanto, todos os envolvidos na educação da atualidade devem ter seu trabalho direcionado para atingir os objetivos da educação básica propostas pelas políticas públicas que direcionam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que todas as funções desempenhadas na escola são de suma importância para a evolução da qualidade de educação. Cabendo uma grande relevância ao desenvolvimento do trabalho do Coordenador

Pedagógico frente ao desenvolvimento de ações que permeiam o cotidiano escolar.

Ao desempenhar sua função o Coordenador Pedagógico Santos e Oliveira (2017) colocam que trabalha com todos os envolvidos no contexto escolar, diferentemente das outras funções que são desenvolvidas cada uma em seu setor. Ou seja, muitas vezes o Coordenador Pedagógico tem mais conhecimento de toda a situação que ocorre na escola do que os demais profissionais. Cabendo citar que trabalha diretamente com os alunos, pais, professores e demais profissionais, tendo conhecimentos burocráticos como: acompanhamento de diários, processos, projetos, entre outras.

Mas, é importante se reportar ao fato de que como em todas às funções o coordenador tem seu tempo a cumprir na instituição, mas se considerarmos o tempo que o mesmo leva para desenvolver as funções que fogem de suas atribuições em que momento vai desenvolver as suas designações com excelência?

O que se vê nas instituições em geral infelizmente é os Coordenadores Pedagógicos fazendo de tudo e não tendo tempo para cumprir o que está designada a eles. Que é essencialmente trabalhar como o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Cabe a todos os educadores, visto que o coordenador é escolhido pelos pares para desenvolver esse trabalho, repensar e entender um pouco mais sobre as reais funções dos mesmos, colaborando para que realmente se possa desenvolver um trabalho cada vez mais voltado para a excelência da educação e não apenas achar que o coordenador tem que resolver tudo que aparece.

A eficiência do trabalho desenvolvido pelo Coordenador Pedagógico só vai ser percebida e alcançada no momento em todo o coletivo de educadores da instituição entender e colaborarem para que os mesmos desenvolvam cada vez mais as funções a si designadas e não resolver todas as situações que aparecem no cotidiano escolar.

O resgate da identidade do Coordenador Pedagógico deve ser feito por todos os educadores da instituição visto que todos podem um dia desenvolver a referida função.

É importante salientar que no decorrer da historicidade da educação a busca é constante por políticas públicas educacionais condizentes com a realidade social pela qual a educação deve ser pensada. Várias são as legislações que regem ou regeram o sistema público educacional brasileiro.

Sabemos para que a qualidade da educação melhore todas as funções deve ser desempenhado o mais próximo possível de sua totalidade. Para tanto os estudos, debates, reflexões e proposição de metas para a melhoria do ensino deve ser feito por todos os profissionais que fazem parte do coletivo do cotidiano da escola.

Na Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti, Campos de Júlio – MT, com a chegada dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram feitas várias análises, pelos professores da instituição através de grupos de estudo ou cursos fornecidos pela Secretaria Estadual e Municipal de Educação, porém atualmente estão um pouco esquecidos e muitas vezes deixados de lado na efetivação dos planejamentos de ensino.

O que está permeando atualmente as discussões, análise e considerações na comunidade escolar são as Orientações Curriculares que foram estabelecidas para colaborar com trabalho dos educadores sendo que apontarão o perfil de entrada e de saída de cada ciclo, as estratégias e os recursos necessários destinados à apropriação por parte dos educandos dos conhecimentos nele veiculados de modo a não permitir a exclusão dos bancos escolares por falta de conhecimento.

As Orientações Curriculares vêm também colaborar para um maior entendimento dos educadores para o desenvolvimento de atividades baseadas nas áreas de conhecimento, destacando-se a importância da compreensão e entendimento das habilidades e competências que os educandos deverão ter ao termino de uma etapa, fase ou ciclo. Estão sendo

realizados vários estudos na instituição, inclusive momentos na Sala do Educador.

Em relação à Gestão Democrática deve ocorrer a efetivação do conselho escolar CDCE (Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar) formado por representantes de todos os segmentos escolares, o mesmo atua diretamente com a Gestão Escolar, participando da organização financeira, no que concerne nas prioridades, licitações, bem como, na elaboração do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar entre outros.

Mas, em relação às questões burocráticas (registros) observa-se que os mesmos ficam a cargo da Diretora, Coordenadores Pedagógicos ou ainda para os secretários devendo-se fazer um trabalho voltado para a maior participação do CDCE em todas as ações da escola.

No entanto, podemos dizer que a atuação do CDCE tem se ampliado consideravelmente na instituição, opinando cada vez mais sobre a aplicação dos recursos oriundos dos programas federais e estaduais, os de parcerias e eventos realizados pela escola. As aquisições de materiais e equipamentos, bem como a melhoria da infraestrutura têm refletido o anseio de toda a comunidade escolar e não apenas de um segmento.

Infelizmente como as demais instituições escolares de ensino constantemente passamos por problemas relacionados à indisciplina. Ao refletir sobre essa realidade deparamos com uma situação muito complexa, pois envolve várias questões como relações sociais, econômicas, políticas, pedagógica entre outras.

As constantes transformações que vem ocorrendo nesse mundo globalizado, deixando os indivíduos em crise de identidade, e Segundo os Vasconcellos (2004), “Na escola, esta crise se manifesta de muitas formas, mas com certeza uma das mais difíceis de enfrentar é a absoluta falta de sentido para estudo por parte dos alunos”, resultado da falta de argumentos, que justifique a necessidade de estudar, diante das profundas mudanças na sociedade.

A falta de entendimento por parte dos pais e dos educadores de como tratar, por exemplo, com a falta de disciplina, tem gerado um grande número de casos de violência dentro e fora da escola, e para tentar coibir, tem-se tratado jovens e criança com austeridade, e mais grave tentando manter os mesmos fora das instituições de ensino.

Para Arroyo (2008), “Nas instituições educativas está se instalando e legitimando uma forma nova de exclusão: rejeitar, expulsar, não matricular alunos tidos como violentos...”, considero que esta prática realmente tem aumentado consideravelmente, porém ainda não faz parte das discussões e reflexões, de muitas instituições de ensino.

Diariamente tem se visto na mídia casos de diferentes tipos de violência em escolas do mundo todo, principalmente no Brasil. Contudo na Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti, na qual sou Coordenadora Pedagógica, os casos de agressão física são raros, mas a verbal tem aumentado entre os alunos e em relação aos professores, mesmo que tem se trabalhado no sentido de que a agressão verbal, também se constitui em crime.

Pensando em enfrentar essa situação criou-se na escola o Conselho Disciplinar Escolar, formado por todos os segmentos da comunidade escolar, sendo efetivamente acompanhando pelo Coordenador Pedagógico. O principal objetivo do conselho é colaborar para diminuir o avanço da indisciplina na instituição, onde os membros fazem várias reuniões a fim de solucionar os problemas que surgiam no dia a dia no cotidiano escolar. No qual o diálogo é utilizado como fonte de resoluções de conflitos.

O conselho disciplinar tem seu regulamento descrito no regimento interno da instituição, e para sua atuação, é fundamental o papel do Coordenador Pedagógica, através da sua interação com o corpo docente e demais profissionais da educação, para estar a par dos acontecimentos dentro e fora da sala de aula. Fazendo os registros de forma adequada.

Assim como o restante do regimento interno, o Conselho Disciplinar foi aprovado por uma assembleia formado pelos profissionais da educação, alunos e pais, bem como analisado e também aprovado pelo promotor público da comarca do município de Comodoro.

Atualmente a educação está vivendo um processo de mudança, a qual tem nos propiciado desafios constantes, que nos levam a refletir o papel do educador e da escola, que deve acompanhar as transformações sociais, científicas e tecnológicas.

A Gestão Educacional, não é a mera aplicação de métodos, técnicas e princípios, pois a escola é entendida como instituição social, deve ser demarcada pelo contexto político-pedagógico que vai além do custo-benefício da formação. Ou seja, a participação efetiva na elaboração, discussão e reelaboração quando necessário do Projeto Político Pedagógico.

Considera-se que é através do Projeto Político Pedagógico que a escola pode exercer sua autonomia, pois o mesmo é o instrumento, de organização e execução das ações voltadas ao processo ensino-aprendizagem, ainda a função de cada um na instituição. Porém, o mesmo deve estar em conformidade às normas e planos estabelecidos pela União, Estado e município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os elementos que compõem a organização do trabalho do coordenador pedagógico, destaca-se o aprimoramento no plano de trabalho pedagógico, especialmente como espaços de formação continuada e com o propósito de valorizar o planejamento participativo, considerando uma formação dos professores como sujeitos de direitos.

Diante de tudo o que foi exposto, dentre os desafios e aspectos analisados, destacamos a questão da atuação do coordenador pedagógico como mediador no processo de formação continuada de professores, tendo

em vista que falta formação específica, para o aperfeiçoamento desses profissionais, que atuam na gestão dos processos pedagógicos e educacionais.

Considerando a atuação do coordenador pedagógico, seu desempenho e atuação são permeados por situações complexas, por circunstâncias em que se encontra seu trabalho, mostrando as possibilidades, bem como as limitações de atuação junto a formação dos professores, uma vez que possui um papel relevante na formação continuada de professores e na construção de um trabalho democrático.

Conclui-se que, o trabalho do coordenador pedagógico é um saber-fazer multideterminado, advindo de fatores como desenvolvimento pessoal, também que, cujo profissionalismo vai sendo reelaborado em função da especificidade desta ação, que se ancora em diferentes sistemas de ensino, dada a diversidade cultural da escola e a pluralidade de dois currículos de formação profissional inicial e contínua”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Inês Maria M. Z. P. de. Re-significação do Papel da Psicologia da Educação na Formação Continuada de Professores de Ciências e Matemática. Brasília: IP/UnB, 2001. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

ANDRADE, Maria Margarida, **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZPEREIRA, J.E.; LEÃO, G. (Org.). Quando a diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola: o que é como se faz**. 12 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. **Revedo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira**. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v.31, n. 112, p. 657-676, jul./set. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300002> . Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302010000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso: 2021-05-25

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, **Interdisciplinaridade história, teoria e pesquisa**. 8ª Ed. São Paulo: Editora Papirus, 2015. <https://30porcento.com.br/livro/9788530803070-INTERDISCIPLINARIDADE--HISTORIA,-TEORIA-E-PESQUISA---11-ED>. Acesso, 2022.

FERNANDES, Maria José da Silva, **O Professor Coordenador Pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas. Afinal, o que resta a essa função?**, 2016.

LIMA, Paulo Gomes, SANTOS, Sandra Mendes dos, **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. 2007

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão, OLIVEIRA, Nilza Helena de, **O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola**, 2017.

SARTORI, Jerônimo; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. Espaço Pedagógico, v. 23, n. 1, Passo Fundo, p. 185-204, jan./jun. 2016. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep.

O IMPACTO DO ESTRESSE NA QUALIDADE DE VIDA DOS DOCENTES

Delma Ferreira do Nascimento³⁴

Irany Maria Soares³⁵

ABSTRATO

As várias condições de trabalho influenciam diretamente a carga de trabalho, dos professores, o que tem um impacto negativo na sua qualidade de vida, pelo que é relevante uma maior sensibilização para o contexto e condições de trabalho e a necessidade de implementar mudanças no ambiente. Este artigo apresenta os resultados obtidos a partir de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa. O objetivo foi analisar a relação entre a qualidade de vida no trabalho e o esgotamento emocional dos professores e a sua atividade. O resultado do estudo aponta que os principais estressores compreendem a alta carga de trabalho associada a múltiplas responsabilidades emanadas da atividade docente, o que gera falta de tempo para a vida pessoal, riscos psicossociais relacionados ao estresse e efeitos físicos.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade de Vida. Professor. Sobrecarga de Trabalho; Estresse.

ABSTRACT

The various working conditions directly influence the workload of teachers, which has a negative impact on their quality of life, which is why greater awareness of the context and working conditions and the need to implement changes in the environment is relevant. This article presents the results obtained from a bibliographical, descriptive and qualitative research. The objective was to analyze the relationship between the quality of life at work and the emotional exhaustion of teachers and their activity. The result of the study points out that the main stressors include the high workload associated with multiple responsibilities arising from the teaching activity, which generates a lack of time for personal life, psychosocial risks related to stress and physical effects.

KEYWORDS: Quality of Life. Teacher. Work overload; Stress.

³⁴**Graduação:** Pedagogia - Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC. **Pós-graduação:** em Educação Especial e Inclusiva, Centro Universitário Internacional, UNINRER, Brasil. **Pós-graduação:** em Psicopedagogia- Faculdade Internacional de Curitiba, Facinter. **Mestrado:** em Magister em Ciências da la Educacion- Universidad Internacional tres Fronteras, UNINTER, Paraguai. **Doutorado:** em Ciências da la Educacion – Universidad Internacional tres Fronteras, UNINTER, Paraguai.

³⁵**Graduação:** Ciências da Religião (Universidade vale do Acaraú sobral-ceara); **Pós-graduação:** Gestão em Serviço da Saúde (Inta Sobral- Ceara); **Mestrado:** Ciências da educação (Universidade de San Lorenzo, Unisal, Paraguai. **Doutorado** Ciências da Educação. (universidade da Educação. Universidad Tecnológica, Internacional, UTIC, Paraguai).

INTRODUÇÃO

As doenças ocupacionais que ocorrem no exercício da docência não favorecem a qualidade de vida do profissional e vem manifestando há algum tempo necessidades emergentes quanto ao estresse, sobrecarga de trabalho ou desânimo devido às condições laborais que impedem um desenvolvimento adequado e harmonioso.

O ambiente mutável do mundo do trabalho e suas frequentes pressões de diversos tipos, bem como o aumento da competição e das demandas produtivas para as organizações, geram altos níveis de pressão, que a longo prazo levam ao aparecimento de doenças ocupacionais: estresse, Síndrome de Burnout, doenças ocupacionais, entre outros, em que o aspecto emocional ou psicológico desempenha um papel fundamental.

O conceito de Qualidade de Vida (QV) é descrito pela Organização Mundial de Saúde Costa (2018, p. 53) como: “a forma como o indivíduo percebe o lugar que ocupa no meio cultural e no sistema de valores em que vive, bem como em relação aos seus objetivos, expectativas, critérios e preocupações”. Nesse contexto, a docência como ação profissional está sujeita às influências dessas variáveis, enfatizada permanentemente a percepção da QV, conceituação que segundo Campbell (1981) "ao conjunto de condições que contribuem para tornar a vida agradável e valiosa ou ao grau de felicidade" e satisfação de um indivíduo, especialmente em relação à saúde e seus domínios.

Segundo os autores como Arranca (2019), Teodoro (2018) e Andrews (2017), a qualidade de vida nos últimos tempos tem gerado um papel global visto desde a produtividade, sobrecarga, instabilidade laboral, desequilíbrio ocupacional, entre outros.

Vários estudos foram realizados com foco na qualidade de vida no local de trabalho, incluindo a percepção sobre o grau de satisfação e estresse laboral (ROCHA, 2016; VAZ SERRA, 2019; PEREIRA, 2015; VALLE, 2020). É interessante investigar os efeitos da sobrecarga de trabalho mantida ao longo

do tempo, conhecida como estresse crônico no trabalho, fenômeno que atinge naturalmente todos os trabalhadores em situações complexas. Serra (2019, p. 87) define como: uma síndrome que consiste basicamente em três dimensões: exaustão emocional, despersonalização ou fase de desenvolvimento de atitudes e respostas negativas, e falta de realização pessoal, onde o trabalhador sente que as demandas do trabalho excedem suas capacidades de resposta.

No presente estudo analisa-se a qualidade de vida dos professores no trabalho e a sua relação com o stress laboral, apontando-se as implicações pessoais e organizacionais, bem como as estratégias de prevenção. O principal objetivo do estudo foi analisar a relação entre a qualidade de vida no trabalho e o esgotamento emocional dos professores e a sua atividade, como objetivos específicos: descrever a respeito do estresse no ambiente do trabalho; descreve sobre o estresse como vilão no adoecimento dos trabalhadores; aponta a importância da qualidade de vida no ambiente de trabalho.

2. O ESTRESSE NO AMBIENTE DE TRABALHO

Em escala global, Costa (2018, p. 45) explica que “o fenômeno do estresse tem sido objeto de múltiplas investigações”, desde as descobertas de Hans Selye que trouxeram um marco importante em termos da síndrome do estresse em seus diferentes estágios de alarme, resistência e exaustão do corpo diante de as demandas situacionais da vida; às pesquisas recentes na área da saúde que abordam o estresse em suas manifestações biológicas, psicológicas e sociais como entidades em permanente interação.

Monteiro (2018) menciona que o estresse no trabalho é a pressão causada por várias situações como ansiedade, tristeza e preocupação que produzem reações psicossomáticas ou distúrbios psicológicos em ocasiões

graves, o que afeta grande parte da população docente, que apresenta alguns sintomas que prejudica seu desempenho no trabalho, atualmente os níveis de estresse têm gerado um aumento de doenças que afetam a saúde da população.

Está comprovado segundo Valle (2020), que em todo o mundo a maioria da população trabalhadora está exposta ao estresse, o que pode causar algum tipo de desconforto; porém, “somente a partir do século XX o estresse passou a ser conhecido como um fenômeno que afeta toda a sociedade” (VALLE, 2020, p. 67).

Na sociedade contemporânea de acordo com Vaz Serra (2019), o estresse pode ser causado por fatores internos ou externos que complicam os processos de trabalho ou a relação com a família, mas também deve-se levar em conta que modos de pensar, crenças, valores ou a forma de perceber o mundo, torna os indivíduos únicos, cada um com sua própria apreciação das coisas que os cercam e das diferentes formas de lidar com os problemas ou situações que surgem, onde a tomada de decisão é um fator que eleva o nível de estresse não ser capaz de saber qual é a decisão certa.

Nos últimos anos, Arranca (2018) coloca que proliferou o interesse pelo estudo dos fatores, pressões e demandas que geram estresse no trabalho e afetam a saúde. Pinto (2019) reitera que a relação entre condições de trabalho e saúde é recíproca: as condições de trabalho afetam a saúde e a produtividade das pessoas.

O estresse no trabalho e os riscos psicossociais inerentes, segundo Araújo (2018), contempla pelo menos três aspectos. O modelo controle-exigência, que considera a interação entre as demandas físicas e psicológicas do trabalho e a capacidade pessoal de exercer controle sobre as decisões para enfrentar tais demandas.

O modelo de ajuste pessoa-ambiente conforme expõe Rêgo (2017) compreende dois componentes:

[...] o grau em que as atitudes e habilidades de um trabalhador atendem às demandas do trabalho e o grau em que o ambiente de trabalho atende às necessidades do trabalhador, levando ao estresse e incompatibilidade em um ou ambos os fatores (REGO, 2017, p. 67).

Por outro lado, os modelos transacionais abordam o estresse como um estado psicológico negativo que envolve aspectos cognitivos e emocionais. Segundo Oliveira (2019) significados e valores estão no cerne da vida humana e representam a essência do estresse, emoção e adaptação. Portanto, estresse profissional é a percepção subjetiva que resulta da transação entre a pessoa e o ambiente de trabalho, em que as demandas da atividade profissional podem ser excessivas em relação aos recursos individuais. Em outras palavras, o estresse é entendido como o grau de descompasso que existe entre o que é exigido de uma pessoa e sua capacidade de atender a essas exigências.

O estresse é considerado uma doença que afeta o desenvolvimento dos indivíduos em seu contexto laboral e social, devido às frequentes tensões a que estão submetidos em suas atividades laborais.

2.1. O Estresse: O Vilão no adoecimento dos trabalhadores

A saúde do trabalhador por ser uma área relativamente recente quanto à produção de conhecimento, uma vez que as primeiras produções científicas publicadas desta área ocorreram na década de 80. O projeto de profissionalização do ensino representa uma tendência que atravessa o século XX e se cristaliza a partir de 1980, comportando ambiguidades, distorções, limitações, tensões e desafios. Por um lado, o processo de profissionalização contribui para destacar a importância da educação para o crescimento econômico e dar visibilidade à formação de professores e à necessidade de se construir uma base de conhecimento para o ensino que possibilite ao magistério passar do ofício à profissão.

Neste contexto, tratando de questões relacionadas sobre o tema proposto neste estudo, a literatura acerca dos problemas de saúde e processos de mal-estar, sofrimentos e adoecimentos de professores mostra a prevalência dos transtornos mentais e comportamentais, dos distúrbios da voz e das doenças osteomusculares e

do tecido conjuntivo, os quais atingem os docentes do ensino público e particular de todos os níveis, disciplinas e momentos da carreira (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). Essa literatura é composta principalmente por pesquisas de diferentes áreas desses semelhantes à de educação (psicologia, psicologia do trabalho, enfermagem, fonoaudiologia, saúde coletiva, educação física, medicina, saúde do trabalhador, otorrinolaringologia, biologia, engenharia, ergonomia e fisioterapia). Geralmente, essas pesquisas são isoladas e apresentam perspectivas, enfoques e recortes específicos das áreas, sem articulação interdisciplinar; elas envolvem sujeitos de unidades educacionais específicas dentro de um limite municipal ou estadual, e priorizam levantamentos epidemiológicos e de queixas/sinais/sintomas, enfatizando as concretudes dos fatores de riscos ambientais, biológicos, físicos e orgânicos presentes nas escolas.

Destaca-se, dentre as questões de saúde, os transtornos mentais e comportamentais (ansiedade, estresse, depressão, exaustão emocional, burnout), os distúrbios da voz e as doenças osteomusculares e do tecido conjuntivo. Os resultados mostram que, 48% dos educadores têm algum sintoma de burnout, e que um a cada quatro deles apresenta exaustão emocional, sendo que a maior insatisfação e falta de comprometimento é encontrada em professores nos primeiros anos de trabalho. Porém, 90% dos trabalhadores estão satisfeitos com seu trabalho. Aspectos que merecem atenção: (1) importância das relações sociais no trabalho, da socialização, da rede de apoio e suporte social, na docência, para a subjetividade e melhoria na relação com o trabalho e a satisfação, da ampliação das possibilidades de ajustamentos e das condições de lidar com conflitos e situações estressantes, bem como da qualidade de trabalho e da promoção da saúde e do bem-estar no trabalho; e (2) o trabalho do professor, que é desenvolvido nas tensões entre prazer e sofrimento.

Como origem do sofrimento no trabalho docente, o estudo aponta as relações sociais e o conflito afeto/razão, enlacado entre a liberdade de controle do seu meio e a imposição cruel desse mesmo controle (três eixos produtores de burnout). A obra tece ainda uma comparação entre o trabalho docente e o fabril, distinguindo-os especialmente no que se refere à não alienação do professor em relação ao seu trabalho, com relativa autonomia e controle sobre as atividades; os docentes em seu ambiente de trabalho, e comolidam com situações estressantes; aborda não somente o estresse, mas também o enfrentamento e a saúde geral dos docentes. Por considerarem o contexto de trabalho como estressante, utilizam

mecanismos de enfrentamento mais centrados no problema que na emoção e avaliam sua saúde como positiva.

Considerando os estudos mencionados, entende-se que as questões de estresse nos trabalhadores dos docentes atuantes em unidade escolares são merecedoras de aprofundamento e investigações, considerando a importância da saúde e qualidade de vida destes profissionais enquanto trabalhadores e tendo em vista o déficit de trabalhos abordando os trabalhadores da educação.

2.1. A qualidade de vida no trabalho

Os professores enfrentam situações profissionais muito exigentes. Seu trabalho pode ser física e emocionalmente cansativo. O estresse decorrente do trabalho em instituições de ensino públicas e privadas com contextos cada vez mais complexos e exigentes, por vezes, acarreta o desenvolvimento do esgotamento profissional (burnout), afetando a qualidade de vida no trabalho. Os efeitos do esgotamento profissional (burnout) são perceptíveis nos trabalhadores (por exemplo, problemas físicos e mentais) e nas organizações (absenteísmo, rotatividade, custos elevados, baixo desempenho, etc.).

De acordo com Teodoro (2018) o termo "esgotamento profissional" é entendido como:

[...] Uma resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho e é definida pelas três dimensões de esgotamento, despersonalização e ineficácia. A primeira dimensão (constituindo o sintoma central, mais evidente e relacionado com o stress) refere-se à sensação de esgotamento dos recursos emocionais e físicos pessoais; a segunda, entendida como uma resposta negativa, endurecida ou extremamente indiferente às várias facetas do trabalho, com especial referência às relações interpessoais, implica desumanização; a terceira dimensão significa um sentimento de incompetência e falta de realização e produtividade no trabalho (TEODORO, 2018, p. 99).

Segundo o autor, considera que o desenvolvimento do estresse em professores pode se manifestar como resultado da exposição do educador a fontes de exaustão típicas do ambiente escolar e do uso de estratégias de enfrentamento não adaptativas.

Por sua vez, Pereira (2015) menciona que a literatura mostra evidências de um alto nível de estresse experimentado pelos professores, o que afeta negativamente sua saúde física e mental, bem como o ambiente de trabalho, o alcance dos objetivos educacionais. O fenômeno está ligado à falta de envolvimento, alienação, absenteísmo, baixo desempenho, licenças médicas, altos gastos com substituições e abandono da profissão.

Por sua vez, Rocha (2016) aponta que o esgotamento profissional em professores se estabelece como uma resposta extrema ao estresse acumulado e prolongado, que afeta o bem-estar físico e psicológico destes, bem como sua interação negativa com os outros e com os alunos, a qualidade do ensino e está associada a fenômenos como o absentismo e a tendência para o abandono do trabalho.

Cooper e Payne (1998) destacam que o estresse apresenta duas modalidades: A primeira refere-se a situações e experiências nas quais o estresse tem resultados e consequências predominantemente positivos, pois produz estimulação e ativação adequadas que permitem às pessoas atingir determinados objetivos em sua atividade, a custos pessoais razoáveis. A segunda refere-se a situações e experiências pessoais desagradáveis e incômodas com prováveis consequências negativas para a saúde e bem-estar psicológico.

O trabalho do professor é desvalorizado, que segundo Selye (2015) afeta o desenvolvimento de suas atividades, no entanto, o tempo que os professores investem para se deslocar até o local de trabalho, a preparação do planejamento de aula, a revisão de atividades e/ou exames, falta de incentivos salariais, desafio de lidar com um grande número de pessoas e demandas burocráticas e emocionais que podem prejudicar o estado de saúde do professor.

Conforme Pinto (2019), as demandas relacionais que os professores devem atender no dia a dia não são isentas de conflitos. Em relação aos alunos, é necessário considerar que além das relações de ensino e

aprendizagem, talvez as mais emocionalmente difíceis para os professores, dizem respeito às medidas de controle disciplinar nas salas de aula.

Arranca (2019) coloca que um dos principais aspectos estressantes no ensino refere-se à falta de tempo para descanso, não só por causa da jornada escolar, mas também porque a ela são agregadas inúmeras atividades extracurriculares, entre as quais estão o planejamento didático, preparação de materiais e revisão de trabalhos pelo o corpo discente

Por outro lado, Araújo (2018) explica que somadas ao precário apoio social existente dentro das escolas, as más condições de trabalho parecem correlatas à falta de apoio do Sistema Educacional de Ensino. Globalmente, as pressões que os professores percebem com maior impacto não são as únicas, mas são as que mais se destacam pela pontuação mais elevada registada no quadro das possíveis fontes de pressão que constituem instituições institucionais geradoras de stress. ambientes.

O estresse laboral vivenciado por alguns professores não é causado por si mesma, como comenta Santiago (2016, p. 78), mas sim por fatores que o professor vivencia no dia a dia, tanto profissional quanto pessoalmente. Por isso, não se trata de estudar o professor como sujeito de stress, mas numa perspectiva mais ampla, de enfrentamento ou sobrevivência e qualidade de vida. A relação desses elementos pode afetar a motivação para o trabalho, as oportunidades de crescimento profissional, o bem-estar profissional-pessoal e, por fim, a dinâmica familiar e social na qual o indivíduo está inserido.

Sobre a relação entre a qualidade de vida no trabalho e sua relação com o estresse laboral, Moraes Filho (2019, p. 67) aponta que o grau de satisfação ou bem-estar que os profissionais têm com seu trabalho “é considerado um determinante básico da produtividade e da qualidade de vida” sendo, por sua vez, a satisfação no trabalho um dos principais objetivos de estudo nas organizações de saúde, de forma a avaliar a sua qualidade global. A satisfação e o bem-estar dos trabalhadores estão intimamente ligados a dois conceitos como qualidade de vida no trabalho e síndrome do

estresse laboral (esgotamento profissional). Ambos avaliam dimensões diferentes, mas estreitamente relacionadas, como vários estudos têm mostrado, e com elas podem ser identificados elementos-chave da gestão de pessoas que podem melhorar sua qualidade de vida laboral e, conseqüentemente, a qualidade dos serviços que prestam à comunidade.

A qualidade de vida no trabalho é definida por alguns autores Rocha (2016), Vaz Serra (2019), Pereira (2015) e Valle (2020), como a experiência de bem-estar derivada do equilíbrio que o indivíduo percebe entre as demandas ou a carga de trabalho desafiadora, intensa e complexa, e os recursos psicológicos, organizacionais e relacionais disponíveis para atender a essas demandas. Embora existam diversos instrumentos para quantificá-la, são poucos os estudos realizados com o objetivo de mensurá-la entre diferentes trabalhadores.

Andrews (2017) considera-se de extrema importância um compromisso organizacional para que a qualidade de vida no trabalho seja medido periodicamente e submetido a um processo de melhoria contínua. Estudos revisados por Rocha (2016) aponta para a necessidade de maior participação do professor com a possibilidade de que suas ideias sejam ouvidas e aplicadas por gestores acessíveis e conhecedores da realidade, que reconheçam seus esforços e informem sobre os resultados de seu trabalho. O aumento de recursos, a mudança de estilo de gestão e o estabelecimento de medidas organizacionais eficientes devem ser as prioridades da organização, a melhoria desses aspectos influenciará na estabilidade emocional dos professores e, a longo prazo, na qualidade do serviço prestado e a satisfação do usuário com o sistema.

Assim, partimos do facto de que são as condições da vida laboral (nível de remuneração, condições de segurança e bem-estar no trabalho, oportunidades de utilização e desenvolvimento de competências, oportunidades de progressão contínua e estabilidade no trabalho, integração social no trabalho) que estão relacionados ao maior ou menor nível de estresse laboral dos professores. O não enfrentamento dessa situação

prejudicará a estabilidade emocional dos docentes com o consequente prejuízo à ação docente e à imagem institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada revela a importância de identificar as situações de trabalho que levam à sobrecarga laboral por parte dos docentes e seu impacto na QV. Situações como o sofrimento e seu impacto na vida pessoal e social e o surgimento de patologias no campo da saúde física e mental têm impactos de longo prazo.

As indagações mostram que não há diferenças entre os diferentes espaços escolares, pois todos estão suscetíveis aos efeitos da sobrecarga de trabalho secundária a fatores como ambiente de trabalho, tipos de remuneração, infraestrutura, oportunidades de desenvolvimento profissional e o apoio fornecido pela gestão de instituições de ensino.

Todos os estudos concordam que existem fatores a serem considerados para melhorar o ambiente de trabalho, principalmente associados a componentes intrínsecos, como a percepção do professor sobre seu trabalho e desempenho, estratégias que apresentam para lidar com situações estressantes e componentes extrínsecos ligados ao suporte que oferece da instituição ao corpo docente, assegurando a formação e disponibilização de ferramentas adequadas ao desenvolvimento de competências de proteção contra agentes stressantes, através de apoio psicossocial permanente, que permitirá salvaguardar a qualidade do ensino.

É importante que os órgãos governamentais estabeleçam políticas públicas de apoio à proteção da saúde mental dos professores, voltadas para a redução da sobrecarga de trabalho e das consequências que isso pode trazer para a saúde e a QV.

De acordo com a realidade pesquisada, existem poucos estudos sobre o assunto, por isso é necessário projetar linhas de pesquisa com a finalidade de evidenciar esses padrões associados à QV dos professores e sua forma de lidar com a carga de trabalho, a partir de estratégias geradas abordar os problemas apresentados pelos professores a médio e longo prazo, considerando que os professores têm papel fundamental na formação acadêmica e pessoal dos adolescentes e jovens.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, Susan. **O Stress a seu Favor: como gerenciar sua vida em tempos de crise**. São Paulo: Editora Ágora, 2017.

ARAÚJO, L. M Badaró Ferreira. **O adoecimento psíquico de professores da rede pública estadual: perspectiva dos docentes**. XXXVIII Encontro da Anpad, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_GPR2266.pdf Acesso em: 1 ago. 2022.

ARRANCA, Agostinho. **Políticas Educativas e o Estresse laboral**. Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora, pp. 235-252, 2018.

COSTA, P. M. **O impacto do stress/saúde e qualidade de vida no desempenho docente**. v. 15, n. 1, p. 175-195, 10 ago. 2022.

MONTEIRO, Eloína Maria Ávila et al. **O impacto da qualidade de vida no trabalho (QVT) no faturamento das indústrias metalúrgicas do Estado do Pará**. Revista de Administração da UEG, v. 2, n. 1, p. 18-33, 2018.

MORAES FILHO, Iel Marciano et al. **Associação de estresse ocupacional e uso de psicotrópicos por docentes da área da saúde**. Revista Brasileira em Promoção da Saúde, v. 32, 2019.

OLIVEIRA, Maria das Graças Marrocos de; CARDOSO, Cármen Lúcia. **Stress e trabalho docente na área de saúde**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 28, n. 2, p. 135-141, 2019.

PEREIRA, Luciano Zille. **Novas perspectivas para a abordagem do estresse ocupacional em gerentes: estudo em organizações brasileiras de setores diversos**. 2005. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PINTO, A. S. B. et al. **Síndrome de burnout e a qualidade de vida dos profissionais da educação**. Revista Interdisciplinar, v. 8, n. 2, p. 169-177, 2019.

RÊGO, Alda Dantas. **Qualidade de vida no trabalho de gestores de escolas públicas de Imperatriz - MA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

ROCHA, Kátia Bones; SARRIERA, Jorge Castellá. **Saúde percebida em professores universitários: gênero, religião e condições de trabalho**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 10, n. 2, p. 187-196, 2016.

SANTIAGO, Diego dos Passos et al. **Estresse laboral em professores**. Lagarto-SE. Motricidade, v. 12, p. 76, 2016.

SELYE, Hans. **Stress: a tensão da vida**. São Paulo: Ibrasa, 2015

SERVILHA, E. A. M. **Estresse em professores universitários na área de fonoaudiologia**. Revista de Ciências Médicas, v. 14, n. 1, 2019.

TEODORO, B. C. **Qualidade de Vida no Trabalho de Servidores Técnico Administrativos em Educação: uma análise em uma Universidade Federal do Estado de Minas Gerais**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del Rei - MG, 2018.

VALLE, L. E. L. R. **Estresse e distúrbios do sono no desempenho de professores: saúde mental no trabalho**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020

VAZ SERRA, A. **O stress na vida de todos os dias**. Coimbra: Edições do Autor, 2019.

A GESTÃO DE INSTRUMENTOS CONGÊNERES NO SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO DO TERCEIRO SETOR

Kerlane Marcelle Costa dos Santos Silvano³⁶

RESUMO

A Administração Pública possui como desafio atender ao princípio da eficiência, efetivar serviços públicos de qualidade e, quando necessário, atribuir serviços que, isoladamente, não teriam condições de executar às entidades do Terceiro Setor, designadas por Entidades do Sistema “S”, que prestam serviços privados de interesse público, formalizam instrumentos congêneres e se submetem ao controle do Tribunal de Contas da União (TCU). O presente artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada: A atuação dos gestores e fiscais de contratos e convênios no SENAI. O objetivo do estudo é caracterizar a gestão de Contratos e Convênios, a partir da identificação dos atores e dos instrumentos de apoio que auxiliam os gestores de uma entidade paraestatal do Terceiro Setor. Foi desenvolvido um estudo bibliográfico quantitativo, exploratório. O resultado do estudo demonstrou que não existem gestores para atuarem em conjunto com os fiscais dos instrumentos congêneres, os fiscais acumulam outras atividades distintas e necessitam de treinamento e capacitação para atuarem melhor no exercício da competência delegada pelos gestores da Entidade.

Palavras-Chave: Terceiro Setor. Sistema “S”. Contratos e Convênios.

ABSTRATC

The Public Administration has the challenge of complying with the principle of efficiency, implementing quality public services and, when necessary, assigning services that, in isolation, they would not be able to perform to the Third Sector entities, designated as Entities of the "S" System, which provide private services of public interest, formalize similar instruments and submit to the control of the Federal Audit Court (TCU). This article is part of the master's dissertation entitled: The performance of managers and inspectors of contracts and agreements at SENAI. The objective of the study is to characterize the management of Contracts and Agreements, based on the identification of actors and support instruments that help managers of a parastatal entity in the Third Sector. A quantitative, exploratory bibliographic study was developed. The result of the study showed that there are no managers to work together with the inspectors of similar instruments, the inspectors accumulate other distinct activities and need training and qualification to act better in the exercise of the competence delegated by the managers of the Entity.

Keywords: Third Sector. “S” System. Contracts And Agreements.

³⁶ **Graduação:** Administração, Faculdade Pitágoras; **Pós-graduação:** Gestão Pública, Faculdade Einstein; Desenvolvimento de Competências Gerenciais, Universidade Estadual do Maranhão- UEMA; **Mestrado:** Gestão, Instituto Politécnico da Guarda- IPG. kerlane.costa@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A Administração Pública é regida por leis, decretos e normas jurídicas que disciplinam as licitações, os contratos entre particulares e os convênios com entes federados sendo, no entanto, notório o conhecimento da necessidade desses atos de gestão serem assistidos por servidores públicos para o cumprimento dos objetivos estabelecidos na Lei nº 8.666/1993, Lei de Licitações e Contratos e nas Instruções Normativas que regem a matéria.

O Sistema “S” é integrado pelas entidades privadas e sem fins lucrativos, instituídas sob a forma de Serviço Social Autônomo, que compõem o Terceiro Setor, e cooperam com o Poder Público por trabalharem ao lado do Estado prestando serviços de interesse público e social. Pela tipicidade da fonte de custeio das entidades com recursos de contribuições parafiscais, as entidades utilizam regulamentos internos nas suas contratações e, subsidiariamente, a Lei de Licitações e Contratos, respeitam os princípios constituições e legais atinentes às despesas públicas e, subordinar-se ao controle finalísticos do Tribunal de Contas da União.

Na execução de contratos e convênios do Sistema “S” não seria diferente do que ocorre na Administração Pública, dessa forma a entidade promove a segregação de função e delegação de competências à terceiros e designa colaboradores para atuarem como fiscais no acompanhamento da execução dos contratos e convênios. Em detrimento dessa peculiaridade, faz-se imperioso compreender a sistemática de gestão de contratos e convênios formalizados no Serviço Nacional de Aprendizagem, os procedimentos executados pelos fiscais da entidade, tendo como referência as decisões e a jurisprudência do Tribunal de Contas da União (TCU). Para alcançar o resultado pretendido, utilizou-se uma metodologia contemplado a revisão documental dos temas e a coleta de dados junto aos colaboradores que desempenharam funções fiscais de contratos e convênios na entidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), estabeleceu que a Administração Pública direta e indireta obedeceria aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Com o advento do Decreto-lei nº 200, de 1967 (BRASIL, 1967), vinculado à reforma administrativa do Governo Federal ocorreu a promoção da descentralização das atividades do Estado, por meio de convênio, para otimizar medidas administrativas mais precisas aos cidadãos, mas não previu a participação de outras pessoas jurídicas e nem as ferramentas para otimizar a gestão e controle da aplicação de recursos.

A partir da promulgação da Emenda Complementar nº 19, de 1998 (BRASIL, 1998) e a realização da reforma do aparelho do Estado, a Administração Pública deixou de ser responsável direta da produção de bens e serviços para ser promotor e regulador, tornando-se mais eficiente e voltado para a cidadania (PALUDO, 2012).

O resultado dessa medida possibilitou a transferência de serviços competitivos ou não exclusivos do setor público para o não estatal, e o estabelecimento de parcerias entre Estado e a Sociedade para seu financiamento e controle. Dessa forma, em breves linhas e sem abordagem procedimental serão compreendidos aspectos sobre as licitações, os contratos e os convênios com base na Lei nº 8.666/93, normas e jurisprudências que regem esses instrumentos congêneres.

2.1 Aspectos da formalização de Contratos e Convênios como instrumentos congêneres

A Lei nº 8.666, de 1993, que trata do regramento de licitações e contratos no âmbito da Administração Pública, contempla aspectos de natureza jurídica e técnica para viabilizar a contratação pública, o acompanhamento de atos de gestão e atender as necessidades da

Administração (BRASIL, 1993). Assim sendo, licitar é regra e dispensar ou não implica exigir procedimento licitatório que após o cumprimento de todas as etapas, prossegue-se com a formalização do contrato sujeitando-se a lei, as normas, a sua teoria geral, a validade decorrente da vontade das partes que têm autonomia para contratar e o estabelecimento de critérios de escolha do tipo e do objeto da licitação.

Ao longo de décadas os contratos receberam diversas denominações como ajuste, compromisso ou convenção, embora o que determinará sua natureza será o seu conteúdo (BITTENCOURT, 2011). Independente de denominação, o contrato poderá gerar contratações de compras, obras e serviços, se houver interesse das partes na concretização do seu objetivo, atender aos parâmetros constantes no edital, forma escrita, registro, publicação e disponibilidade de recursos orçamentários correspondente no exercício financeiro, conforme pressuposto da Lei n° 4.320, de 1964 (BRASIL, 1964).

Segundo Bittencourt (2011), o contrato é originado do direito administrativo e sua eficácia condicionada a vontade das partes. Assim, uma vez o contrato prevalecerá a vontade daqueles, e terá força de lei podendo haver ajustes quando da formalização de contratos com base no direito público ou no direito privado.

De acordo com o TCU (2010), contrato é todo e qualquer ajuste celebrado entre órgão ou entidade da Administração Pública e particulares, por meio do qual se estabelece acordo de vontades, para formação de vínculo e estipulação de obrigações recíprocas, sendo regulados pela Lei de Licitações.

Por outra vertente, para a promoção do bem-estar social, existem ainda os convênios que são instrumentos celebrados com interesse recíproco dos órgãos, das entidades da Administração e das entidades particulares e executados em regime de mútua cooperação (BITTENCOURT, 2011). Com base nos entendimentos da Lei n° 8.666, de 1993, de forma subsidiária, da

Emenda Constitucional nº 19, de 1998 e das Instruções Normativas, adverte-se a existência de aspectos que diferenciam e as similaridades os contratos dos convênios.

Os contratos possuem como atores, o contratante e a contratada, sendo proposto termos de referências e projetos básicos para realização do procedimento licitatório, enquanto os convênios possuem os parceiros ou participes, que figuram em concedente, o responsável pela transferência dos recursos financeiros e os proponentes que manifestam o interesse em firmar o instrumento e o conveniente que pactue a execução de programa, projeto, atividade ou evento de interesse recíproco. Como se pode observar, convênios são o meio para operacionalizar ações por terceiros que perseguem a cooperação e, no entanto, os contratantes têm interesses distintos nos contratos e perseguem o valor contratado e, quando finalizado, conclui-se com o pagamento de serviços prestados ou aquisições realizadas.

A necessidade de gerir os instrumentos congêneres permeia na ótica de garantir a eficiência na prestação de serviços e no fornecimento de bens dentro dos padrões adequados à legislação e as recomendações dos órgãos de controle. Dessa forma, os Administradores delegam competências para agentes e colaboradores desempenharem as funções de gestor e fiscal dos instrumentos, cujas atividades não devem ser misturadas, e em alguns casos poderão ser realizadas pela mesma pessoa caso não exista quantitativo desejável de agentes e a qualificação técnica necessária para absorverem essas funções (SANTANA; CAMARÃO, 2015).

De certo, Di Pietro (2005) utiliza a expressão “agente público” para designar “toda pessoa física que presta serviços ao Estado e às pessoas jurídicas da Administração Indireta”. Necessariamente gestores e fiscais deveriam desenvolver suas atividades, simultaneamente, visando a perfeita execução do contrato e convênio.

A gestão e a fiscalização têm alicerces diferenciados e com funções distintas, sendo que a primeira tem uma visão ampla do processo sendo

exercida por uma unidade administrativa ou colaborador, e a segunda pode ser realizada por um representante da Administração para atender uma necessidade pontual, fiscalizando toda a execução do contrato, anotando em registro próprio todas as ocorrências observadas durante a fiscalização. A fiscalização pode ser auxiliada por conveniência da Administração pela contratação de empresas ou profissionais especializados que viabilizem o acompanhamento cotidiano do objeto contrato ou conveniado, verificando as parcelas aplicadas de acordo com os repasses efetuados e a evolução dos serviços que foram executados.

O Regulamento do Sistema “S”, Vareschini (2015) evidencia que o acompanhamento e a fiscalização da execução do contrato consistem na verificação da conformidade da prestação dos serviços e da alocação dos recursos necessários, de forma a assegurar o perfeito cumprimento do contrato, devendo ser exercido pelo gestor do contrato, que poderá ser auxiliado pelo fiscal técnico e fiscal administrativo do contrato. O gestor do contrato será o colaborador designado para coordenar o processo da fiscalização da execução contratual, e o fiscal do contrato será designado para auxiliar o gestor do contrato quanto à fiscalização do objeto do contrato.

No sentido de desmembrar funções de natureza técnica e administrativa, haverá prerrogativas da gestão dos contratos que poderão culminar na designação de três agentes, sendo o gestor do contrato que coordenará o processo integral da execução; o fiscal técnico que auxiliará o gestor quanto à fiscalização dos objetos propriamente dita, e o fiscal administrativo que auxiliará na fiscalização sob os aspectos administrativos.

No entanto, o gestor e o fiscal não poderão recusar a assumir a função, mas alegar restrição, incerteza, incompetência para fiscalizar o objeto, e a incompatibilidade do exercício da função fiscalizatória com suas atividades diárias. Pelo princípio da razoabilidade, caso a Administração não detenha quantitativo significativo de pessoas que possam assumir essas funções será permitido que sejam assumidas por único colaborador ou servidor desde que

possua disponibilidade, não inviabilize suas atividades funcionais habituais e possua conhecimento técnico do objeto contratado.

O acompanhamento e a fiscalização da execução são inevitáveis, inclusive, contam com a possibilidade de operacionalizar medidas em ato único tendo como resultado o ato de responsabilizar, de aplicar sanções de natureza monetária ou não, face as constatações de omissão aos deveres de agir dos agentes, gestores e fiscais. Notadamente, caberá aos gestores e fiscais, o acompanhamento para verificar a conformidade do objeto estabelecido, e caso contrário adotar as medidas corretivas evitando danos à Administração ou a terceiros.

Das responsabilidades que possam decair sobre omissões, erros e falhas, similarmente, pode-se citar Di Pietro (2005) que replica a subordinação do servidor público às responsabilidades civil, penal, e administrativa decorrentes do exercício do cargo, emprego ou função. Em outras palavras, os servidores poderão praticar atos ilícitos, mas responderão, cumulativamente, nas três instâncias. Por analogia, os colaboradores que assumam funções e desenvolvam atividades que ensejam a prática de atos administrativos nas entidades privadas que recebem recursos parafiscais do ente público também responderão pelo exercício da função.

O praticante do ato, independente das sanções penais, civis e administrativas, seja servidor público ou colaborador será responsável por atos de improbidade administrativa que o suscitarão ao ressarcimento do dano integral, perda de função pública ou de direitos políticos, pagamento de multa e da pessoa jurídica impedida de contratar com a Administração, descritos na Lei nº 8.429, de 1992 (BRASIL, 1992). Isto posto, o controle interno da Administração será realizado diretamente pelo órgão ou entidade e auxiliado pelos Tribunais de Contas, que auxiliam o Congresso Nacional na fiscalização daqueles que utilizem, arrecadarem os recursos públicos ou executem serviços de interesse comum inclusive daqueles que deveriam ser realizados pelo Poder Público, mediante a realização de fiscalizações e

auditorias, conforme disposto no artigo 70. da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1998).

Ao Tribunal de Contas da União no exercício de suas competências ainda deverá julgar as contas dos administradores públicos, verificar se a conduta daqueles ocorreu dentro da moralidade dos atos e da eficiência na aplicação dos recursos públicos, realizar os processos de tomada e prestação de contas, apreciação e julgamento das contas dos Administradores (TCU, 2010). Neste contexto, ao Tribunal de Contas da União competirá a função de controle, estritamente, essencial na fiscalização dos atos de gestão e na verificação dos resultados da Administração, culminando na penalização das condutas dos dirigentes direcionadas ao interesse coletivo, executando atividades de fiscalização orientativa e corretiva ou medidas de natureza punitiva.

2.2 Do Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial - SENAI

Para alcançar o bem-estar da sociedade e o atendimento dos direitos e garantias individuais dos cidadãos, os entes federados contam com o auxílio do terceiro setor constituído pelas entidades sem fins lucrativos, com natureza jurídica de direito privado, autonomia administrativa e financeira, e patrimônio próprio. O Sistema “S” compõe o terceiro setor, com entidades como as organizações não governamentais (ONG) com contribuições para o desenvolvimento econômico com autonomia administrativa e financeira.

Os Serviços Sociais Autônomos, conhecidos como Entidades do Sistema “S”, atuam na condição de parceiros do Estado, denominados entidades paraestatais com autorização para prestarem serviços ou realizarem atividades de interesse coletivo ou público. São algumas entidades que compõem o Sistema “S” tais como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Serviço Social do Cooperativismo (SESCOOP), Serviço Social do Comércio (SESC),

Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comercial (SENAC) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SEST/SENAT).

As Entidades do Sistema “S” estão organizadas para prestarem serviços educacionais, técnico e tecnológicos à indústria, ao comércio, às micro e pequenas empresas, ao transporte, ao serviço social, às cooperativas e à agricultura com vistas a apoiar a capacitação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho profissionalizante, não possuindo, pois, comparação das Entidades Públicas para as privadas sob ótica dos órgãos de controle interno e externo.

A missão do SENAI é promover a educação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da Indústria Brasileira, tendo como direcionador os objetivos estratégicos de intensificar o relacionamento com os clientes externos, ampliar soluções em serviços de tecnologia e inovação e ofertar soluções aderentes às necessidades da indústria, conforme regulamento no Decreto Lei nº 4.048, de 1942 (BRASIL, 1942).

No Estado do Maranhão, o SENAI compõe a estrutura da Federação das Indústrias do Estado do Maranhão (FIEMA)³⁷ juntamente com o Instituto Edvaldo Lodi (IEL) e o SESI, seguem os regulamentos aprovados pelo Conselho Nacional do SENAI e formalizam convênios e contratos. O SENAI-MA realiza os procedimentos licitatórios, mas não se submetem diretamente a Lei nº 8.666/93, logo não foram contemplados no texto normativo e nem se enquadram como órgãos da Administração direta, indireta, autárquica e fundacional.

³⁷ Em 1959, foi criada a Federação das Indústrias do Estado do Maranhão (FIEMA) e extinta a 1ª Delegacia da Região vinculada a Fortaleza (CE), que abrangia as Escolas dos Estados do Rio Grande do Norte, Piauí, Pará e Amazonas.

O Tribunal de Contas da União publicou o entendimento de que tais entidades se sujeitam aos seus regulamentos próprios, conforme a Decisão nº 907/1997 (TCU, 1997):

[...] visto que, por não estarem incluídos na lista de entidades enumeradas no parágrafo único do artº 1 da lei nº 8.666/93, os Serviços Sociais Autônomos não estão sujeitos à observância dos estritos procedimentos na referida lei, e sim aos seus regulamentos próprios devidamente publicados.

O fato de não se submeterem àquela lei não as exime do dever de respeitar os princípios constitucionais atinentes às despesas públicas e ao próprio exercício da função, e as licitações devem ser processadas com base nas Resoluções que aprovam o regulamento do SENAI, o que não descarta a necessidade de aplicação de alguns dispostos da lei nº 8.666, de 1993, conforme disposto no Acórdão nº 3.454/2007 da Primeira Câmara do Tribunal de Contas da União (TCU, 2007).

[...] a lei poderá ser adotada em caso de omissão do Regulamento ou de disposto que afronte os princípios gerais atinentes à licitação, conforme se infere da Cartilha da Controladoria Geral da União ou dos Entendimentos do Controle Interno Federal sobre a Gestão de Recursos das Entidades no Sistema “S”.

O Regulamento de Licitações e Contratos (SENAI, 2011) atende à jurisprudência do Tribunal de Contas da União, contendo em amplo aspecto e forma, artigos regulatórios, excecionalidades, prazos, modalidades, tipos e valores da licitação, assim como dispõe ainda de procedimento administrativo que orienta a aquisição de bens e a contratação de serviços, inclusive com o cadastramento de informações em sistema gerencial próprio.

Os termos dos contratos deverão conter claramente o objeto, o preço, os prazos de execução e fornecimento, e as demais cláusulas contratuais necessárias, mas não será necessário a publicidade pelo SENAI, mas apenas o arquivamento de todos os registros para fins de controle e auditoria do Tribunal de Contas da União.

Notadamente, frise-se, o contido no Acórdão Plenário nº 3.037, de 2014 (TCU, 2014), deverá ser induzido a modificação das normas próprias

sobre licitações e contratos das entidades do Sistema “S”, por meio das determinações ou recomendações, nos casos que sejam verificadas afronta ou risco aos princípios regentes do processo licitatório ou das contribuições que arrecadam, ou, ainda, quando verificada a existência de lacuna ou a inexistência de regra específica.

CONCLUSÕES

Para atender o objetivo proposto neste artigo, depreende-se que a gestão de processos de instrumentos congêneres formalizados pela Entidade é exercida por unidade de suporte compartilhada dentre outras entidades, mas não existe a função de gestor de contratos e convênios do SENAI, há o acúmulo das funções em um único colaborador, denominado de fiscal, que detém um universo de contratos com objetos diferentes sob sua tutela, não realizando diretamente a fiscalização e ainda absorvendo atividades finalísticas da Entidade.

No estudo em questão, identificou-se que dentre os colaboradores da entidade, apenas, 40 são fiscais de contratos e convênios, designados em portaria para atuarem em atividades de gestão no acompanhamento de contratos e convênios. A entidade possui procedimentos para a formalização de contratos, especificadamente, quanto a externalização da demanda, o planejamento da necessidade, a realização do procedimento licitatório e da formalização da contratação com os licitantes sem adentrar aos parâmetros operacionais da execução do objeto.

Os convênios, na grande maioria, são operacionalizados pelos Centros de Educação Profissional e Tecnológica (CEPT) que realização cursos de iniciação, qualificação, treinamento e aperfeiçoamento de profissionais, assim os gerentes das unidades que são designados fiscais realizam monitoramento da execução obtendo informações para inserção de dados nos Sistemas de Gestão Educacional. O acompanhamento de convênios é realizado através de coleta de informações via correio eletrônico e pelos

sistemas institucionais para controle de matrículas e serviços técnicos, logo os convênios são de cooperação técnica que não envolvem a transferência de recursos e não dispõem da necessidade de prestação de contas.

O colaborador designado como fiscal de contratos requer expertise na execução e necessita realizar treinamentos, a fim de evitar prejuízos para a Administração e a aplicação de penalidades pelos órgãos de controle. Todavia, é imperioso que a administração da Entidade possa cobrar atuação mais precisa dos atores, não deixando de realizar treinamentos voltados para aperfeiçoamento de práticas de monitoramento dos contratos e convênios, de forma a minimizar as falhas nas instruções processuais, o descompasso e o atropelamento de outras atividades de unidades administrativas da área meio devido à ausência de metodologia de trabalho.

A conclusão do presente trabalho aponta na direção da contestação ao entendimento desposado de que colaboradores não possam assumir a mesma função de gestores e fiscais, da mesma forma que a gestão dos instrumentos trata de procedimento operacional que compete a cada administração dispor e elaborar, conforme importe seus regulamentos, suas leis, sua organização e sua estrutural funcional não deixando, pois, de contemplar a singularidade na fiscalização e das penalidades que poderão ser aplicadas pela inobservância da conduta de administradores, gestores e fiscais de contratos.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Sidney. **Manual de Convênios Administrativos: também enfocando os contratos de repasse e os termos de parceria**. 2 ed. rev. e atual. Belo Horizonte. Editora Fórum, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 8 out. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964**. Institui as normas gerais de direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4320.htm. Acesso em: 28 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0200.htm. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Dispõe sobre criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários - SENAI. Decreto de criação do SENAI. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: 11 mar. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998**, que modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras Providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 12 out.2015.

BRASIL. **Lei n.º 8.443, de 16 de julho de 1992**. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Tribunal de Contas da União e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8443.htm. Acesso em: 22 ago. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993**. Institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8666cons.htm. Acesso em: 8 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.429, de 02 de junho de 1992**. Dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras Providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8429.htm. Acesso em: 8 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado/Secretaria da Reforma do Estado. **Organizações sociais/Secretaria da Reforma do Estado**. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Portaria Interministerial nº 424, de 30 de dezembro de 2016**. Estabelece normas

para execução do estabelecido no Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007, que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, revoga a Portaria Interministerial nº 507/MP/MF/CGU, de 24 de novembro de 2011 e dá outras Providências. Disponível em: <http://portal.convenios.gov.br/legislacao/portarias/portaria-interministerial-n-424de-30-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 28 fev. 2017.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanela. **Direito Administrativo**. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

FERNANDES, Rubem C. **Privado, porém público**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PALUDO, Augustino Vicente. **Administração Pública: teorias e questões**. 2 ed. Rio de Janeiro: [s. n.], 2012.

SANTANA, Jair Eduardo; CAMARÃO, Tatiana. **Gestão e fiscalização de contratos administrativos**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2015. 210 p.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Departamento Nacional. **Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), atualizado pelo Decreto nº 6635 de 5 de novembro de 2008**. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Brasília: SENAI, [2008].

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Departamento Nacional. **Regulamento de licitações e contratos do SENAI: com as modificações da Resolução nº 473/2011**. Brasília, 2011.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Acórdão n.º 3.454/2007- 1ª Câmara**. Prestação de Contas. Falhas Formais. Contas Regulares com Ressalva. Ministro-Relator Marcos Vinícios Vilaça. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:tribunal.contas.uniao;camara.1:acordao:2007-11-06;345435474/DTRELEVANCIA%2520desc/0/sinonimos%253Dfalse>. Acesso em: 11 mar. 2017.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Acórdão n.º 3037/2014- Plenário**. Representação, Licitação. Sistema S. Controle. Relator Ministro-Substituto Augusto Sherman. Disponível em: <http://www.tcu.gov.br/jurisprudencia>. Acesso em: 11 mar. 2017.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Decisão n.º 907/1997 - Plenário**. Denúncia acerca de irregularidades praticadas no âmbito do Conselho Regional do Serviço do Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC-RS. [1997]. Disponível em: <http://www.tcu.gov.br/jurisprudencia>. Acesso em: 26 fev. 2016.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Licitações & contratos:** orientações e jurisprudência do TCU. 4. ed., rev. amp. e atual. Brasília: Tribunal de Contas da União: Senado Federal, 2010. 910 p.

VARESCHINI, Julieta Mendes Lopes. **Licitações e Contratos no Sistema “S”.** 6 ed. Curitiba: Editora JML, 2015.

A IMPORTÂNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA UNIDADE ESCOLAR FRENTE AOS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19

Inês Walker Ehrenbrienk³⁸
Danielle Valéria Araújo Silva³⁹
Adão Martins Ferreira⁴⁰
Mabel Strobel Moreira da Silva⁴¹

RESUMO

O presente artigo segue a linha de pesquisa: a articulação entre a gestão administrativa, financeira e pedagógica na unidade educacional. Tem como objetivo demonstrar a importância da gestão democrática na unidade escolar frente aos impactos causada pela pandemia de Covid 19. Parte da premissa de que pais e comunidade participem ativamente no processo de planejamento, assim como os gestores auxiliam criando condições favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem. A escola é um espaço que permite a convivência, a construção e a socialização de saberes das pessoas que fazem parte dela, o trabalho articulado na gestão administrativa, financeira e pedagógica favorece para crescimento educacional, formação dos estudantes. Como exemplo; planejamento estratégico, mediações de conflitos, motivações equipe escolar, promover formação continuada, inovações em sala de aula, buscando sempre o melhor para formação do aluno. Esta pesquisa é de cunho qualitativa com abordagem metodológica bibliográfica e também descritiva ao descrever a realidade do contexto escolar em um determinado período. O referencial teórico se fundamenta em Luck (2008; 2009), Veiga (2018), Bacich e Moran (2015) e Escola Cuiabana (CUIABÁ/SME, 2020).

Palavras-Chaves: Gestão Escolar. Trabalho Articulado. Unidade Escolar. Pandemia de COVID-19.

ABSTRACT

This article follows the line of research: the articulation between administrative, financial and pedagogical management in the educational unit. It aims to demonstrate the importance of democratic management in the school unit in the face of the impacts caused by the Covid 19 pandemic. and learning. The school is a space that allows the coexistence, construction and socialization of knowledge of the people who are part of it, the work articulated in administrative, financial and pedagogical management favors educational growth, student training. For example; strategic planning, conflict mediation, school team motivation, promoting continuing education, innovations in the classroom, always seeking the best for

³⁸ **Graduação:** Centro Universitário Candido Rondon - UNIRONDON-Pedagogia; **Pós-graduação:** Instituto Cuiabano De Educação- ICE – Psicopedagogia. inesehrenbrienk@gmail.com

³⁹ **Graduação:** (UFMT) Universidade Federal de Mato Grosso; **Pós-graduação:** (FEICS) Faculdade Evangélica Cantares De Salomão Letras.

⁴⁰ **Graduação:** (FACEL) Faculdade Afirmativo; **Pós-graduação:** (FACEL) Faculdade De Administração Ciências Educação E Letras.

⁴¹ **Graduação:** Pedagogia- Universidade Federal De Mato Grosso-UFMT; **Pós-graduação:** Supervisão e Currículo - Mackenzie/SP: Filosofia na Educação-UFMT; **Mestrado:** Educação - Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. **Doutorado:** Educação - UNR (cursando).

student training. This research is qualitative with a bibliographical methodological approach and also descriptive in describing the reality of the school context in a given period. The theoretical framework is based on Luck (2008; 2009), Veiga (2018), Bacich and Moran (2015) and Cuiabana School (CUIABÁ/SME, 2020).

Keywords: School Management. Articulated Work. School Unit. COVID-19 Pandemic.

1. INTRODUÇÃO

Buscando a melhoria do ensino e uma aprendizagem significativa dos estudantes, gestores, pais e toda comunidade escolar, devem proporcionar um atendimento pedagógico articulado de acordo realidade social da unidade escolar. Quando os gestores têm conhecimento amplo e articulado ao pedagógico e ao administrativo o trabalho didático flui obtendo resultados significativos no aproveitamento dos estudantes.

Em se tratando de ambiente escolar, a gestão pedagógica está sempre em evidência, mas para que haja um bom desempenho pedagógico e administrativo devem estar entrelaçados, pois são eles que subsidiam todo o processo de ensino aprendido.

Os gestores além de formação acadêmica, que na maioria das vezes são pedagogos, devem fazer curso de formação administrativa e financeira para auxiliar no planejamento escolar.

Um dos desafios dos gestores é estreitar vínculo entre família e escola, propiciando situações significativas para a participação de toda comunidade escolar nas tomadas de decisões efetivando a gestão humanizada.

Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo é demonstrar a importância da gestão democrática na unidade escolar frente aos impactos da pandemia causada pelo Covid 19. E, como objetivos específicos: Analisar os desafios que os gestores enfrentam na organização escolar; explicar os elementos constitutivos da gestão administrativa, financeira e pedagógica na unidade escolar; refletir sobre a gestão escolar e os benefícios da democracia na unidade escolar principalmente diante de desafios como a pandemia de Covid-19.

A metodologia utilizada foi a bibliografia com base em autores que trabalham a gestão democrática e a descritiva ao descrever o recorte de uma realidade do contexto que neste Artigo foi o universo da pesquisa; o referencial teórico teve a base em Luck (2008) sobre a gestão democrática e liderança; Veiga quando se refere ao perfil da gestão participativa em todos os aspectos; Bacich e Moran (2015) sobre o ensino remoto e uso de tecnologias e a referência na Escola Cuiabana (2020) enquanto proposta política educacional da Rede Municipal de Cuiabá, MT.

A gestão é um dos elementos imprescindíveis para o melhor desenvolvimento de qualquer instituição seja ela pública ou privada. Seu papel é de assegurar o bom desempenho da escola e de encontrar soluções para os desafios que prejudicam o aprendizado dos alunos.

Estas reflexões têm como eixo norteador, o trabalho desenvolvido pela gestão da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Filogônio Correa, que atende 445 estudantes, na faixa etária de 04 a 08 anos de idade. Tem uma equipe gestora formada por Direção, Coordenação Pedagógica e Secretário Escolar. No quadro de profissionais docentes e não docentes, a unidade conta com 21 professores e 18 técnicos.

2. FUNDAMENTOS DA GESTÃO DA UNIDADE EDUCACIONAL

A gestão democrática é antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais consequentes com a democratização da escola em razão de seus fins maiores postos no artigo 205 da Constituição Federal. Logo, a atuação do gestor é fundamental na transformação da escola em um espaço de construção de saberes apoiado em Projeto Político Pedagógico que é a marca registrada da Unidade Escolar.

A participação de todos os segmentos da comunidade nesse processo, é condição para a construção de instituições, ambientes e práticas educacionais autônomas, cidadãs e responsáveis. Segundo Lück (2009, p. 21), a gestão escolar,

[...] é um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, com sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (LUCK, 2009, p. 21).

Pensar em Gestão Democrática Escolar que atenda aos eixos e pressupostos da Escola Cuiabana (2020), implica em uma Equipe Gestora atuante, isto é, mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Que promove o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural.

A Escola Cuiabana (2020) enquanto proposta municipal trás no seu bojo uma educação direcionada ao tempo de vida de todos os estudantes, aos direitos de aprendizagens tanto como a questão legal garantida em leis como também o direito da aprendizagem dos estudantes em conformidade com o ano/fase/idade, a cultura local no sentido de valorização dos aspectos de tudo que está ao nosso entorno e a garantia da inclusão de forma transversal que perpassa todos os locais e momentos da escola.

Nesse sentido, para se obter o sucesso almejado de todo trabalho educacional a Equipe Gestora deve ter clareza quais são as metas e objetivos que contemplam os anseios da comunidade educacional, com elevadas expectativas no sentido de fazer a diferença na Gestão.

Certamente, a participação na escola deve orientar-se de modo que os diferentes atores estejam comprometidos com a melhoria da escola, o que envolve não apenas conteúdos, mas também, os processos de tomada de decisões relativos aos aspectos administrativos, pedagógicos e organizacionais que envolvem todo ambiente escolar.

Enfim, no campo das relações não há fórmulas prontas e acabadas. Os caminhos que também vão sendo coletivamente construídos podem funcionar como "bússolas" no trabalho da Equipe Gestora como adaptação, conhecimento e proposta de gerenciar com liderança a equipe de uma unidade de ensino que tem como proposta a formação de seus estudantes, assim como o desenvolvimento do trabalho de professores e técnicos juntamente com as famílias articulados para o mesmo objetivo e meta.

A Equipe Gestora, busca mecanismos que façam a ponte entre a família e a escola, em tempos de pandemia discutindo aspectos relativos ao rendimento escolar dos alunos e propondo soluções para possíveis dificuldades de aprendizagem e alinhamentos necessários pós diagnósticos. Também dar suporte ao corpo docente e auxiliar na ressignificação do currículo escolar, através da articulação adequada para a reelaboração do Projeto Político Pedagógico em consonância aos documentos normativos: BNCC, DRC-MT, Currículo da Rede/ Escola cuiabana através de estudos e formações. Referindo-se a autonomia do processo educativo, Veiga (2018) reforça e dá suporte a esta realidade:

[...] A democracia e a autonomia fazem parte da natureza do processo educativo e a gestão democrática tem a autonomia e a participação como princípios. Isso demanda da escola a criação de mecanismo de organização e participação que viabilizem o envolvimento e a reflexão dos segmentos da comunidade escolar nas decisões. Para isso, devem ser oportunizados movimentos compartilhados de pensar e agir como crítica e autocrítica, tendo como horizonte um projeto de educação de qualidade. (VEIGA, 2018, p. 48)

A Escola Municipal de Educação Básica Filogônio Correa busca constantemente o melhoramento no que diz respeito ao exercício da democracia e da cidadania com todos que fazem parte da comunidade educativa.

Cada gestor exerce liderança que é imprescindível para a gestão democrática como reforça Luck (2008):

[...] O líder democrático atua, portanto, orientados pelos princípios da perspicácia e abertura em relação a todos os momentos e ambientes educacionais da escola, como oportunidade para a ação conjunta no sentido de maior desenvolvimento. Este estilo de liderança é marcado pelo fortalecimento da escola como um todo, de tal modo que, diante da eventual saída do gestor, não ocorreria um vácuo que resultaria no retrocesso da escola. (LUC K, 2008, p. 79).

Diante da liderança dos gestores, é importante focar a redimensão que ocorre na escola em qualquer situação e necessidade. Um ponto relevante no eixo pedagógico é contribuição para que o planejamento pedagógico anual e quinzenal seja construído com base na política educacional da Escola cuiabana (2020), considerando os documentos normativos mediando as orientações necessárias. Juntamente com a comunidade escolar, repensar nos espaços educativos. Ter um plano de trabalho onde as ações sejam coordenadas, estimulando o trabalho em equipe, respeitando as decisões coletivas, incentivando e deixando claro os preceitos de humanização da escola democrática.

2.1. Atuação do órgão colegiado-Conselho Deliberativo da Unidade Educacional (CDUE)

O Conselho Deliberativo da Unidade Educacional CDUE é constituído por profissionais da Educação e por Pais ou Responsáveis, paritariamente, escolhidos em Assembleia Geral. É um organismo deliberativo e consultivo das diretrizes e linhas gerais Desenvolvidas na Unidade Educacional.

O CDUE tem a finalidade de assegurar a participação de todos os segmentos nas decisões da escola, acompanhando a aplicação dos recursos e discutindo prioridades. Além disso, o conselho também deve avaliar a atuação da escola na execução do projeto político pedagógico, bem comum participar das discussões sobre assuntos de interesse da comunidade escolar.

Na Escola Municipal de Educação Básica Filogônio Correa, a articulação da gestão administrativa, financeira e pedagógica juntamente com os membros do Conselho Deliberativo da Unidade Educacional CDUE foi intensa para enfrentar o período da pandemia do Covid 19 e para que tudo tivesse o seu percurso com tranquilidade, todas as ações e decisões foram compartilhadas em equipe e para todos que fazem parte do contexto da escola.

O Conselho Deliberativo da Unidade Educacional CDUE é operante e participa ativamente de todos os processos no sentido de colaborar, participar e deliberar em prol dos rumos que a escola precisa tomar.

2.2. Plano de ação minimiza os impactos causados pela pandemia

Em 2020 com avanço da pandemia (Covid 19), a educação mundial sofreu impactos provocados pela COVID 19, como o distanciamento físico, a fim de evitar a disseminação do vírus, afetou o sistema de ensino, tiveram que repensar em ações inovadoras e metodológicas, para o ensino remoto.

Em tempos de pandemia o uso de eletrônicos foram utilizados no processo ensino e aprendizado, o uso de celular (smartphone) antes não permitido em sala de aula, hoje meio mais utilizado nesse tempo de distanciamento físico, evitando o distanciamento social, mantendo transmissão do ensino, roda de conversa com professores e colegas, jogos que auxiliam no ensino, professores inovando para torna aula dinâmica e prazerosas.

A utilização e a integração das tecnologias digitais na escola potencializam o processo de ensino e aprendizagem, entretanto, ainda falta a preparação da comunidade escolar para olhá-las como instrumento pedagógico, em utilizá-las com fins e objetivos definidos e educativos, a falta de equipamento eletrônicos, falta de formação dos profissionais como utilizar, assim como também a diferença social aonde tecnologia não chega ao mesmo nível para todos os alunos.

Este é momento de gestores, pais e comunidade analisar que irão fazer para minimizar os impactos causados no ensino e aprendizagem dos alunos, exemplos compra de equipamentos, formação de professores, o que fazer para ajudar alunos nessa defasagem ficaram muito tempo Fora escola, analise emocional e psicologia desses alunos, podem influenciar no processo de ensino.

Vale ressaltar que desde abril de 2020 o contexto educacional como um todo, tanto em nível global como local teve uma mudança repentina e inevitável, quando deparou com a Pandemia de Covid 19 e teve que fechar as portas e daí então o atendimento passa a ser totalmente remoto; neste momento de desafio todos os envolvidos no processo educativo fez uma força tarefa para que o ano letivo fosse validado e principalmente a continuidade da aprendizagem ocorresse e para isso a casa passou a ser o principal de estudos e a família como os tutores nas aulas de seus filhos.

Um ponto relevante que a pandemia reforçou e se tornou uma realidade foi o uso dos recursos tecnológicos, sem tais instrumentos seria difícil ou impossível prosseguir com as atividades do ano letivo de 2020 durante a pandemia de Covid 19. Os autores Bacich e Moran (2015) ressaltam a importância das tecnologias digitais como parte da realidade educativa que deve ser personalizada:

[...] O uso das tecnologias digitais no contexto escolar propicia diferentes possibilidades para trabalhos educacionais mais significativos para os seus participantes. Entretanto, não devemos esquecer do planejamento de propostas didáticas que busquem o “aprender a aprender”, o “aprender a fazer” e o “aprender a conviver”, pilares de uma proposta de Delors e colaboradores (1996), ou seja, da década de 1990, mas que ainda precisamos caminhar e refletir com a educação brasileira para que esses pilares sejam contemplados no nosso contexto escolar, (BACICH et al, 2015, p. 48)

Neste cenário pandêmico exigiu-se o exercício da equipe gestora para o desenvolvimento de uma gestão democrática, tendo em vista que todos precisaram envolver ativamente frente aos diversos desafios e mudanças impactantes que surgiram durante as aulas remotas.

O desafio é planejar as ações de cada período e história vivenciada, considerando o “novo normal” termo utilizado para identificar que enquanto a pandemia for realidade, a flexibilidade e novos rumos que necessitam de toda a escola a autonomia, coletividade e objetividade na aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa pode-se confirmar a importância da articulação de uma gestora ao exercer a liderança para execução de ações em diversas situações que surgem no contexto escolar, como exemplo as ações durante a pandemia.

A experiência do ano letivo de 2020 e até setembro de 2021 marcados por mudanças bruscas na forma de encaminhar as atividades, onde o uso dos recursos tecnológicos e a participação da ativa das famílias teve importante destaque.

Vale afirmar que mesmo com o ensino híbrido ou presencial as experiências vivenciadas no período pandêmico estão e estarão presentes de alguma forma, seja na autonomia da aprendizagem, na necessidade de propostas interventivas diante dos desafios de aprendizagens e principalmente na experiência democrática em que todos juntos demonstraram que vale a pena acreditar no trabalho coletivo, que a emancipação e a autonomia de uma unidade de ensino acontece quando todos envolvem atividades em todas as ações e história do contexto educativo.

REFERÊNCIAS

CUIABÁ, Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cuiabana: Cultura, Tempo de Vida, Direitos de Aprendizagem e Inclusão**; 2ª Edição, Editora Print, Cuiabá, MT, 2020;

BACICH, Lilian et all. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Penso, Porto Alegre, RS, 2015;

LUCK, Heloisa. **Liderança em Gestão Escolar**. 2ª edição, Vozes, Petrópolis, RJ, 2008;

_____. **A Gestão Democrática na Escola**. Vozes, Petrópolis, RJ, 2009;

VEIGA, Ilma Passos. **Ensino Fundamental da LDB a BNCC**. Papirus, Campinas, SP, 2018.

CONTRIBUIÇÃO DA PRÁTICA DO HANDEBOL VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Pedro Adrebal Sousa Sobrinho⁴²

Edvânia Albuquerque Feitosa⁴³

RESUMO

A garantia de uma Educação Física voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências recreativas, desportivas, esportivas e competitivas, se constitui como forma de alcançar melhor qualidade de vida para a criança, jovem e o adulto. O estudo traz por objetivo analisar a contribuição do Handebol como ferramenta para desenvolver junto aos alunos as agilidades e habilidades esportivas. Foi desenvolvida uma pesquisa descritiva, bibliográfica, qualitativa. O estudo apontou como resultado que a proposta pedagógica instituída pelo professor de Educação Física voltada para as ações de desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade contribui para o educando obter um bom potencial pedagógico, assim como desenvolver habilidades esportivas por meio do Handebol, alcançando um ótimo estado afetivo-motivacional entre os alunos. Em particular, constituem uma variável multifatorial que depende de diferentes e variados aspectos, sendo o professor com a sua intervenção planejada quem consegue os efeitos formativos no processo de ensino e aprendizagem. Este artigo permite aos professores de Educação Física refletir sobre a aprendizagem adequada por meio da prática esportiva, o que constitui uma referência valiosa em correspondência com os modelos alternativos atualmente em grupos esportivos e sua aprendizagem nas escolas e que podem ser utilizados a partir dos diferentes níveis de ensino.

Palavras-chave: Handebol. Educação Física; Agilidade. Competência.

ABSTRACT

The guarantee of a Physical Education focused on the development of recreational, sporting, sporting and competitive skills and competences constitutes a way to achieve a better quality of life for children, young people and adults. The aim of this study is to analyze the contribution of Handball as a tool to develop sports agility and skills with students. A descriptive, bibliographical, qualitative research was developed. The study pointed out as a result that the pedagogical proposal instituted by the Physical Education

⁴²**Graduação:** Licenciatura em Educação Física” (Faculdade Integrada do Ceará - FIC); **Pós-graduação:** Educação Física” (Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Marabá); **Mestrado:** “Treino Desportivo” (Universidade Lusófona - Portugal); pedroaderbal@hotmail.com

⁴³**Graduação:** Licenciatura Plena em Educação Física (Universidade de Pernambuco - UPE); **Pós-graduação:** Educação Física para Pessoas com Deficiências - (Universidade de Pernambuco - UPE); **Pós-graduação:** Educação Física” (Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Marabá); **Mestrado:** “Treino Desportivo” (Universidade Lusófona - Portugal). edvaniafeitoza@hotmail.com

teacher focused on the development of the individual in its entirety contributes to the student to obtain a good pedagogical potential, as well as to develop sports skills through Handball, reaching an excellent state affective-motivational among students. In particular, they constitute a multifactorial variable that depends on different and varied aspects, being the teacher with his planned intervention who achieves the formative effects in the teaching and learning process. This article allows Physical Education teachers to reflect on proper learning through sports practice, which constitutes a valuable reference in correspondence with the alternative models currently in sports groups and their learning in schools and that can be used from different levels. education.

Keywords: Handball. PE; Agility. Competence.

1. INTRODUÇÃO.

Durante o processo de ensino, o professor de Educação Física é responsável por mediar a aprendizagem, pelo que deve tomar decisões sobre como controlar os elementos que a compõem e onde a sua intervenção tem de ser adaptada às características da atividade e dos alunos, das suas dificuldades para que possa cumprir a sua função de forma eficaz (EHRET et al., 2020).

No Handebol é determinante a compreensão das situações táticas de jogo individual e coletivo, bem como a autonomia e criatividade para a sua aplicação e desenvolvimento da agilidade devido à sua importância para a estruturação do ataque em diferentes tipos de defesas. Além disso, deve ser utilizado como meio instrumental de jogo coletivo, que, dependendo de sua dinâmica, pode constituir um ponto de partida para fornecer procedimentos táticos aos alunos vinculados a outros meios que envolve o coletivo (GARCIA, 2020).

A Educação Física vivencia novas formas de ensino para a compreensão dos jogos esportivos coletivos, em que modelos alternativos adquirem grande relevância em relação aos modelos voltados para a técnica. Segundo Santos (2019), os modelos alternativos de ensino e aprendizagem

baseiam-se na exploração livre, na experiência de aprendizagem própria e autônoma dos alunos, adquirindo importância no desenvolvimento dos mecanismos de percepção e decisão, comparativamente aos de execução nestas situações pelo professor.

Esta pesquisa está inevitavelmente ligada à prática do Handebol a partir da própria prática desportiva. Assim, a aprendizagem de um desporto não pode ser aprendida apenas através da sua prática e do seu contexto complexo, onde os alunos adaptam as suas experiências ao nível de jogo e conhecimento da modalidade onde se pretende iniciar com o ensino das competências desportivas. Por outro lado, os professores necessitam de metodologias e meios de participação ativa dos alunos adaptáveis às situações de ensino e aprendizagem que facilitem a exploração, implementação e assimilação significativa dos diferentes conteúdos através de um processo de transformação, interpretação e integração nas suas estruturas de conhecimento prévio (TENROLLER, 2018).

Durante a investigação a esse respeito foi possível verificar que existem vários autores que estudam o tema relacionado ao desenvolvimento das agilidades: Garcia (2020), Santos (2019), Tenroller (2018), Alves (2017); Amorim (2018), apontam a necessidade de utilizar as modalidades esportivas desde a escola como ferramenta para ensinar ou sistematizar as agilidades e habilidades esportivas, buscando a satisfação dos alunos na prática e o aumento do conhecimento da modalidade desenvolvida por meio do entendimento tático e de fácil utilização pelos profissionais envolvidos no processo.

No presente estudo, segundo Paiano (2018) atingem outra dimensão a partir de modelos alternativos de ensino, mantendo uma dependência direta do aprendiz. As formas trabalhadas supõem a adaptação ao condicionamento de uma tarefa para que sua apresentação seja de acordo com uma determinada etapa de aprendizagem, onde é feita uma transformação dos exercícios, conferindo-lhes um certo carácter lúdico. Essas formas de jogo são fundamentalmente voltadas para o aprendiz técnico

em um esporte e também são ações intermediárias entre o jogo e o exercício que inclui o lúdico para dar-lhe mais diversão em um objetivo elaborado.

A maneira como é desenvolvido o Handebol, segundo Garcia (2020), devem ser colocadas em prática da forma mais espontânea possível, mantendo uma relação contextual e mantendo a sua lógica interna com um jogo ou grupo de jogos, sendo importante nesta fase que compreendam isso, porque e quando fazer uma ação, no caso particular do Handebol como jogo desportivo sociomotor de cooperação e oposição com invasão do campo, as tendências atuais centram a sua atenção na importância dos jogos de carácter lúdico e motor para o ensino e aprendizagem, de forma participativa e autodirigida para o desenvolvimento das agilidades e habilidades esportivas.

Neste artigo procura abordar a aprendizagem a partir de uma metodologia alternativa que atenda aos pressupostos teóricos e a possibilidade de sua aplicação na prática. Dessa forma, o objetivo consiste em analisar a contribuição do Handebol como ferramenta para desenvolver junto aos alunos as agilidades e habilidades esportivas.

2. HANDEBOL E O DESENVOLVIMENTO DA AGILIDADE E COMPETÊNCIAS

Na opinião dos autores da obra, o Handebol é um esporte coletivo cujo objetivo final é alcançar a superioridade numérica sobre o adversário e defender-se dele por meio de elementos técnicos individuais, princípios táticos e procedimentos táticos coletivos. Por outro lado, Paiano (2018) e Santos (2019), o definem como “um esporte sociomotor de cooperação/oposição, desenvolvido em um espaço padronizado e utilizado em comum pelos participantes, que intervêm simultaneamente na mobilidade e cujo objetivo é introduzir a mobilidade. “bola para a baliza adversária, utilizando os meios permitidos no regulamento”.

As progressões sucessivas no Handebol como discorre Alves (2017), são os meios táticos de grupo ofensivo e procedimentos coordenados entre dois ou mais jogadores cujo principal objetivo é alcançar a superioridade numérica na maioria dos casos. Alves (2017) discorre que não são necessariamente jogadas pré-estabelecidas, mas sim formas lógicas de continuação ou comunicação entre os jogadores. São as formas mais básicas de resolver situações de dois contra dois, geralmente com um deles de posse da bola. Nesta situação existe um atacante com iniciativa que se chama iniciador e outro que se chama colaborador (EHRET et al., 2020).

Para Betti (2019), esta habilidade desportiva é um dos meios básicos táticos coletivos mais característicos utilizados durante o ataque em posição contra qualquer arranjo na zona defensiva e nasce como consequência do cumprimento no ataque dos princípios táticos individuais básicos, como a mobilização da defesa direta adversária em profundidade, o que permite que sejam de grande importância para o desenvolvimento da agilidade.

A partir das utilidades dos exercícios por meio do Handebol, Santos (2019) explica que podem se transformar uma estratégia didática que se disponibiliza para a prática de atividades prévias ao jogo, permitindo conhecer e praticar os diferentes desempenhos motores que lhe são exigidos, com a simples introdução de um elemento lúdico e competitivo como atividade mediadora não só para atingir plenamente os objetivos pedagógicos, mas também os técnicos e táticos. Estas ocupam movimentos que o ser humano naturalmente adquire em seu desenvolvimento e que realiza espontaneamente: andar, correr, pular, empurrar, arremessar objetos e muitos outros.

De qualquer forma, Paiano (2018) coloca que o aluno se expressa como um ser humano em formação, avançando em sua socialização e desfrutando com alegria das atividades físicas. Seguindo Ehret et al. (2020) aponta sobre a importância das:

[...] ações que, delineadas com um sentido didático de jogo, recapturam movimentos que o ser humano adquire naturalmente em

seu desenvolvimento e que são realizados espontaneamente (EHRET et al., 2020).

Segundo os autores, a aprendizagem por meio de formas lúdicas apresenta implicações pedagógicas relevantes, incluindo a sistematização e melhoria da aprendizagem, onde os alunos sempre se deparam com novos desafios a partir da complexidade de suas interações simultâneas e aleatórias. Da mesma forma, Garcia (2020) assegura que o trabalho com as formas de jogo assenta num desenvolvimento técnico e tático para todas as idades em que se superam inúmeras incertezas durante a implementação na fase de treino básico da concepção tática geral, além disso, apoiado por parâmetros espaço-temporais, consolida-se muito melhor através deles do que através de exercícios específicos.

2.2. Desenvolvendo habilidades pela prática esportiva

Para alcançar o aprendizado das habilidades esportivas no Handebol a partir da aula de Educação Física segundo Ehret et al. (2020) o professor deve buscar uma forma adequada de proporcionar experiências diversificadas desde experiências lúdicas, experiências técnicas e experiências mais complexas, a tática de um processo de sistematização composto por exercícios progressivos e ordenados. Nesse sentido, este pode ser entendido como um processo organizado e sistemático de aprimoramento técnico, tático e físico em seus aspectos morfológicos e funcionais, impactando diretamente na capacidade de execução de tarefas que envolvam demandas motoras cujo propósito essencial é contribuir para a formação integral da personalidade dos alunos.

Especificamente, Tenroller (2018), afirma que a Pedagogia hoje no mundo tem o desafio de alcançar uma aprendizagem que transforme o aluno e seu contexto de ação em nível pessoal e coletivo. Em particular, existem muitas investigações, mas as ferramentas disponíveis para os professores para direcionar o processo de ensino e aprendizagem ainda são insuficientes. A planificação da aula no seu pré-impacto como elemento essencial é acima

de tudo o resultado de um pensamento onde o conhecimento é integrado num sistema estruturado e organizado, para que o aluno atinja um elevado nível de rendimento em circunstâncias variáveis.

Como resultado, Garcia (2020) continua a apontar que o jogo não assume apenas um esquema posicional, mas também o uso de habilidades esportivas e a tomada de decisões por parte dos alunos, portanto, aprender a partir de um esquema funcional permite adquirir uma lógica de jogo. Não correr atrás da bola sem saber para onde se movimentar, o essencial é aprender os princípios táticos que nela se apresentam e as competências necessárias para resolver a tarefa a partir de um conflito cognitivo que produz a reconstrução do conhecimento, mas de forma mais aberta e não maneira estereotipada.

O Handebol de acordo com Santos (2019), é uma modalidade desportiva complexa que depende de muitos fatores e condições coletivas e individuais onde as constantes alterações do carácter do jogo dependem das interligações criadas pela cooperação com os companheiros e pela oposição conjunta dos adversários. Portanto, atualmente, modelos alternativos propõem o ensino por meio de jogos variados em todas as fases da idade, independentemente das características e classificações de desenvolvimento e maturação dos indivíduos.

Tenroller (2018), expõem sobre às formas desempenhadas a partir do sociológico como ciência dedicada ao estudo de grupos sociais de indivíduos que convivem em diversos tipos de associações, analisa-se a forma interna de organização, as relações que os parceiros mantêm entre si e com o sistema ou o grau de coesão existente no quadro da estrutura social. Também permite conhecer a dimensão social das atividades físicas em geral e da aula de Educação Física em particular, a partir do avanço da ciência e da tecnologia em correspondência com a prática, onde muitas vezes são esquecidos os efeitos negativos causados pelo jogo. a busca do resultado, ou seja, focar todas as ações para o objetivo final sem afetar o processo e os procedimentos utilizados para alcançá-lo.

A prática esportiva segundo coloca Alves (2017), nem sempre causa efeitos positivos na transmissão de valores como elemento fundamental a ser lembrado pelo professor como responsável e especialista educacional, muitas vezes é apenas um transmissor de técnicas e táticas durante o processo. A competição na Educação Física deve ser um meio e nunca o fim, pelo que as formas lúdicas propostas permitem a inclusão de todos os alunos no processo de aperfeiçoamento de sucessivos arremessos com base na sua natureza lúdica e motora com um nível de complexidade e adaptabilidade ao seu nível.

Do ponto de vista pedagógico, Trichês (2020) discorre que a forma de jogar permitem ao professor conhecer as características essenciais do grupo de alunos, de forma a poder projetar o seu treino geral e desportivo, em particular quando consegue definir as atitudes e sentimentos, componentes da equipe na resolução dos problemas que são apresentados durante o processo de aprendizagem, com base em seus conhecimentos teóricos e ferramentas de grupo, na forma de técnicas, sua capacidade de orientar para melhorar os resultados individuais em correspondência com a equipe. Tudo isso permite uma interação favorável para orientar os alunos com base nos objetivos gerais da aula, pois eles usarão seu processo de treinamento de maneira criativa e responsável, com senso de tudo o que fazem, enriquecem-se pessoalmente, sentem-se melhores e, conseqüentemente, eles viverão melhor. Ou seja, o professor durante a aplicação dos jogos deve ter em mente as leis e princípios da Educação Física para conseguir um desenvolvimento adequado dos alunos.

No que diz respeito ao psicológico, Betti (2019) comenta que a forma de jogar concretizam-se com a necessidade de ajustar o conteúdo do processo de ensino e aprendizagem com base nas mudanças que ocorrem nos alunos, tendo em conta as características das idades no domínio cognitivo, motor, social e afetivo e o nível de desenvolvimento cognitivo alcançado. Ao contrário, tudo isso contribui para o aprimoramento da prática pedagógica do professor ao proporcionar atividades por meio da capacitação profissional, da aplicação de fundamentos teóricos e metodológicos para o

desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, agilidades e atitudes em sala de aula, o que segundo Santos (2019) entende-se que é o sujeito responsável por integrar as atividades para que todos os alunos interajam, socializem e mantenham a motivação durante o processo.

Trichês (2020) que expressam que:

[...] nas implicações educativas é necessário colocar a atenção na motivação como um sistema complexo de processos e mecanismos vitais para alcançar a aprendizagem; pois é o motor que leva ao alcance e superação de metas, ou seja, a força que ativa e direciona o comportamento para um determinado objetivo de forma a alcançá-lo.

Nesse entendimento, a prática do Handebol pelos alunos vai permitir a contextualização do ensino das competências e agilidade desportivas determinando as suas características, conhecendo os objetivos e conteúdos que somam para o alcance destes sobre os quais incide a proposta e poder determinar as formas mais eficazes para resolver as insuficiências empíricas detectadas, a sua avaliação e controlo constante da eficácia das mesmas para definir em todos os momentos as ações a serem executadas.

Outro aspecto importante, colocado Tenroller (2018), que os professores devem ter em conta é a sua dosagem, pois é sempre necessário que haja uma relação adequada entre o trabalho e o descanso, que será um indicador fisiológico que permite a assimilação das competências desportivas, do trabalho para desenvolver a agilidade, das formas praticadas pelo aluno para melhorar e seguir as indicações metodológicas para um correto planeamento e sistematização.

Portanto, os alunos têm outro canal de aprendizado durante sua prática, o motor, a agilidade, assim como o desenvolvimento, do carácter, do trabalho em equipe, das formas desempenhadas no processo de ensino e aprendizagem que deve potencializar as exigências de cumprimento das regras, as possibilidades que os alunos buscam variantes onde se sintam melhor pela sua aprendizagem, bem como por saberem o que estão fazendo porque estão fazendo e como fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o estudo pode concluir que a prática esportiva por meio do handebol contribui para auxiliar no desenvolvimento motor dos jovens proporcionando a melhoria para a qualidade de vida. É importante salientarmos que esta prática de atividade física desenvolvida nas escolas, tem em seus conteúdos atividades com possibilidades de incentivar o educando para o desenvolvimento da velocidade/agilidade no decorrer das aulas de Educação Física Escolar, tendo o desporto como fator de grande influência para o bom desempenho dessas valências físicas.

Nesse entendimento, é importante enfatizar que, o Handebol por se constituir como um esporte bastante dinâmico, torna-se necessário que os praticantes tenham a mínima capacidade de realizar atividades que envolvam a agilidade, velocidade e força; levando em consideração também a resistência; alcançando assim os melhores resultados.

Portanto, a prática desse esporte nas aulas de Educação Física se apresenta como uma ferramenta pedagógica necessária para produzir uma mudança através de uma proposta pedagógica dentro de um processo dinâmico e transformador, com grande potencial pedagógico para o ensino e aprendizagem de sucessivas habilidades esportivas, contribuindo para o desenvolvimento integral de sua personalidade esportiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. G. B. et al. **Prática de esportes durante a adolescência e atividade física de lazer na vida adulta**. Revista Brasileira de Medicina do Esporte. Rio de Janeiro v.11 n.5 p. 291-294, 2017.

AMORIM, Alex Fernandes da Costa. **As contribuições do handebol no processo ensino aprendizagem**, Cuiabá. p. 1 2018.

BETTI, I. C. R. **Esporte na escola: mas é só isso, professor?** Motriz – v. 1, N° 1, p. 25 -31. 2019.

EHRET, A. et al; **Handebol: treinamento de base para crianças e adolescentes/**; Organizado pela Confederação Alemã de Handebol (CAHb); tradução e revisão científica: Pablo Juan Greco, São Paulo: Phorte, 2020.

GARCIA, Juan. **Handebol Tática Grupal Ofensiva, Conceito, estrutura e metodologia.** Gymnos Editorial, 2020.

PAIANO, Ronê. Reorientação da prática do Handebol. Dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2018

SANTOS, Ana. **Handebol e a prática na Educação Física.** São Paulo: Phorte, 2019.

TENROLLER, Carlos. **Handebol: Teoria e Prática.** Rio de Janeiro: 2ª Edição: Sprint, 2018.

TRICHÊS, P. B. M.; **Handebol: importância do esporte na escola.** def.ufla.br. p. 7. 2020