

TEMÁTICAS EM EDUCAÇÃO

Metodologias e Aprendizagens

Organizador
Eder Joacir de Lima

Volume **1**
2022


Editora
DUCERE

TEMÁTICAS EM EDUCAÇÃO

Metodologias e Aprendizagens

Organizador
Eder Joacir de Lima

Volume **1**
2022


Editora
DUCERE

© 2022 – Editora Ducere

www.ducere.com.br

editoraducere@gmail.com

Organizador

Eder Joacir de Lima

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Ducere

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732t	Lima, Eder Joacir de Temáticas em Educação: Metodologias e Aprendizagens - Volume 1 / Eder Joacir de Lima (organizador). – Formiga (MG): Editora Ducere, 2022. 112 p. : il.
	Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-998511-1-7 DOI: 10.5281/zenodo.7183185
	1. Educação. 2. Metodologias. 3. Ensino. 4. Aprendizagem. I. Lima, Eder Joacir de. II. Título.
	CDD: 370 CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Ducere
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.ducere.com.br
editoraducere@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.ducere.com.br/2022/10/tematicas-em-educacao-metodologias-e.html>



AUTORES

**ADRIANA BONIFACIO SILVA
CRISTIANE LEITE DOS SANTOS
CRISTINA BRUST
DAVI MILAN
EDNA MARIA DA SILVA OLIVEIRA
ERICA DANTAS DA SILVA
ITAÉCIO FELIPE DA SILVA
JOÃO BATISTA LUCENA
LEANDRO DOS SANTOS PEDRO
LUCAS FERREIRA RODRIGUES
LUCIANA CABRAL DA CRUZ
RICHARDSON LEMOS DE OLIVEIRA
ROSA MARIA FERREIRA DOS SANTOS ALMEIDA
ROSANGELA MARTINS DE OLIVEIRA DOS SANTOS
WAGNER SOARES FERNANDES DOS SANTOS
WALMOR GALVÃO DA CUNHA JÚNIOR
WILKER ARAÚJO DE MELO**

APRESENTAÇÃO

Neste e-book – Temática em Educação: Metodologias e Aprendizagens – apresentamos sete capítulos com trabalhos científicos de diferentes áreas da educação, que trazem a contribuição de diversos autores sobre uma variedade de objetos de estudo: a educação na era Vargas; a alfabetização no contexto de pós-pandemia; formação continuada de servidores; inclusão e autismo; orientação educacional; e ludicidade.

No primeiro capítulo, Melo nos traz um breve histórico sobre a educação na era Vargas. O autor propõe análises e reflexões sobre as principais mudanças ocorridas no contexto educacional enquanto Getúlio Vargas governou o país.

O segundo capítulo relata uma experiência vivenciada em uma escola de ensino fundamental do interior de São Paulo, sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos da educação básica no ciclo de alfabetização no contexto pós-pandemia. Os autores propõem reflexões importantes sobre a atuação docente no pós-pandemia, sobretudo no processo de ensino daquelas crianças que estão em fase de alfabetização.

As consequências da pandemia COVID-19 no processo de alfabetização, também será o assunto abordado por Santos no terceiro capítulo. Por meio de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, a autora aborda as consequências do ensino remoto para a alfabetização dos alunos, destacando as dificuldades de alfabetizar as crianças longe da sala de aula.

No quarto capítulo, os autores apresentam resultados de um estudo que objetivou investigar as percepções de um grupo de servidores egressos de um curso de capacitação ofertado pela Universidade Federal da Paraíba, a respeito do suporte recebido para transferência de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos durante a formação, para o respectivo local de trabalho.

O quinto capítulo apresenta uma discussão muito importante: a inclusão de alunos autistas. Por meio de uma revisão da literatura, os autores procuram entender como está sendo ofertada a educação para esses alunos, discutindo como vem ocorrendo a inclusão deles nas escolas nos dias atuais.

No sexto capítulo, Silva nos apresenta uma discussão e reflexão sobre a orientação educacional e a complexidade de suas ações no contexto atual das

escolas. A autora evidencia a relevância da orientação escolar no processo de ensino-aprendizagem e destaca as contribuições para a formação integral dos indivíduos.

O último capítulo, propõe reflexões sobre a utilização do lúdico como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, na educação infantil. Embasada teoricamente em autores, Silva defende que a ludicidade é um importante recurso para que os docentes consigam atingir objetivos com êxito, preparando as crianças para as próximas etapas de aprendizagem.

Diante disso, convidamos você, Caro(a) Leitor(a), a dialogar com os autores(as) dessa obra, que tecem um olhar investigativo imbuído de sensibilidade e mergulhado em dúvidas e reflexões, sobre temas relacionados a educação.

Desejo a você uma prazerosa leitura.

Eder Joacir de Lima.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A EDUCAÇÃO NO PERÍODO GETULISTA: UM BREVE HISTÓRICO <i>Wilker Araújo de Melo</i>	9
Capítulo 2 PERCEPÇÃO DE HIPÓTESES DE ESCRITA E ESTRATÉGIAS DE ATIVIDADES EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DE SÃO PAULO, PÓS PERÍODO PANDÊMICO <i>Davi Milan; Erica Dantas da Silva; Edna Maria da Silva Oliveira; Lucas Ferreira Rodrigues; Cristina Brust; Itaécio Felipe da Silva; Rosa Maria Ferreira dos Santos Almeida; Cristiane Leite Dos Santos; João Batista Lucena</i>	18
Capítulo 3 ALFABETIZAÇÃO PÓS PANDEMIA: AS CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA COVID-19: IMPACTOS E DESAFIOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO <i>Rosângela Martins de Oliveira dos Santos</i>	29
Capítulo 4 SUORTE À TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO NO TRABALHO: PERCEPÇÕES DE SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA <i>Leandro dos Santos Pedro; Luciana Cabral da Cruz; Walmor Galvão da Cunha Júnior; Wagner Soares Fernandes dos Santos</i>	41
Capítulo 5 INCLUSÃO E AUTISMO: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS <i>Davi Milan; Erica Dantas da Silva; Edna Maria da Silva Oliveira; Lucas Ferreira Rodrigues; Richardson Lemos de Oliveira; Cristina Brust; Itaécio Felipe da Silva; Rosa Maria Ferreira dos Santos Almeida; Cristiane Leite Dos Santos; João Batista Lucena</i>	75
Capítulo 6 ORIENTAÇÃO ESCOLAR: A COMPLEXIDADE DE SUAS AÇÕES NO CONTEXTO ATUAL DAS ESCOLAS <i>Adriana Bonifacio Silva</i>	85
Capítulo 7 O LÚDICO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Adriana Bonifacio Silva</i>	95
AUTORES	107
ORGANIZADOR	111

Capítulo 1
**A EDUCAÇÃO NO PERÍODO GETULISTA: UM BREVE
HISTÓRICO**

Wilker Araújo de Melo



A EDUCAÇÃO NO PERÍODO GETULISTA: UM BREVE HISTÓRICO

Wilker Araújo de Melo

*Acadêmico de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e de Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. É bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). É monitor voluntário da disciplina de POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educativas e Práticas Pedagógicas em Educação Matemática. (GTPPEM/Cnpq/UFAL). Foi Coordenador da pasta de Política na Gestão 2019 - 2020 do Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire (Gestão O CAPed Somos Nós: Protagonismo em Ação). Atuou como professor das disciplinas de MATEMÁTICA, CIDADANIA e ARTE nas séries do Ensino Fundamental II. Membro do projeto de extensão Projeto de Estimulação Precoce na Primeira Infância (PEPPI/AISCA/Cnpq/UFAL).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7433-878X>.
E-mail: wilker.melo@im.ufal.br*

Resumo:

O texto de forma contextualizada, resume e analisa, algumas das principais consequências para a educação brasileira, advindas da revolução de 1930, que deu fim à República do Café com Leite, conhecida como República Velha ou República dos Coronéis. Com a chegada de Vargas ao poder, em novembro de 1930, podemos destacar algumas mudanças no contexto educacional, onde o mesmo toma uma atitude imediata, dando prioridade aos interesses da educação e da saúde, Vargas inicia seu mandato provisório com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930); Reforma Francisco Campos (1931); Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932); Constituição Federal de 1934, tal constituição instaurou que a educação deveria ser um direito de todos, sendo assim a família e o Estado seriam, a partir daí, obrigados a disponibilizar para cada um dos cidadãos brasileiros; o Estado Novo (1937), a Reforma Capanema (1942), dando maior ênfase no ensino industrial e comercial, visto que neste período era necessário um enorme número de profissionais capacitados para o mercado de trabalho, organizando assim o ensino industrial e o ensino secundário, terminando seu governo provisório em 1945 e voltando ao poder como presidente eleito em 1951, realizando assim mais mudanças no que se refere a educação, Vargas cria algumas agências para desenvolvimento de alguns setores educacionais, em 1953, uma medida importante é tomada pelo governante, a separação do MES, dando autonomia para cada pasta organizarem

seus interesses particulares, já no fim de seu mandato, em 1954, Vargas organiza a educação básica em três etapas, o ensino primário, o ensino ginasial e o ensino colegial.

Palavras-chave: Governo Vargas. Reforma Educacional. Movimentos. Políticas Educacionais

Abstract:

The text contextualizes, summarizes and analyzes, some of the main consequences for Brazilian education, coming from the revolution of 1930, which ended the Republic of Coffee with Milk, known as the Old Republic or Republic of Colonels. With the arrival of Vargas to power in November 1930, we can highlight some changes in the educational context, where it takes an immediate attitude, giving priority to the interests of education and health, Vargas begins his provisional mandate with the creation of the Ministry of Education and Public Health (1930); Francisco Campos Reform (1931); Manifesto of the Pioneers for New Education (1932); Federal Constitution of 1934, such constitution established that education should be a right of all, and so the family and the State would, from that point on, be obliged to make available to each of the Brazilian citizens; the Estado Novo (1937), the Capanema Reform (1942), with emphasis on industrial and commercial education, since in this period a large number of professionals were trained in the labor market, thus organizing industrial education and secondary education, ending his provisional government in 1945 and returning to power as President-elect in 1951, thus making more changes in education, Vargas created some agencies for the development of some educational sectors in 1953, an important measure is taken by the ruler, the separation of the MES, giving autonomy to each folder to organize their particular interests, and at the end of his term in 1954, Vargas organizes basic education in three stages, primary education, junior high school and high school.

Keywords: Government Vargas. Educational Reform. Movements. Educational Policies.

1. INTRODUÇÃO

Entender a educação na Era Vargas é importante para uma melhor compreensão da situação do Brasil, neste momento, no quesito educacional. Situando o contexto e discussões deste estudo, lembramos que chegando ao poder em 1930 por voto indireto e ditador, Vargas foi deposto em 1945, voltou ao poder em 1950, mas não chegou ao fim de seu mandato pois cometeu suicídio, no ano de 1954 (FAUSTO, 2001). Com relação ao problema educacional no país, um dos principais objetivos de Vargas era “formar uma elite mais ampla, intelectual e bem preparada” (FAUSTO, 2001, p. 188), e a educação seria um componente importante para a realização deste propósito, pois nesse contexto/cenário teria um descomprometimento do Estado com

uma educação de qualidade oferecido à classe trabalhadora, de modo que os mesmos se maravilhassem com o espaço que ocupavam na sociedade e que se sentissem capazes de modificar o ambiente em que estavam inseridos, pois:

As iniciativas do governo Vargas na área educativa, como em outros campos tinha uma inspiração autoritária. O Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, sem envolver uma grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, consistentemente, uma formação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos do universo cultural (FAUSTO, 2001, p.188).

Podemos, desta forma, correlacionar à década de 1930 como um grande salto no que se refere à regulamentação da educação no Brasil, pois segundo Teixeira (1976) o período inicial do governo Vargas, datado pelo fim da política do café com leite e a revolução instaurada, cria por si um momento crítico, surgindo diversas inquietações públicas no país:

Nos fins da década de 20 e 30, parecia, assim, que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia cada vez mais palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. Nas revoluções, como nas guerras, sabe-se, porém, como elas começam, mas não se sabe como acabam (TEIXEIRA, 1976, p. 26).

2. OBJETIVOS

Este estudo tem como objetivo apresentar algumas das principais mudanças realizadas por Vargas na educação brasileira, que visavam à melhoria da educação secundária e da educação industrial, visto que o país passava por um enorme crescimento na área da industrial, sendo tais regulamentações impulsionadas pela Reforma Francisco Campos (1931) e instituído o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002; Saviani, 2005).

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, considerada a necessária sintonia com os objetivos da pesquisa. Na perspectiva de Gil (2002), a pesquisa bibliográfica:

é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido

algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente a partir de fontes bibliográfica (GIL, 2002, p. 27).

Ainda de acordo com Gil (2002), dentre as fases da pesquisa bibliográfica, neste estudo foram delineadas as seguintes etapas: determinação dos objetivos; identificação das fontes e obtenção do material; leitura do material, tomada de apontamentos, fichamentos e redação do trabalho.

4. LINHA DO TEMPO EDUCACIONAL NO GOVERNO VARGAS

Ao assumir o governo provisório, em outubro de 1930, permanecendo durante quinze anos de forma ininterrupta, uma das primeiras ações de Vargas foi a criação do MES – Ministério da Educação e Saúde Pública, visto que nos governos anteriores, a educação brasileira era cuidada pelo Ministério da Justiça. Não tendo uma pasta exclusiva para seus interesses e particularidades, o primeiro ministro deste novo órgão criado por Vargas foi Francisco Campos (1930-1934), que por sua vez inseriu um espírito inovador na reforma do ensino secundário que ocorreria no ano seguinte (1931). Nesta direção, Campos resume que:

A verdadeira educação concentra o seu interesse antes sobre os processos de aquisição do que sobre o objeto que eles têm em vista, e a sua preferência tende não para a transmissão de soluções já feitas, acabadas e formadas, mas para as direções do espírito, procurando criar, com os elementos constitutivos do problema ou situação do fato, a oportunidade e o interesse pelo inquérito, a investigação e o trabalho pessoal em vista da solução própria e, se possível, individual e nova. (CAMPOS, 1933, p.7).

No ano seguinte à criação do MES, foi implantada a Reforma Francisco Campos, intitulada com o nome do então ministro. Seu objetivo era estruturar o ensino secundário, para o governo federal, tendo como mérito “dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior” (ROMANELLI, 1984, p. 135). O ensino superior e o ensino comercial (ensino profissionalizante) que, por sua vez, foram restritas somente para estes níveis educacionais, que eram os mais procurados

pelos elites e que acabaram deixando de lado a educação primária, permanecendo sob custódia do Estado.

Dando continuidade ao processo de mudanças educacionais no Brasil, em 1932 foi criado o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, liderados pelo professor Fernando de Azevedo, que tinha como objetivo requerer melhorias para a educação brasileira. Sendo pioneiro e notável instrumento para regulamentação da situação educacional brasileira, não funcionando apenas como alerta à sociedade, mas também, como inspiração ao surgimento das Leis que regem a nossa educação:

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um 'caráter biológico' com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independentemente de razões de ordem econômica e social. (MANIFESTO, 1932, p. 42)

Em 1934 Vargas outorga uma nova Constituição Federal, sendo consequência da Revolução Constitucionalista de 1932, tendo como finalidade proporcionar uma melhor qualidade de vida aos brasileiros, atribuindo também leis sobre a educação, saúde e trabalho. Apropriando-se também dos direitos culturais, a Constituição de 1934 aprovou alguns princípios, tais foram: o direito de todos à educação, sendo ela obrigatória a ser disponibilizada pelo governo e pela família; a obrigatoriedade do ensino primário para todos, de forma gratuita e a prática do ensino religioso em sala de aula, respeitando assim os princípios religiosos de todos os alunos. Assumindo um processo de grandes mudanças no Estado, a Constituição de 1934 teve um período de curta duração, até ser instituído o Estado Novo em 1937, caracterizado como período de centralização política e ascensão do pensamento autoritário e conservador brasileiro. Onde, após ser instaurada a nova Constituição, foram desencadeadas uma série de novas reformas em relação ao ensino no Brasil, agindo como um estabilizador das forças conservadoras da época. Foi a partir daí que surgiram as Leis Orgânicas do Ensino, as quais foram ampliadas, dando mais flexibilidade às reformas educacionais anteriores (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

A partir de 1942, com fim em 1946, foram implantadas as Leis Orgânicas do Ensino Industrial, período este que ficou conhecido como Reforma Capanema, formulada pelo ministro da educação Gustavo Capanema, que assumiu o cargo após a saída de Francisco Campos, em 1934. Com a saída de Campos do MES e a entrada

de Capanema, a educação passou à caminhar juntamente com as questões socioeconômicas do país, ou seja, Capanema preocupava-se com o ensino profissionalizante dos brasileiros. Baseando-se sempre nas leis orgânicas do ensino, Capanema implementou a reforma do ensino secundário com o início da implantação da educação industrial no país, o mesmo criou dois institutos importantes para o desenvolvimento do ensino profissional, que foram o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) em 1942, e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) em 1946.

Após ser deposto em 1945, Vargas passa 4 anos fora do poder, assume assim a presidência da República José Linhares, que permaneceu no poder até 31 de janeiro de 1946, onde Eurico Gaspar Dutra assume o cargo de presidente da república, permanecendo no poder durante 5 anos. No ano de 1951, Vargas retorna ao poder já como presidente eleito democraticamente pelo povo e permanece até o ano de 1954, onde comete suicídio e sai da vida para entrar na história (FAUSTO, 2001).

Para falar de educação no segundo governo Vargas, é necessário ter como base o primeiro; visto que uma das principais ações na educação foi a criação de agências especializadas e a formação de funcionários do nível superior. Nos primeiros meses de 1951, várias agências foram criadas, as principais foram o Banco Nacional de Desenvolvimento, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Em 1953, uma medida tomada por Vargas foi a separação do MES, que até então cuidava simultaneamente da educação e saúde. Até ser definido um novo ministro para a casa da saúde, Antônio Balbino assumiu o Ministério da Educação e Cultura, e interinamente, o ministério da Saúde, até que em dezembro de 1953 entregou a pasta da saúde a Miguel Couto Filho.

Em 1954, fim de seu governo, Vargas instaurou uma nova base educacional para a educação básica no Brasil, dividindo em três etapas: a primeira, ensino primário com duração de cinco (05) anos; a segunda, o ensino ginasial, com duração de quatro (04) anos e por fim o ensino colegial, nas modalidades clássica ou científica com duração de três (03) anos.

Em meio à tantas mudanças na educação brasileira durante o governo Vargas, diversos debates e discussões foram suscitadas, tendo como base tanto os decretos disponibilizados pela Reforma Francisco Campos quanto às reformas instauradas

pelas Leis Orgânicas de Ensino. Analisando este momento histórico, Teixeira (1976, p. 26) destacou o seguinte ponto:

Todo o movimento era pela reforma de métodos, e pela implantação de novos tipos de educação. Surgiu a universidade. Ensaiou-se o ensino médio flexível, com a integração do ensino geral com o técnico no Distrito Federal. A escola primária recuperou o prestígio e deu-se início à reforma dos seus objetivos e processos de ensino. A vinda de professores estrangeiros para as novas escolas superiores, em São Paulo e no Rio de Janeiro era uma coisa vantajosa e promissora. [...] numa segunda fase, a reação e um confuso tradicionalismo infiltraram-se com pertinácia e não sem êxito, trazendo para a educação resultados paradoxais. (TEIXEIRA, 1976, p.26).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, podemos considerar que o governo de Getúlio Vargas foi revolucionário em relação à implementação da educação no país. Em meio a tantos conflitos, Vargas fez com que o serviço educacional fosse um direito de todos os brasileiros e não somente de uma pequena minoria, com a implantação das reformas constituídas por seus ministros da educação, podemos ver o fortalecimento do ensino secundário, superior e comercial, porém a falta de ações governamentais para a educação primária, ficando esta parte da educação de inteira responsabilidade dos estados. Pode-se notar que Vargas acaba dando mais prioridade à educação e que alguns outros setores são deixados de lado, o mesmo visava à educação industrial, ou seja, o ensino profissionalizante, visto que a capacitação de pessoas para o mercado de trabalho era um dos principais focos de seu governo.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Francisco. **Exposição de Motivos**. In: BRASIL. **Ministério da Educação e Saúde Pública. Organização do Ensino Secundário**. Porto Alegre: Livraria Globo, 1933. p. 5-10.

FAUSTO, Bóris. **História Concisa do Brasil**. Edusp. São Paulo: 2001.

Gil, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antônio Carlos Gil. — 3. ed. — São Paulo: Atlas, 1991.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **A Educação do Brasil. Ao povo e ao Governo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MENEZES, Ebenézer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Reforma Capanema (verbete)**

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978; ARANHA, M.L.A. **História da Educação**. São Paulo, Moderna, 2002. RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira. A Organização Escolar**. Campinas, Autores Associados, 2003.

SHIROMA, Eneida Oro; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª Ed.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

Capítulo 2
**PERCEPÇÃO DE HIPÓTESES DE ESCRITA E
ESTRATÉGIAS DE ATIVIDADES EM UMA ESCOLA DO
INTERIOR DE SÃO PAULO, PÓS PERÍODO PANDÊMICO**

Davi Milan

Erica Dantas da Silva

Edna Maria da Silva Oliveira

Lucas Ferreira Rodrigues

Cristina Brust

Itaécio Felipe da Silva

Rosa Maria Ferreira dos Santos Almeida

Cristiane Leite Dos Santos

João Batista Lucena

PERCEPÇÃO DE HIPÓTESES DE ESCRITA E ESTRATÉGIAS DE ATIVIDADES EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DE SÃO PAULO, PÓS PERÍODO PANDÊMICO

Davi Milan

Especialista em atendimento educacional especializado e a psicomotricidade pelo Instituto Cotemar – IC

Erica Dantas da Silva

Mestre em Ensino (2022) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), campus Pau dos Ferros

Edna Maria da Silva Oliveira

Psicóloga, psicanalista Doutoranda em avaliação psicológica

Lucas Ferreira Rodrigues

Mestrando em Educação UFPA, professor de Educação Básica Paraupebas PA

Cristina Brust

UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina

Itaécio Felipe da Silva

Especialização em Gestão Hospitalar e Auditoria em Serviços de Saúde pela Faculdade Estratego

Rosa Maria Ferreira dos Santos Almeida

Professora, pedagoga UNICESUMAR especialista em educação

Cristiane Leite Dos Santos

Licenciatura Plena em Filosofia (IESMA) especialista em Docência do Ensino Superior-Grupo Santa Fé

João Batista Lucena
Mestrando em Educação UFRN

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem o objetivo de demonstrar um relato de experiência de como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem de alunos em uma escola, da educação básica, no ensino fundamental I, no ciclo de alfabetização em uma cidade do interior de São Paulo.

A educação já estava vivenciando um processo delicado em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos no ciclo de alfabetização e veio se agravando desde o início da pandemia do coronavírus, denominada, (Sars-Cov-2) em meados de março do ano de 2020.

A escola não pode viver sozinha, a junção de vários setores da sociedade foi fundamental para passar por esse momento atípico que foi a pandemia. Vivemos em pleno século XXI e é de suma importância que a escola seja atuante, desenvolvendo um indivíduo competente, formando-o cultural e cognitivamente.

Em atenção a esta verdade de vivermos juntos, de não estarmos sozinhos que a escola se faz, refaz e convida o indivíduo a vivenciar o novo. O desafio no mundo é pensar a escola de outra maneira, não uma escola que seja passiva, mas que a sala de aula seja um ambiente de aprendizagem, de oportunidade de desenvolver suas potencialidades.

A sala de aula não deve ser passiva, porém o conhecimento deve ser construído, a sala deve estar disponibilizada de forma que os alunos se olham e vivenciem a realidade e assumi-la com responsabilidade, onde uns alunos fiquem no computador, outros realizando atividades no pátio, outros com os professores e colegas e não um aluno atrás do outro recebendo passivamente o conhecimento.

Segundo o importante relato de Freire, (2014 p.36) o exercício docente deve ser preconizado em atender as demandas e anseios dos alunos, levando-os a pensar criticamente, participando da construção do conhecimento. Professor respeitando a curiosidade do aluno e despertando nele a autonomia e o desejo do vislumbamento do novo.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Desse modo, deixa claro que o ensino não depende exclusivamente do docente, assim como aprendizagem não é algo apenas de educando, as duas atividades se explicam e se complementam os participantes são sujeitos e não objetos um do outro (FREIRE, 2014, p.143).

A escola pós ensino remoto deve ser uma escola humanista, com currículo adaptado a esta realidade, trazendo o aprendizado essencial, professor deve saber muito, mas esse saber se faz através da aprendizagem de todos, definindo o perfil do aluno que queremos.

1. ALFABETIZAÇÃO E ALGUNS CONCEITOS IMPORTANTES

De acordo com Soares (1998) a alfabetização é um processo de ensino e aprendizagem até chegar ao fato da leitura e escrita. Para Soares (2015, p. 15) “ensinar o código da língua escrita não se restringe em ensinar o alfabeto, conceito de alfabetização depende de características culturais, econômicas e tecnológicas”. De acordo com os dizeres de Soares (2005, p.24):

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

A alfabetização dos alunos se faz através da interdisciplinaridade, do fazer, onde todos participem da educação e que o projeto de alfabetização seja flexível, dinâmico e onde os espaços sejam preenchidos e que todas as crianças aprendam de forma efetiva. A aprendizagem da escrita alfabético-ortográfico deve ser realizada através de procedimentos sistemáticos e contínuo. De acordo com Soares, (2005, p 43):

Quando nos alfabetizamos, aprendemos um sistema de representação da linguagem humana que toma como objeto de representação inicial os sons da fala, mas, posteriormente, para anular a variação linguística, tende a se afastar da fala por meio da ortografia.

A escola do século XXI, pós ensino remoto deve ser uma escola que trabalhe em conjunto, que seja aberta e que atravesse os muros da escola, onde o aluno seja protagonista do ensino e aprendizagem, onde a troca entre as crianças se faça presente no cotidiano da escola.

2. ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

2.2. Metodologias ativas e alfabetização

Berbeu (2011) e Moran (2015) salientam que o professor deve utilizar em suas aulas práticas pedagógicas inovadoras, para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça e que os alunos sejam protagonistas e que esse processo de aprendizagem esteja centrado no aluno.

A escola que parametriza os alunos de forma igual deve ser ultrapassada, os métodos tradicionais que privilegiam a figura do professor que transmite o conhecimento e é o detentor do saber, deve ser passada para a educação que evidencia o aluno e a sua participação nas atividades ativamente e que essas atividades sejam realizadas através de metodologias ativas, com a utilização de estratégias pertinentes e atrativas (MORAN, 2015, p.16).

Por conseguinte, as metodologias ativas “[...] dão ênfase ao papel de protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo” (MORAN, 2018, p. 4). Para Val (2006, p. 19):

A alfabetização é algo fundamental na vida da humanidade, "pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita.

Ainda sobre essa linha de pensamento Schön (1995) relata que é necessária uma postura de reflexão e ação do professor. Para que o professor trabalhe atividades que vão de encontro com as necessidades da criança e que perceba a magnitude de dificuldade da mesma e qual intervenção será feita.

3. RELATO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Durante o primeiro semestre de 2022, foram observadas crianças do primeiro e segundo ano do ensino fundamental I, no ciclo de alfabetização de uma escola do interior de São Paulo, pós pandemia.

O que se tem observado através de relatos dos professores pertencentes a esta escola e que lecionam para estas turmas, é que os alunos retornaram para a escola pós pandemia com várias dificuldades no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética.

As crianças retornaram para a escola depois destes dois anos de pandemia com sérias dificuldades de coordenação motora fina, pois a musculatura não desenvolveu corretamente ainda.

Muita dificuldade de concentração ao realizar as atividades e sérias complicações na disciplina.

Crianças com complicações sérias no emocional, pois ficaram muito tempo em casa sem poderem sair, muitas delas perderam seus entes queridos e tudo isso interferiu na aprendizagem.

Percebemos uma dedicação por parte das famílias em ensinar seus filhos em casa, através das aulas ministradas pelos professores de forma remota, porém não é a mesma situação de estar em sala de aula.

Face ao exposto, sinalizamos que:

A pandemia de Covid-19 afetou diversos aspectos da vida, entre eles aspectos sociais, aspectos tecnológicos, aspectos da saúde e aspectos do desenvolvimento educacional. A pandemia foi um agravante no processo de escolarização em todas as etapas da educação no Brasil e no mundo (BUENO, 2022, p. 25).

Diante disso, elucidamos o quanto a pandemia da covid-19 impactou negativamente no desenvolvimento dos educandos, principalmente aqueles que estão em fase de alfabetização, nos aspectos da sua coordenação motora, amplificação das dificuldades de concentração/atenção, bem como problemas na sua saúde mental que acabou sendo fragilizada em decorrência do isolamento social.

Desse modo, a partir do retorno presencial das atividades escolares os professores possuem o grande desafio de sanar tais dificuldades, alfabetizando estas

crianças e desenvolvendo estratégias para que as mesmas possam desenvolver-se de forma autônoma.

4. COMPARATIVO DOS MAPAS DE HIPÓTESE DE ESCRITA PÓS PANDEMIA DA ESCOLA DO INTERIOR DE SÃO PAULO

Abaixo apresentamos três planilhas (inicial, 1º bimestre e 2º bimestre) de mapa de escrita das sondagens feitas por alunos dos primeiros e segundos anos do ciclo de alfabetização de uma escola do interior de São Paulo.

TABELA 1 - Planilha do mapa de escrita inicial

TURMA	GARATUJA	PRÉ SILÁBICA	SILÁBICA SEM VALOR	SILÁBICA COM VALOR	SILÁBICA ALFABÉTICA	ALFABÉTICA	TOTAL
1º ano A	02	11			02		15 / 18
1º ano B	06	10		01			17 / 18
1º ano C	02	07	01	02	01		13 / 19
1º ano D		13				01	14 / 20
2º ano A				07	04	07	18 / 20
2º ano B		15	03			02	20 / 21
2º ano C		09	03	02			14 / 19
2º ano D		06	09	04			19 / 19
TOTAL	10	71	16	16	07	10	130 / 154

Fonte: Autores (2022)

TABELA 2 - Mapa de escrita do 1º bimestre

TURMA	GARATUJA	PRÉ SILÁBICA	SILÁBICA SEM VALOR	SILÁBICA COM VALOR	SILÁBICA ALFABÉTICA	ALFABÉTICA	TOTAL
1º ano A		14		01	01	01	17 / 18
1º ano B	01	12	05	01			19 / 19
1º ano C		09	01	10	01		21 / 21
1º ano D	01	18				01	20 / 21
2º ano A				07	01	12	20 / 21
2º ano B		05	03	08	01	02	19 / 20
2º ano C		08	02	03	01	01	15 / 17
2º ano D		03	07	07	02		19 / 19
TOTAL	02	69	18	37	07	17	150 / 59

Fonte: Autores (2022)

TABELA 3 - MAPA DE ESCRITA DO 2º BIMESTRE

TURMA	GARATUJA	PRÉ SILÁBICA	SILÁBICA SEM VALOR	SILÁBICA COM VALOR	SILÁBICA ALFABÉTICA	ALFABÉTICA	TOTAL
1º ano A		04	01	06	04	03	18 / 19
1º ano B	01	01	03	11		01	17 / 21
1º ano C		02	03	08	03	03	19 / 21
1º ano D	01	01	07	08		01	18 / 20
2º ano A				04	04	13	21 / 21
2º ano B			03	09	01	05	18 / 19
2º ano C		06	01	05	01	02	15 / 18
2º ano D			06	09	03		18 / 19
TOTAL	02	14	24	60	16	28	144 / 58

Fonte: Autores (2022)

De acordo com a tabela 1, observa-se através da sondagem inicial realizada com os alunos dos primeiros e segundos anos em meados de fevereiro de 2022, foi que realmente os alunos chegaram na escola pós pandemia com dificuldades pertinentes a alfabetização.

Nos primeiros anos A, B, C e D dessa escola, dez das cinquenta e nove crianças avaliadas, estavam no nível de escrita pré silábico (garatuja), já nos segundos anos A, B, C não haviam nenhuma criança nessa fase de escrita. Dessa forma o que se observa é uma grande defasagem desse público alvo, pois esse nível de escrita as crianças abdicam ainda na educação infantil, porém nesse momento chegam à escola no primeiro ano do ensino fundamental com uma margem de mais de 10% dos alunos nessa perspectiva de aprendizado. Como ilustra Mariano, (2012, p. 03)

Nota-se neste nível que a criança coloca vários grafismos para representar palavras cujo objeto referente seja grande, e menos grafismos para representar objetos menores, ou seja, se pedir para uma criança representar a palavra “gato” ela irá representar com vários grafismos, já “formiga” ela representará com menos grafismos, pois ela associa a palavra ao tamanho do objeto, também se pode notar que para a escrita a criança sente a necessidade de vários caracteres e começa acentuar a necessidade das suas variedades.

As crianças dos primeiros anos expressam seus desejos através de desenhos, já que não possuem a apropriação da palavra escrita. Nesse sentido, elucidamos que na fase denominada pré-silábica as crianças ainda não são capazes de estabelecer relações entre as letras com os sons da língua falada. Desse modo, as suas representações no formato escrito podem dar-se por meio de desenhos, riscos, garatuja, que para a criança tem significado e valor simbólico (FERREIRO, 1999).

Já na tabela 2, observa-se através da sondagem do 1º Bimestre realizada com os alunos dos primeiros e segundos anos em meados de abril de 2022, foi que nesse período tanto os alunos dos primeiros como dos segundos anos obtiveram um avanço considerável no aprendizado.

Nos primeiros anos A, B, C e D dessa escola, ainda duas das cinquenta e nove crianças avaliadas, estavam no nível de escrita pré silábico (garatuja), já nos segundos anos A, B, C e D não haviam nenhuma criança nessa fase de escrita, ou seja, as crianças dos primeiros anos expressam seus desejos através de desenhos,

já que não possuem a apropriação da palavra escrita. Saindo do desenho e avançando para os traçados das letras e números, porém ainda no nível pré silábico, encontra-se um total de 69 alunos entre primeiros e segundos anos, no nível de escrita silábico há um total de 55 alunos, no nível de escrita silábico alfabético há um total de 07 alunos e no alfabético 17 alunos.

Ressaltamos que na fase silábica, a criança começa o processo de percepção da relação existente entre a fala (fonemas) e a escrita (grafemas). Nesta fase, a criança começa a ter consciência do valor sonoro de algumas palavras, passando a compreender o que é uma sílaba, fazendo suposições de que cada letra representa um som. Exemplificamos, pois que a criança nessa fase para escrever a palavra “boneca” ela pode utilizar apenas as letras BNK, podendo ter valor sonoro, ou não (FERREIRO, 1999).

Na tabela 3, observa-se através da sondagem do 2º Bimestre realizada com os alunos dos primeiros e segundos anos em meados de junho de 2022, foi que nesse período tanto os alunos dos primeiros como dos segundos anos obtiveram um avanço considerável no aprendizado.

Nos primeiros anos A, B, C e D dessa escola, apenas duas das cinquenta e nove crianças avaliadas, estavam no nível de escrita pré silábico (garatuja), já nos segundos anos A, B, C e D não haviam nenhuma criança nessa fase de escrita, ou seja, as crianças dos primeiros anos expressam seus desejos através de desenhos, já que não possuem a apropriação da palavra escrita. Saindo do desenho e avançando para os traçados das letras e números, porém ainda no nível pré silábico, encontra-se um total de 14 alunos entre primeiros e segundos anos, no nível de escrita silábico há um total de 76 alunos, no nível de escrita silábico alfabético há um total de 16 alunos e no alfabético 28 alunos.

No tocante a etapa silábico-alfabética, explanamos que nesta fase, a criança já possui a noção da relação existente entre grafema e fonema. Contudo, ainda pode apresentar oscilações entre representações de sílabas completas ou incompletas. Exemplificamos, pois, que para a criança escrever a palavra “elefante” ela poderá escrever, nesta fase, apenas as letras ELEFT, tendo, pois, valor sonoro (FERREIRO, 1999).

Por fim, na fase alfabética, a criança já se encontra alfabetizada, pois a mesma já é capaz de estabelecer a relação existente entre fonemas e grafemas, já consegue

entender que a escrita representa o som emitido por meio da fala e, agora preocupa-se em usar duas letras ou mais para representar uma sílaba (FERREIRO, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos aspectos analisados no referido trabalho, percebemos que os desafios na atuação docente no pós-pandemia tornam-se ainda mais amplos, especialmente no tocante ao processo de ensino aprendizagem daquelas crianças que estão em processo de alfabetização, as mais foram seriamente impactadas em virtude do fechamento das escolas no ano de 2020.

Agora, cabe aos docentes e toda a comunidade escolar buscar estratégias, metodologias e conhecimentos capazes de lhes oferecer os subsídios teóricos e metodológicos capazes de sanar as dificuldades apresentadas pelas crianças após o retorno à sala de aula, decorridos dois anos.

REFERÊNCIAS

Alfabetização e o método Fonovisuoarticulatório Fabielle Souza Belache Thaís Nascimento Pereira Educação no Século XXI – Volume 19 - Ensino Fundamental.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun, 2011.

BUENO, L. N. **Programa de estimulação fonológico-ortográfico para escolares com dificuldades de aprendizagem**: elaboração e aplicação em contexto de pandemia. 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49ª ed. Paz e Terra, 2014.

MARIANO, R. D. S. Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano VI - Nº XIII- JUL / 2012.

MORAN, J. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. TV Escola - Salto para o futuro, Ministério da Educação, 13 set. 2001. Disponível em: Acesso em: 30 jul. 2015.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, 2004. Disponível em:
<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>.
Acesso em: julho/2015.

VAL, M. G. C. **O que é ser alfabetizado e letrado?** 2004. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). Práticas de Leitura e Escrita. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

Capítulo 3

**ALFABETIZAÇÃO PÓS PANDEMIA: AS
CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA COVID-19:
IMPACTOS E DESAFIOS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

Rosângela Martins de Oliveira dos Santos



ALFABETIZAÇÃO PÓS PANDEMIA: AS CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA COVID-19: IMPACTOS E DESAFIOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Rosangela Martins de Oliveira dos Santos

Professora de Pedagogia, Rede Municipal/Rio Crespo-Rondônia; Pós - Graduação em Alfabetização; Pós – Graduação em Gestão Pública – Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Escola Municipal Vaneide de Oliveira-Rio Crespo-Rondônia

Resumo: A educação brasileira assumiu em todo o país uma nova forma de ministração do ensino, a pandemia instalada no ano 2020, trouxe um novo olhar que consequentemente nos remeteriam a dados preocupantes na educação, impactando diretamente na aprendizagem dos alunos. O ensino remoto ganhou status importante e que de sobremaneira o único recurso para o atendimento a milhares de crianças. Contudo, o fim da pandemia trouxe consigo desafios para o ensino presencial que impactaram nas salas de aula, fora possível detectar percentuais expressivos de alunos que não estavam alfabetizados nas séries iniciais da alfabetização no início do ano letivo de 2022. Este estudo objetivou estudar as consequências da pandemia no processo de alfabetização. O estudo foi uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica como aporte teórico. Os resultados evidenciaram que muito foram os desafios, mais a interação professor/aluno dificultou o processo de alfabetização, haja vista que com essa interação, resulta fatores como o afetivo, cognitivo, social e cultural. Outro fator que dificultou foi a falta de acesso a computadores com internet e até mesmo os professores em lidarem com tecnologias. Percebe-se que às práticas de alfabetização e letramento durante a pandemia dificultou até mesmo para os pais ensinar seus filhos, sendo um exercício complicado para quem não é alfabetizador exercer essa ação educativa.

Palavras-chave: Alfabetização; Impactos e Desafios; Ensino Remoto; Pandemia.

Abstract: Brazilian education took on a new form of teaching throughout the country, the pandemic installed in 2020, brought a new look that would consequently send us to worrying data in education, directly impacting on students' learning. Remote education has gained important status and is the only resource for care for thousands of children. However, the end of the pandemic brought with it challenges for face-to-face teaching that impacted classrooms, and it was possible to detect significant percentages of students who were not literate in the initial literacy grades at the beginning of the 2022 school year. This study aimed to study the consequences of the pandemic in the literacy process. The study was a qualitative approach, using bibliographic research as a theoretical contribution. The results showed that many were the challenges, but the teacher/student interaction made the literacy process

difficult, given that with this interaction, factors such as affective, cognitive, social, and cultural results. Another factor that made it difficult was the lack of access to computers with internet and even teachers in dealing with technologies. It is perceived that literacy and literacy practices during the pandemic made it difficult for parents to teach their children, being a complicated exercise for those who are not literacy students to exercise this educational action.

Keywords: Literacy; Impacts and Challenges; Remote Teaching; Pandemic.

1. INTRODUÇÃO

Por determinação do Ministério da Saúde, e sanção presidencial foi reconhecido o enfrentamento de emergência em saúde pública ao nível nacional, através da Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Concomitantemente fez-se necessária a edição da Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020, normatizando excepcionalmente a oferta do ensino em âmbito nacional em atendimento ao ano letivo da educação básica e do ensino superior, autorizado em caráter excepcional através da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante o período pandêmico.

Neste sentido, o Estado de Rondônia regulamentou através do Decreto nº 24.891, de 23 de março de 2020 (BRASIL, 2020), o início do regime de estado de calamidade pública. E em cumprimento a determinações das esferas federal e estadual, o Município de Rio Crespo decretou estado de emergência em saúde pública, pela decisão do Comitê do Grupo de Crise, respaldados pelo Decreto n.º 1528 de 23 de março de 2020 (BRASIL, 2020), dispondo no Art. 1º que:

Art. 1º. Em continuação as já Decretadas Medidas temporárias de prevenção ao contágio e enfrentamento decorrente do novo coronavírus COVID-19, considerado Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, de forma excepcional, com o único objetivo de resguardar a saúde pública e o interesse da coletividade na prevenção do contágio e no combate da propagação do coronavírus, (COVID-19), ficam suspensas pelo período de 15 (quinze) dias, prorrogáveis por iguais períodos o atendimento e acesso ao público nas dependências dos órgãos do Poder Executivo, restringindo os atendimentos da área de Saúde e aos serviços essenciais os quais serão regulamentados por portarias editadas pelas secretarias, regulamentando as condições de trabalho interno e externo, conforme as necessidades das mesmas.

Desta forma, no ano letivo de 2020, os estudantes ficaram impedidos de frequentar as escolas. Nesse sentido, Arruda (2020), destaca que:

O isolamento social promoveu transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, modificou nossa

relação com a arte, devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, no caso da educação, promove desconstruções sob como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente. (ARRUDA, 2020, p. 258).

Sob a ótica de Arruda (2020), a escola tornou-se um espaço propício a transmissão do novo coronavírus (SARS-CoV-2), mesmo as crianças e jovens serem menos propensos a contaminação, no entanto, arriscavam serem o vetor da doença para professores, profissionais da educação, pais e mães, avós, e avôs, ou seja, parentes de maneira geral.

No entanto, para poderem voltar as atividades presenciais, Arruda (2020), ressalta que, as políticas mundiais para o retorno coletivo foram deixadas para último plano, eram tantos protocolos sanitários que as escolas demoraram para conseguir se adequar.

Era necessário voltar as aulas presenciais, haja vista que o abismo educacional já estava instalado em nossas crianças, ainda mais em idade de alfabetização, isso ficou mais evidente na pandemia.

REFERENCIAL TEÓRICO

A PANDEMIA DA COVID-19 E OS PREJUÍZOS EDUCACIONAIS NA ALFABETIZAÇÃO

O momento que a educação passou com a pandemia da Covid -19, trouxe um prejuízo sem medidas para crianças em idade escolar, contudo, no processo de alfabetização, ficou mais difícil dar continuidade na aquisição da leitura e da escrita de casa, pois é, um processo complexo, exige um conjunto de conhecimentos específicos e saberes necessários para acompanhar esse processo de alfabetização das crianças por meio da abordagem pedagógica remota.

Há muito tempo no Brasil, a alfabetização apresenta um desafio. Conforme dados da Avaliação Nacional de Alfabetização, em 2016, menos da metade dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, conseguiram níveis satisfatórios em leitura. Em razão da pandemia causada pela Covid-19, foi possível ficar ainda mais grave devido a paralisação das aulas para evitar a proliferação do vírus, acarretando mudanças no cotidiano escolar.

O processo de alfabetização, já um momento desafiador tanto para o professor quanto para o aluno, quando realizado presencialmente, com o isolamento social essa dificuldade aumentou com o ensino à distância. Sendo a falta de acesso a computadores com internet a falta de manejo dos professores em lidarem com tecnologias foram um dos entraves nesse processo de escolarizar no cenário remoto.

De acordo com dados levantados pelo Todos Pela Educação (2021), o número de crianças de 6 e 7 anos afetadas chega a 2,4 milhões em 2021. Em 2019, o número era de 1,4 milhão. Esse número que ainda não foram alfabetizadas, gerou uma situação calamitosa no retorno à modalidade presencial. Os professores encontram os alunos em níveis muito diferentes de aprendizagem, além da situação emocional e social.

Magda Soares (2020), ressaltou que as práticas de alfabetização e letramento durante a pandemia não aconteceu corretamente, haja vista que, os pais eram quem estavam ensinados seus filhos, e ela destaca que, “a presença do alfabetizador muito dificilmente pode ser substituída por um adulto não formado para essa ação educativa”.

Do mesmo modo, a autora (SOARES, 2020), salienta que o processo de alfabetização acontece mediante interação de um profissional tendo como finalidade alfabetizar, tendo em vista que não é um processo simples, envolve muitos fatores, como afetivos, cognitivos, sociais, culturais etc.).

Essa interação, é um estímulo para o aprendizado, nessa mesma linha de pensamento, Luiz (2020), destaca a seguinte questão:

Há que se considerar que alfabetizar envolve todo um processo de dedicação, compromisso e a prática de diversas estratégias por parte do professor para ocorrer o desenvolvimento do processo de leitura e escrita. Apesar dos desafios de trabalhar com cursos à distância e de todas as implicações das questões atuais, é preciso levar em conta o contexto social, econômico e emocional dos alunos, e considerar as recomendações pedagógicas que podem ser implementadas e colocadas em prática que são mais convenientes para professores e alunos. (LUIZ, 2020, p.24)

Nesse sentido, é necessário realizar uma reflexão acerca desse contexto, onde a criança em processo de alfabetização está inserida, por meio dessa contextualização, procura-se identificar as problemáticas para construir estratégias para diminuir os impactos na aprendizagem.

Segundo Soares (2020), o professor precisa considerar que a criança em casa estava inserida em um ambiente diferente do escolar, geralmente inadequado para

realizar atividades escolares. Sendo que na escola, o ambiente escolar é um local específico para estudar, com a pandemia, esse ambiente de estudo mudou de lugar, o lar foi também a sala de aula, sem tempo para ser preparado para esse momento, é sabido que nem todas as famílias possuíam condições econômicas e estruturais para ser a sala de aula.

Costa (2020), em um artigo publicado em 14 de abril de 2020, ressalta da seguinte forma:

A aprendizagem é uma ação que se dá na interação com o mundo, necessariamente mediada pelo outro, pela linguagem e pelo contexto social. Qualquer tentativa de separar o processo educacional desses aspectos está fadada ao fracasso. (COSTA, 2020, online).

Nesse sentido, o conceito de aprendizagem está ligado a questão da interação, indicando que foi seriamente prejudicado pelo distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19.

Soares (2020), esclarece que a pandemia acrescentou desafios novos nesse processo, se, por um outro lado, interrompeu-se o processo de alfabetização no período que a interação é indispensável, visto que a aprendizagem no sistema de escrita alfabética depende muito de uma relação bem orientada entre a oralidade e escrita.

Nesse processo da alfabetização, Magda Soares em (2004), já era incisiva quando afirmava que vivemos o fracasso escolar no que tange ao processo de alfabetização. Este fracasso tem sido apresentado por meio de exames nacionais e estaduais com resultados nada satisfatórios (BORASCHI, 2015).

Nesse sentido, Soares (2004), ressalta ser necessário rever caminhos que já foram trilhados, revisar métodos, práticas didáticas, e buscar novos caminhos, que possam considerar o contexto social, econômico, emocional que a criança está inserida.

Assim, para falar sobre alfabetização de crianças, é necessário perpassar a relação dos conceitos de alfabetização e letramento (COSTA, 2021). Soares (2004), destaca que a alfabetização pode ser entendida como a integração de várias faces das linguísticas, e quando articulado com a aquisição da escrita pode favorecer o ensino direto, explícito e/ou ordenado.

Compreender o que é a alfabetização, como ela se dá e qual a melhor forma de alcançá-la, e cada vez mais, um grande desafio para educadores por conta de

todas as mudanças que ocorrem, muito rapidamente, em nossa sociedade – cada vez mais tecnológica e com novas exigências em torno das capacidades linguísticas exigidas.

Entende-se por alfabetização, segundo Soares (2011) o processo pelo qual o sujeito aprende o código escrito, ou seja, a habilidade de ler e escrever. Etimologicamente, estar alfabetizado significa codificar e decodificar o alfabeto.

A alfabetização é a aquisição da linguagem oral ou escrita através do conhecimento e reconhecimento do código escrito, o alfabeto. Quando um sujeito em idade escolar consegue codificar (transferir a oralidade para a escrita – ato de escrever) e decodificar (ler o que está escrito), ele está alfabetizado. Para Soares (2011, p.16), “Alfabetização é o processo de representação de fonemas em grafemas (escrita) e grafemas em fonemas (leitura) [...]”.

Segundo a autora a escrita não é uma mera reprodução da fala, mesmo que em alguns casos esta correspondência faça valer esta prerrogativa. Ler e escrever, para além da codificação e decodificação também significam apreensão e compreensão de significados expressos na leitura e na escrita.

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes peculiar na relação fonemas-grafemas, de outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (SOARES, 2011, p.17).

Desse modo, o processo de alfabetização em termos técnicos deve se dar quando um sujeito aprende o alfabeto e se torna autônomo em usar estratégias próprias de leitura, expressão e compreensão. Além disso, para compreender como o alfabeto funciona é preciso conviver com textos e analisar a composição das palavras, ou seja, realizar uma análise metalinguística, com um olhar criterioso para o som das palavras.

Sabe-se que o conceito de alfabetização ultrapassa a técnica mecânica da língua escrita e a compreensão/expressão de significados, pois esses aspectos consideram a alfabetização como processo individual, como ressaltou a autora. Soares (2011) aponta um aspecto social do conceito, que depende também de predicados culturais, econômicos e tecnológicos.

A alfabetização tem mais a ver com o processo de pensar sobre a linguagem. “Mais que uma aprendizagem de habilidades, conceitos ou regras, o alfabetizando deve conquistar uma consciência metalinguística [...] e construir uma nova relação com a fala interior de modo a conciliar seus processos mentais às exigências da escrita” [...] (COLELLO, 2004, p.24).

Conforme o autor, se darmos prioridade à escrita como elemento de expressão de ideias e a leitura para compreensão do mundo, não há como recusar a necessidade de sintonia entre o pensamento e a linguagem, nem tampouco a mediação entre o falar e o escrever.

Segundo ainda Colello (*ibidem*), “a capacidade de ler e escrever não depende exclusivamente da habilidade do sujeito em “somar pedaços de escrita”, mas, de compreender como funciona a estrutura da língua e o modo como é usada em nossa sociedade”. Compreendendo que a evolução no sentido de desenvolver-se bem a leitura e a escrita depende exclusivamente do sujeito, mas, quando se domina os caminhos da leitura e da escrita, o sujeito lê para aprender, pois é lendo que se aprende e é escrevendo que se evidencia o aprendizado.

Como já foi dito, a construção da escrita está absolutamente atrelada à linguagem oral, apesar de Ferreiro e Teberosky (1985, p.24) apontarem “[...] que nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral”. Para as autoras, o ato de escrever conecta-se a pensar sobre a escrita e não simples representação da fala. Essa afinidade escrita – fala é um recorte da teoria de Piaget, que as autoras empregaram para assegurar que o estudante aprende, sobremaneira agindo sobre as coisas do mundo, construindo suas categorias de pensamento e organizando seu próprio mundo.

No que diz respeito ao entendimento do que é alfabetização e letramento, não há um consenso entre os estudiosos do tema. Alguns autores consideram que a alfabetização diz respeito à aprendizagem do sistema alfabético de escrita – aprender a ler e a escrever seria, então, aprender o funcionamento desse sistema; letramento, deste ponto de vista, seria o trabalho referente à aprendizagem e ao uso de todo tipo de texto, assim como o entendimento de seu contexto de produção, ou seja, em outras palavras, seria o que em Educação chamamos de “repertoriar”. Quanto maior o repertório de textos da criança, mais letrada ela é, assim:

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Há outros pesquisadores e autores, como Emília Ferreiro, que não aceitam essa distinção, acredita que alfabetização e letramento fazem parte do mesmo processo, são inseparáveis, ou seja, é inconcebível alfabetizar sem letrar – o letramento é o próprio processo de alfabetização.

Como a ideia de Alfabetização faz parte de todo um contexto maior de Educação, sendo construída em determinados tempos históricos, a partir das necessidades da sociedade, é importante entender o processo de construção dos discursos e das práticas acerca da alfabetização e do letramento no Brasil.

Segundo Albuquerque (2012, p. 6), no texto Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais:

[...] ao falarmos em alfabetizar crianças e adultos no Brasil, podemos nos referir a práticas diversas de ensino da leitura e da escrita, desde aquelas vinculadas ao ensino de letras, sílabas e palavras com base em métodos sintéticos ou analíticos e usam textos cartilhados, até as que buscam inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, podemos nos referir a práticas desenvolvidas em diferentes espaços: na família, no trabalho, na escola. Considerando que esta última é a instituição oficial responsável pelo ensino da leitura e da escrita, podemos considerar que, mesmo nesse espaço, esse ensino tem apresentado certa diversidade.

Como abordado por Chartier (2000) apud Albuquerque (2012, p. 6):

[...] as mudanças nas práticas de ensino podem se relacionar, dentre vários aspectos, a alterações nas definições dos “conteúdos” a serem ensinados, que constituiriam mudanças de natureza didática, ou a transformações relacionadas à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, avaliação etc.), que corresponderiam a mudanças pedagógicas. Assim, as diferentes práticas de alfabetização vivenciadas ao longo da nossa história estariam relacionadas a mudanças de naturezas didática e pedagógica no ensino da leitura e da escrita, decorrentes de diferentes aspectos – desenvolvimento científico em diferentes áreas, contexto socioeconômico, organização escolar, desenvolvimento tecnológico, mudanças pedagógicas (material pedagógico, livros didáticos etc.).

Teberosky (1984, p. 16-22), em seu texto Concepções de Alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização mostra-nos que:

[...] na década de 1980, as práticas de alfabetização baseadas em métodos sintéticos e analíticos que culminavam na retenção, na 1ª série, de uma grande parcela da população que frequentava as redes públicas de ensino foram amplamente criticadas considerando as teorias construtivistas e interacionistas de ensino (em geral) e da língua (em particular).

No campo da alfabetização, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984; FERREIRO, 1985) demonstraram que a escrita alfabética não era um código e sim um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. Para essas autoras:

No processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças ou adultos analfabetos passariam por diferentes fases relacionadas à forma como concebem as questões acima citadas: inicialmente apresentariam uma escrita pré-silábica, em que não há correspondência grafofônica, depois passariam pela escrita silábica, em que já há essa correspondência, mas no nível da sílaba (uma letra representaria uma sílaba) e não do fonema para posteriormente poderem chegar à escrita alfabética, em que percebem a relação fonema-grafema, ainda que apresentem trocas de letras na notação de alguns sons, já que essa fase não pode ser confusa com domínio da norma ortográfica sendo, esta última, uma tarefa de aprendizagem posterior.

Para Ferreiro e Teberosky (1984), assim como para outros pesquisadores (REGO, 1988), é interagindo com a escrita, contemplando seus usos e funções, que as crianças se apropriariam da escrita alfabética, e não a partir da leitura de textos “forjados” como os presentes em diferentes cartilhas de alfabetização.

Para esses autores, dependendo da oportunidade de vivenciar diferentes práticas de leitura e produção de texto (dentro ou fora da escola), os alunos podem ter interesse na “linguagem que usamos enquanto escrevemos” diferentes tipos de textos e sobre as diferentes sociedades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo propôs, entender como a pandemia da Covid-19, impactou o processo de alfabetização e letramento. Percebe-se, que diversos fatores dificultaram o processo de alfabetização, a interação entre professor e aluno, foi um ponto primordial desse desafio, haja vista que, que envolve muitos fatores como afetivos, cognitivos, sociais e culturais.

Outro fator que foi desafiador, foi a falta de acesso a computadores com internet, até mesmo a falta de manejo dos professores em lidar com tecnologias. Logo, percebe-se que às práticas de alfabetização e letramento durante a pandemia, fora dificultoso até mesmo para os pais ensinar seus filhos, pois, esse processo precisa acontecer por um professor alfabetizador, sendo que dificilmente um adulto não formado iria exercer essa ação educativa.

O que se pode constatar-se que a leitura e escrita são indispensáveis para incluir os indivíduos em uma sociedade letrada. Contudo, para conseguir essa compreensão, são necessárias diversas estratégias que precisam ser trabalhadas principalmente no processo de alfabetização.

Constatou-se que, no processo de construção da aprendizagem da escrita e da leitura, deve ser organizado para o aluno um ambiente que propicia esta aprendizagem.

Não basta que o educando saia da escola sabendo ler e escrever, no sentido de codificar e decodificar símbolos, ele precisa conseguir dar sentido àquilo que escreve e lê, ele precisa compreender a funcionalidade da linguagem para fundamentar o exercício da cidadania, concretizando um agir no mundo de forma crítica e autônoma.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Concepções de alfabetização**: o que ensinar no ciclo de alfabetização. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Ano 1. Unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. **Em Rede - Revista De Educação a Distância, 7(1), 257-275,2020**. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BORASCHI, Marilene Bortolotti. **Alfabetização e letramento: ampliação dos saberes didáticos por meio da formação continuada on-line. 2015**. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2015. Disponível em: Acesso em: 29. jul. 2021.

BRASIL. **Decreto de 11 de março de 2020 da pandemia de Covid-19, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e com a publicação do Decreto de Calamidade nº 6 de 2020.** Brasília, 2020.

COLELLO, S.M.G. **Alfabetização em questão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

COSTA, Alan Ricardo. **Emergências complexas na produção de atividades de alfabetização-letramento:** vivências com professores de línguas. In: GABRIEL, Rosângela; GUIMARÃES, Rafael; TOWNSEND, Sabine Amaral Martins (Org.). **Alfabetização: Interculturalidade, cognição e diversidade linguística.** Campinas: Pontes, 2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSK, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Arte Médica 1985.

LUIZ, Sylvania Sousa Felipe. **Alfabetização na pandemia:** realidades e desafios. João Pessoa, 2020.

REGO, L. L. B. **A literatura infantil:** uma nova perspectiva da alfabetização. 3. ed. São Paulo: FTD, 1988.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento:** caminho e descaminhos. Revista Pátio, ano VII, nº 29, fev./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6 ed. 1ª impressão. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? Entrevista no site Futura. 2020.** Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 19. jun. 2022.

TODOS pela educação - **Déficit de alfabetização aumenta na pandemia:** entenda causas e consequências. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/humanista/2022/04/19/deficit-de-alfabetizacao-aumenta-na-pandemia-entenda-causas-e-consequencias/#:~:text=A%20nota%20t%C3%A9cnica%20Impactos%2>. Acesso em: 14. jul. 2022.

Capítulo 4

**SUPOORTE À TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO NO
TRABALHO: PERCEPÇÕES DE SERVIDORES TÉCNICO-
ADMINISTRATIVOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
BRASILEIRA**

Leandro dos Santos Pedro

Luciana Cabral da Cruz

Walmor Galvão da Cunha Júnior

Wagner Soares Fernandes dos Santos

SUORTE À TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO NO TRABALHO: PERCEPÇÕES DE SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

Leandro dos Santos Pedro

*Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão em Organizações
Aprendentes*

Luciana Cabral da Cruz

*Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão em Organizações
Aprendentes*

Walmor Galvão da Cunha Júnior

*Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão em Organizações
Aprendentes*

Wagner Soares Fernandes dos Santos

Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão em Organizações Aprendentes

Resumo

O presente estudo teve como objetivo verificar as percepções dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, egressos de cursos de capacitação por ela ofertados, acerca do suporte recebido para a transferência ao contexto de trabalho dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos em treinamentos. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca do tema suporte à transferência de treinamento no trabalho e –quanto a sua forma – a pesquisa foi quantitativa de caráter descritivo e exploratório, do tipo *survey*, com aplicação da escala de suporte à transferência validada por Abbad e Salorenzo (2001). Os questionários foram aplicados por meio eletrônico e a taxa de retorno de respostas correspondeu a 39,9% da amostra pesquisada. Para discussão dos resultados foram realizadas análises descritivas de frequência (média, moda e desvio-padrão). Os resultados alcançados evidenciaram uma percepção positiva/satisfatória dos servidores acerca do suporte psicossocial e material à transferência de treinamento no trabalho que a UFPB lhes proporciona.

Palavras-chave: Treinamento. Transferência de Treinamento. Suporte à Transferência de Treinamento.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a administração pública brasileira se esforça na direção da profissionalização e modernização. O objetivo desse esforço é melhorar a gestão e, conseqüentemente, prestar melhores serviços à sociedade (CARVALHO et. al., 2009, p. 25). Neste sentido, o desenvolvimento de pessoas é sempre basilar quando se fala de gestão estratégica no âmbito institucional. Há, portanto, um consenso de que a área de treinamento tem sido considerada estratégica para as organizações (Borges-Andrade, 2002; Salas e Cannon-Bowers, 2001), inclusive para o Governo, que tem dado ênfase à capacitação de seus servidores para atender às exigências da moderna sociedade da era da informação globalizada.

Dessa forma, é comum nos discursos organizacionais, nos planejamentos estratégicos, nos materiais publicados e nas políticas internas levantar a importância de desenvolver competências dos servidores públicos. Percebe-se, pois, que essa nova abordagem foi considerada na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal da Administração Federal (Decreto N° 5.707/2006, regulamentado pela Portaria N° 208/2006), que instituiu a “gestão por competência orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição” (Art. 2°, inciso II).

Neste sentido, a capacitação dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES vem sendo realizada atendendo as diretrizes estabelecidas pelo Decreto N° 5.825, de 29 de junho de 2006, que define a capacitação como um processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais. (Art. 3°, inciso II).

A Universidade Federal da Paraíba – UFPB se insere nesse contexto dando enfoque a políticas de desenvolvimento de seus servidores técnico-administrativos a partir da consolidação de diversas iniciativas. Como exemplo, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 da UFPB estabeleceu um conjunto de ações que, alinhadas com os objetivos e metas definidos no plano, definiriam a projeção de crescimento desejado da Universidade para o referido quinquênio. Entre essas ações – por estarem estreitamente relacionadas aos objetivos desta pesquisa

–, destacamos as seguintes: consolidação da infraestrutura física e de equipamentos; e, aprimoramento das políticas de Gestão de pessoas.

Com base nas prioridades do PDI, foram estabelecidas diretrizes para cada uma das áreas estratégicas de atuação da UFPB, dentre as quais – relacionadas à Gestão de Pessoas –, apontamos: consolidação das políticas de desenvolvimento de pessoas, qualidade de vida, saúde e segurança no trabalho e aperfeiçoamento dos processos administrativos e de gestão de pessoas, bem como melhoria nas rotinas administrativas; e, promoção do desenvolvimento dos servidores por meio do aumento progressivo da oferta de vagas para capacitação e qualificação, do acompanhamento da gestão do desempenho e da implantação do Dimensionamento de Pessoal Técnico-administrativo.

Alinhado a essa nova realidade, o tema Capacitação de Servidores Públicos das IFES orientada para o desenvolvimento de competências é relevante e atual, pois significa mudar a forma de treinamento tradicional para uma forma inovadora de formar servidores eficientes no desempenho de suas atribuições, tornando-os, portanto, aptos a melhorar a qualidade dos serviços prestados e contribuir para que as IFES continuem no páreo da competitividade e inovação para o desenvolvimento social, econômico, científico e cultural da região e do país.

Diante disso, a eficácia dos programas instrucionais emerge como uma das mais relevantes questões tanto para as organizações quanto para os indivíduos em suas diversas áreas de atuação profissional. Todavia, é possível afirmar a partir de evidências em pesquisas que o treinamento por si só não garante o impacto positivo e duradouro do que foi aprendido no ambiente de trabalho. É fundamental a adoção de estratégias de gestão pós-treinamento que garantam um ambiente organizacional que permita a transferência das habilidades aprendidas. Um ambiente pouco acolhedor e muito restritivo ao uso de novas habilidades gera desmotivação e prejudica a aprendizagem e a transferência, para o trabalho, de novas competências adquiridas (ABBAD et al., 2006).

Ante essa problemática, o presente trabalho pretende responder à seguinte questão: partindo do pressuposto de que o suporte à transferência de treinamento é preditor da aplicação no trabalho dos conteúdos aprendidos, em que medida os técnico-administrativos egressos dos cursos de capacitação da UFPB percebem o contexto de suporte à aplicação das novas competências aprendidas nos treinamentos no desenvolvimento de seu trabalho cotidiano?

Neste sentido, o objetivo central do presente artigo é analisar as percepções dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação da UFPB acerca do suporte psicossocial e material à transferência de treinamento oferecido pela Instituição supostamente alinhado a seus Programas de Capacitação e Aperfeiçoamento de Pessoal.

Por sua vez, os objetivos específicos da pesquisa são:

- Mensurar o nível de necessidade dos Servidores Técnico-Administrativos da UFPB em participar de novas capacitações;
- Avaliar a percepção dos Servidores Técnico-Administrativos da UFPB quanto à efetividade do suporte à transferência do aprendizado dos cursos de capacitação realizados em 2015, 2016 e 2017.

Nesse intuito, o presente texto encontra-se estruturado em cinco seções. Na primeira é apresentada uma breve revisão de literatura referente ao suporte à transferência de treinamento. Na segunda seção são detalhados os procedimentos metodológicos adotados no estudo. Na terceira, são analisados e discutidos os principais resultados. Na quarta seção são apresentadas as considerações finais do trabalho e na quinta são elencadas as referências utilizadas.

1. REVISÃO DA LITERATURA

1.1. Capacitação e Treinamento

Capacitação e treinamento se configuram para a área de recursos humanos como um investimento nas pessoas que podem contribuir para o alcance das metas e dos objetivos da organização. Segundo Campos (2011),

“É investimento nas pessoas para que elas possam aprimorar suas habilidades e competências para se sentirem aptas a corresponder às demandas organizacionais, porque toda e qualquer empresa precisa que seus funcionários possam estar preparados para prontamente se adaptarem às constantes exigências **da área** [grifo nosso]”. (CAMPOS, 2011, p. 133).

Para esse autor, capacitar é “instrumentalizar”, fornecer a uma pessoa competências para que ela se torne habilitada a corresponder ao que a empresa quer. Treinar, por sua vez, significa que o funcionário tendo uma determinada habilidade, vai aperfeiçoá-la para o melhor desempenho de suas funções.

Neste ponto do estudo, trazemos à tona algumas concepções acerca da temática.

Para Lacombe e Heilborn (2006, p. 270), “as organizações precisam dispor de pessoas competentes e motivadas para produzir”. Logo, para esses autores, treinamento é conceituado como “qualquer atividade que contribua para tornar uma pessoa apta a exercer sua função ou atividade, aumentar a sua capacidade para exercer melhor essas funções ou atividades...”.

Dessler (2003, p. 140), por sua vez, conceitua treinamento como sendo “o conjunto de métodos usados para transmitir aos funcionários, novos e antigos, as habilidades necessárias para o desempenho do trabalho”. Já Milkovich e Boudreau (1998, p. 338) vêem o treinamento como “um processo sistemático para promover a aquisição de habilidades, regras, conceitos ou atitudes que resultem em uma melhoria da adequação entre as características dos empregados e as exigências dos papéis funcionais”.

Por fim, trazemos a definição de Marras (1999, p. 145): “treinamento é um processo de assimilação cultural a curto prazo, que objetiva repassar ou reciclar conhecimentos, habilidades ou atitudes relacionados diretamente à execução de tarefas ou à sua otimização no trabalho”.

Como se pode observar, cada autor possui sua definição e, é em função de cada uma dessas definições, que se traçam as ações para se atuar em capacitação e treinamento nas organizações. Por isso, nesta pesquisa, foram considerados variados cursos de capacitação e treinamentos, não se detendo, portanto, às suas facetas conceituais.

1.2. Suporte à Transferência e Impacto de Treinamento no Trabalho

Na literatura da área de TD&E são propostos diversos conceitos para se referir às variáveis internas do ambiente de trabalho como: suporte organizacional, suporte gerencial, suporte psicossocial à transferência, clima para transferência, cultura de aprendizagem, entre outros. Nesse universo de variáveis, Transferência de Treinamento e Impacto do Treinamento no Trabalho são expressões utilizadas como sinônimos, porém há algumas diferenças em suas definições.

Impacto do Treinamento no Trabalho, Transferência de Treinamento e comportamento no cargo são definidos como a aplicação, no ambiente de trabalho, dos CHAs adquiridos nos eventos instrucionais (Freitas, Borges-Andrade, Abbad & Pilati 2006). Essa definição constitutiva tem inspirado a construção de diferentes

medidas de efeitos pós-treinamento sobre o desempenho, motivação e atitudes de egressos.

Pesquisas vêm, portanto, estudando Impacto do Treinamento no Trabalho e suas medidas correlatas relacionando com diversas variáveis, tais como em Van den Bossche et al. (2010) que estudaram a relação entre Transferência de Treinamento (variável predita), feedback (variável preditora) e motivação para transferir (variável moderadora); Meneses e Abbad (2003), que investigaram as contribuições das variáveis individuais, do próprio treinamento e de suporte à transferência na explicação da variabilidade de Impacto do Treinamento no Trabalho. Mourão, Abbad e Zerbini (2014) analisaram em seu estudo a relação entre suporte na aplicação do treinamento, educação a distância, necessidade de treinamento e impacto do treinamento no trabalho. Os resultados da análise da literatura indicam que há fortes evidências de que quanto maior a motivação para aprender e para transferir, quanto melhor o suporte à transferência de novas aprendizagens para o trabalho, maior o impacto positivo do treinamento no desempenho, motivação e atitudes. Pode-se notar, pois, que suporte à transferência é entendido como um dos principais preditores de impacto do treinamento no trabalho.

A mensuração de impactos de treinamento pode-se dar tanto por meio de questionários de heteroavaliação (Meneses, 2002) quanto de autoavaliação (Abbad, 1999), sendo este último tipo, o instrumento de mensuração de suporte à transferência aqui adotado.

1.3. Transferência de Treinamento no Trabalho

Transferência de treinamento, é a aplicação eficaz no trabalho dos Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHAs) adquiridos no treinamento, que depende, para ocorrer, da aquisição, retenção e generalização, as quais geralmente são promovidas pelo treinamento. A transferência de treinamento ou de aprendizagem sofre influência do contexto de trabalho, uma vez que depende de suporte propício à expressão das novas aprendizagens no trabalho, das características do treinamento (qualidade da instrução) e das características do indivíduo (Pilati e Abbad, 2005).

Saliente-se que a transferência pode ser positiva, negativa ou neutra. No primeiro caso, se houver transferência, provavelmente haverá efeito positivo sobre o comportamento do egresso no trabalho. Se a transferência for negativa, é provável que ela resulte em uma diminuição do desempenho, motivação e atitudes favoráveis

do egresso em relação ao trabalho e à expressão das novas aprendizagens. Se ela for neutra, não haverá impactos sobre o comportamento do egresso no trabalho. Em suma, transferência positiva de treinamento é condição necessária para a ocorrência de melhoria do comportamento do egresso no trabalho. Vale ressaltar que, no Brasil, um dos conceitos mais utilizados para se referir à transferência positiva é, genericamente, impacto do treinamento no trabalho, embora, como já vimos, entre os termos possa haver diferenças conceituais.

1.4. Suporte à Transferência de Treinamento no Trabalho

Suporte pode ser definido de várias maneiras a depender do tipo e do foco em que a pesquisa se encontra. Além disso, nota-se que apesar das definições constitutivas desse construto serem similares, as medidas são distintas, dificultando a generalização dos achados.

A partir de levantamento teórico de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, Abbad, Freitas, & Pillati (2006), afirmam que Suporte à transferência está relacionado à opinião dos funcionários quanto ao apoio organizacional quando se trata de atividades de treinamento e desenvolvimento e ao uso eficaz, no trabalho, do que foi aprendido. Esse suporte seria um construto multidimensional dividido em três dimensões: *apoio gerencial ao treinamento* – diz respeito ao contexto pré-treinamento, ou seja, mede o nível de apoio recebido pelo treinando para participar de todas as atividades do programa de treinamento. *Suporte psicossocial à transferência* – engloba o apoio gerencial, social (dos colegas) e organizacional que o treinando recebe para aplicar, no trabalho, as competências aprendidas no programa de T&D. Esse apoio pode ser definido em termos de oportunidades para praticar o aprendido, apoio do chefe na remoção de obstáculos e acesso às informações necessárias para maximizar a aplicação das novas competências. *Suporte material à transferência* – está relacionado ao ambiente físico, ou seja, analisa a qualidade, quantidade e disponibilidade de recursos materiais e financeiros que influenciam na transferência do que foi aprendido. Portanto, o suporte à transferência, também denominado de clima para transferência, é fator crítico para o estudo das variáveis que influenciam na eficácia dos programas de T&D. Salientamos, contudo, que, neste trabalho, ocupamos apenas na investigação das duas últimas dimensões mencionadas: *Suporte psicossocial à transferência* e *Suporte material à transferência*.

De acordo com Abbad e Salorenzo (2001), algumas restrições situacionais podem afetar diretamente o desempenho, dentre elas a escassez de recursos materiais e financeiros, a ausência de definição de objetivos que abranjam as competências desenvolvidas em um programa de capacitação ou a falta de materiais importantes para a realização de uma meta de trabalho. Portanto, é preciso identificar as condições materiais necessárias à transferência de treinamentos para o trabalho, de modo a diminuir as chances de que as novas aprendizagens sejam esquecidas pela falta de oportunidade de praticá-las no local de trabalho.

Para esses autores, as consequências de não levar em conta as variáveis de contexto no momento da avaliação de necessidades podem incluir programas de TD&E incompatíveis com a natureza do problema (treinar pessoas que não precisam, deixar de treinar as que apresentam maiores *gaps* de desempenho); desenhos instrucionais incompatíveis com o contexto e que não estão de acordo com a realidade do órgão; uso de avaliações que não estão de acordo com o esperado pela organização no desempenho dos egressos; o programa não apresentar valor visível para a organização o que gera insatisfação do “cliente”; descrença nos programas de treinamento e, conseqüentemente, diminuição do suporte gerencial. Corroborando essa ideia, Peters e O’Connor (1980) afirmam que disponibilidade, suficiência e qualidade dos recursos situacionais influenciam diretamente o desempenho. Para esses autores, os programas de treinamento que visam aumentar habilidades nas tarefas realizadas só surtirão os efeitos desejados se o ambiente for propício (meios e condições) para que isso ocorra.

Tendo ciência dessa realidade, diversos autores, nacionais e internacionais, se dedicam a investigar essa temática. Um dos primeiros a debater sobre o assunto e inserir o conceito de suporte para transferência foi Broad (1982). Segundo o autor, para que os investimentos em Treinamento e Desenvolvimento - T&D possam valer a pena é preciso maiores investimentos em desenvolver estratégias de suporte gerencial para o treinamento no retorno ao trabalho, pois como já mencionado, pesquisas evidenciam que quanto melhor o suporte à transferência de novas aprendizagens para o trabalho, maior o impacto positivo do treinamento no desempenho, motivação e atitudes dos treinados.

Neste sentido, Bell, Tannenbaum, Ford, Noe e Kraiger (2017), realizaram uma revisão da literatura dos últimos 100 anos na área de T&D e constataram que suporte dos pares e do supervisor pode determinar até que ponto os egressos irão transferir

as competências recém-adquiridas para o contexto de trabalho. Abbad et al., (2006) reafirmam essa ideia argumentando que, ao se realizar um levantamento de necessidades de treinamento, o que está como prerrogativa é que os programas de TD&E estão alinhados com as estratégias organizacionais e a sua efetividade depende do clima e suporte organizacionais.

Para Hesketh e Ivancic (2002) antes de iniciar um programa de treinamento é preciso realizar não apenas um levantamento de necessidades de treinamento – LNT, mas também um levantamento de necessidades para transferência de treinamento – LNTT para analisar o contexto que os treinandos irão encontrar no retorno ao trabalho e, dessa forma, poder maximizar os resultados do treinamento e o processo de aprendizagem. Observa-se, portanto, que Suporte à transferência é preditor de Impacto do treinamento no trabalho, resultado similar ao encontrado em estudos que adotaram as mesmas medidas, como em Abbad (1999), e Meneses e Abbad (2003) ou medidas correlatas como em Al-Eisa et al. (2009).

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1. Contexto da Pesquisa

A seguir, são apresentadas as características metodológicas deste trabalho, em termos dos treinamentos analisados, da organização na qual foi realizada a pesquisa, dos participantes, procedimentos de coleta, instrumentos e estratégias de coleta e análise de dados.

Este estudo foi realizado na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, cuja escolha deu-se de forma não probabilística, por conveniência, levando em consideração o critério de disponibilidade e consentimento para a realização da pesquisa, com acesso fornecido pelo setor de gestão de pessoas da Instituição aos dados de endereços eletrônicos dos servidores que participaram de cursos de capacitação nos anos de 2015, 2016 e primeiro semestre de 2017 para, assim, se obter as respostas ao questionário da pesquisa.

O critério para escolha dos cursos baseou-se na condição de que eles fossem instrucionais (aplicados às rotinas funcionais) e tivessem sido realizados nos 24 (vinte e quatro) meses antecedentes ao início da pesquisa. Neste sentido, foram selecionados 68 cursos de capacitação e qualificação (Tabela 1), sendo 15 realizados no ano de 2015, 36 em 2016 e 17 na primeira metade de 2017. Os treinamentos foram desenhados e ofertados pela Instituição aos servidores com o intuito primordial de

melhorar os desempenhos dos egressos em suas atribuições funcionais – produzindo efeitos positivos sobre processos e resultados setoriais e organizacionais – bem como possibilitar a alguns participantes a progressão funcional por capacitação conforme a legislação pertinente.

2.2. Caracterização da Instituição

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi criada pela Lei Estadual 1.366, de 02 de dezembro de 1955, e instalada sob o nome de Universidade da Paraíba como resultado da junção de algumas escolas superiores. Posteriormente, foi transformada em Universidade Federal da Paraíba pela Lei nº. 3.835 de 13 de dezembro de 1960, incorporando as estruturas universitárias existentes nas cidades de João Pessoa e Campina Grande e se expandindo para uma estrutura *multicampi* se instalar também nas cidades de Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras. Todavia, no início de 2002, a UFPB passou pelo desmembramento de quatro, dos seus sete *campi* – a Lei nº. 10.419 de 9 de abril de 2002 criou a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com sede em Campina Grande. Com tal desmembramento, a UFPB ficou composta legalmente pelos *campi* de João Pessoa (capital), Areia e Bananeiras, passando os demais *campi* (Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Sousa) a serem incorporados pela UFCG. Entretanto, em 2005, dentro do Plano de Expansão das instituições públicas de ensino superior, denominado Expansão com Interiorização, do Governo Federal, criou-se mais um campus, no Litoral Norte do Estado, abrangendo os municípios de Mamanguape e Rio Tinto.

Tabela 1 – Cursos Abrangidos pela Pesquisa

CURSO	PERÍODO	TOTAL
AGENTES DE GESTÃO DE PESSOAS	2015	
CAPACITAÇÃO CONHECENDO AS FUNCIONALIDADES DO SIPAC - TURMA 01	2015	
CAPACITAÇÃO CONHECENDO AS FUNCIONALIDADES DO SIPAC - TURMA 02	2015	
CAPACITAÇÃO CONHECENDO AS FUNCIONALIDADES DO SIPAC - TURMA 03	2015	
CAPACITAÇÃO CONHECENDO AS FUNCIONALIDADES DO SIPAC - TURMA 04	2015	
DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS NO AMBIENTE DE TRABALHO	2015	
ELABORAÇÃO DE PARECER	2015	
ÉTICA NO SERVIÇO PÚBLICO	2015	
FORMAÇÃO DE GESTORES ACADÊMICOS E ADMINISTRATIVOS	2015	
GESTÃO DE COMPRAS	2015	
INFORMÁTICA BÁSICA – WORD	2015	
INICIAÇÃO AO SERVIÇO PÚBLICO - TÉCNICO-ADMINISTRATIVO	2015	
LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL E REDAÇÃO	2015	
PROCESSO ADMINISTRATIVO DISCIPLINAR	2015	
QUALIDADE NO ATENDIMENTO AO PÚBLICO	2015	15
ADMINISTRANDO CONFLITOS NAS ORGANIZAÇÕES	2016	
AGENTES DE GESTÃO DE PESSOAS DE CENTROS ACADÊMICOS E UNID.	2016	
ADMINIST	2016	

TEMÁTICAS EM EDUCAÇÃO: METODOLOGIAS E APRENDIZAGENS

CAPACITAÇÃO GESTÃO DE COMPRAS - CCHSA - CAMPUS III	2016	
COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS E ORGANIZACIONAIS	2016	
CONHECENDO AS FUNCIONALIDADES DO SIPAC - CCHSA - CAMPUS III	2016	
CONSCIENTIZAÇÃO EM SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO - TURMA 01	2016	
CONSCIENTIZAÇÃO EM SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO - TURMA 02	2016	
CURSO BÁSICO DE PRIMEIROS SOCORROS	2016	
ÉTICA NO SERVIÇO PÚBLICO	2016	
EXCEL AVANÇADO	2016	
FERRAMENTA REQUISIÇÃO DE MATERIAL NO SIPAC - TURMA 01	2016	
FERRAMENTA REQUISIÇÃO DE MATERIAL NO SIPAC - TURMA 02	2016	
FERRAMENTA REQUISIÇÃO DE MATERIAL NO SIPAC - TURMA 03	2016	
FORMAÇÃO DE GESTORES ACADÊMICOS E ADMINISTRATIVOS	2016	
FORMAÇÃO DE GESTORES ACADÊMICOS E ADMINISTRATIVOS - CCHSA - CAMPUS III	2016	
GESTÃO DE LABORATÓRIO	2016	
GESTÃO DE MATERIAL E PATRIMÔNIO - CCHSA - CAMPUS III	2016	
INFORMATICA BÁSICA - EXCEL - TURMA 01	2016	
INFORMATICA BÁSICA - EXCEL - TURMA 02	2016	
INICIAÇÃO AO SERVIÇO PÚBLICO - TURMA 01	2016	
INICIAÇÃO AO SERVIÇO PÚBLICO - TURMA 02	2016	
INTEGRADO DE SISTEMA: SIPAC, SIGRH E SIGAA	2016	
LINGUAGEM, REDAÇÃO E COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL	2016	
PLANEJAMENTO E GESTÃO ORÇAMENTÁRIA E FINANCEIRA	2016	
QUALIDADE NO ATENDIMENTO AO CLIENTE	2016	
SAÚDE MENTAL E QUALIDADE DE VIDA	2016	
SEGURANÇA DO TRABALHO - CCHSA - CAMPUS II	2016	
SEGURANÇA DO TRABALHO - CCA - CAMPUS II	2016	
SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS APLICADOS A UFPB	2016	
SISTEMA DE CONCESSAO DE DIARIAS E PASSAGENS – SCDP	2016	
SISTEMA INTEGRADO SIPAC, SIGRH E SIGAA - CCA - CAMPUS II	2016	
SISTEMA INTEGRADO SIPAC, SIGRH E SIGAA - CCHSA - CAMPUS III	2016	
SISTEMA INTEGRADO SIPAC, SIGRH E SIGAA – CCAE	2016	
SISTEMA INTEGRADO SIPAC, SIGRH E SIGAA - TURMA 01	2016	36
SISTEMA INTEGRADO SIPAC, SIGRH E SIGAA - TURMA 02	2017	
SISTEMA INTEGRADO SIPAC, SIGRH E SIGAA - TURMA 03	2017	
APRESENTAÇÕES MULTIMÍDIAS	2017	
COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS E ORGANIZACIONAIS	2017	
CONSCIENTIZAÇÃO EM SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO	2017	
ETAPA PRELIMINAR DO PROCESSO DE COMPRAS - TURMA 01	2017	
ÉTICA NO SERVIÇO PÚBLICO	2017	
EXCEL AVANÇADO	2017	
INICIAÇÃO AO SERVIÇO PÚBLICO	2017	
REDAÇÃO OFICIAL	2017	
SEGURANÇA NO TRABALHO	2017	
SISTEMA DE CONCESSAO DE DIARIAS E PASSAGENS – SCDP	2017	
SISTEMA INTEGRADO SIPAC, SIGRH E SIGAA - TURMA 01	2017	
SISTEMA INTEGRADO SIPAC, SIGRH E SIGAA - TURMA 02	2017	
SISTEMA INTEGRADO SIPAC, SIGRH E SIGAA - TURMA 03	2017	
SISTEMA INTEGRADO SIPAC, SIGRH E SIGAA - CCAE - CAMPUS IV	2017	
SISTEMA INTEGRADO SIPAC – ALMOXARIFADO, ENTRE OUTROS	2017	17
SISTEMA INTEGRADO SIPAC – ALMOXARIFADO, ENTRE OUTROS CCHSA E CCA		
WORKSHOP DE INVENTÁRIO DE BENS MÓVEIS NO SIPAC		
TOTAL GERAL		68

Fonte: Dados da pesquisa

Nos últimos anos, com a adesão ao novo Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), do Governo Federal, a UFPB conseguiu dobrar de tamanho, passando, inclusive, a ser a instituição de ensino superior do Norte e Nordeste do país a oferecer o maior número de vagas em seus processos seletivos. A pesquisa e a produção científica da UFPB são muito bem referidas nacional e

internacionalmente. Na Extensão, a UFPB também é referência atuando em oito áreas temáticas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Trabalho.

Assim, desde sua criação e ao longo de toda sua história, a UFPB vem cumprindo papel fundamental na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão. Na esfera da educação superior, a Instituição tem o reconhecimento social como resultado de sua histórica contribuição, tanto para o avanço científico e tecnológico regional, quanto para a formação de quadros profissionais de excelência para o Estado da Paraíba e para o restante do país, com destaque para a Região Nordeste. Em 2016, havia 6.045 servidores em seu quadro de pessoal, dentre os quais 2.473 eram docentes e 3.572 eram servidores técnico-administrativos.

2.2.1 Políticas de Gestão de Pessoal da UFPB

2.2.1.1 Progep

A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, diretamente subordinada à Reitoria, é o órgão responsável pelo planejamento e acompanhamento das estratégias e políticas de gestão de pessoas da Universidade, como também pela coordenação e acompanhamento da implantação do Plano de Desenvolvimento Institucional e das deliberações dos Conselhos Superiores da UFPB. Sua missão declarada é “estabelecer políticas e ações permanentes de gestão de pessoas, visando ao desenvolvimento dos servidores, ao gerenciamento de processos, à qualidade de vida, saúde e segurança no trabalho, e ao atendimento à comunidade universitária e à sociedade, com padrões de excelência que contribuam para o desenvolvimento de competências profissionais e institucionais” e visão de futuro como “um centro de referência na gestão de pessoas no âmbito do sistema federal de educação superior brasileiro” (UFPB, 2016).

A Progep é composta pela Central de Atendimento ao Servidor (CAS); Coordenação de Qualidade de Vida, Saúde e Segurança no Trabalho; Coordenação de Processos; e Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas (na qual se localiza a Divisão de Educação e Capacitação Profissional). Há, ainda, o Centro de Desenvolvimento do Servidor Público – CEDESP, que é a unidade de apoio logístico na execução das ações de Educação e Capacitação Profissional oferecidas pela Coordenação de Desenvolvimento da PROGEP aos servidores da UFPB.

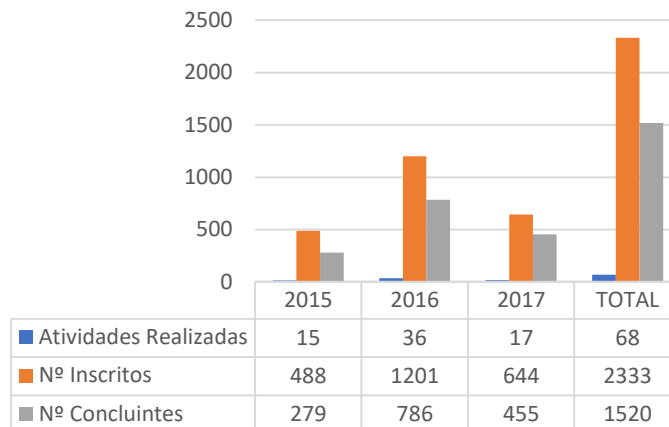
2.2.1.2 Políticas de Qualificação

O desenvolvimento dos servidores técnico-administrativos da UFPB baseia-se na implantação da Política de Gestão por Competências, preconizada inicialmente por meio do Decreto Nº 5.707/2006, e regulamentada por meio da Resolução CONSUNI Nº 23/2012 que institucionaliza o Sistema de Gestão de Pessoas por Competência - SGPC. Tal política visa o desenvolvimento do conjunto de habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando o alcance dos objetivos da instituição.

O Plano de Cargos e Carreira dos Técnico-administrativos em Educação – PCCTAE, instituído pela Lei Nº 11.091/2005, arrola instrumentos para o aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional e profissional, tais como: Progressão por Capacitação Profissional, Progressão por Mérito Profissional e o Incentivo à qualificação. O artigo 24 da referida Lei, regulamentado na UFPB por meio do anexo da Resolução Nº 24/2006 – COSUNI, prevê os seguintes instrumentos legais para subsidiar o plano de carreira dos servidores técnico-administrativos: o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento, o Programa de Avaliação de Desempenho e o Dimensionamento das necessidades institucionais. Neste sentido, a Progep busca consolidar o SGPC desenvolvendo as seguintes ações: Programa de Satisfação dos Usuários, Programa de Formação de Gestores Acadêmicos e Administrativos, além de fomentar ações de conscientização do servidor sobre o seu papel no desenvolvimento das competências institucionais.

No que se refere a implementação dos programas de capacitação e qualificação a Progep realiza periodicamente o Levantamento de Necessidades de Capacitação (LNC) com base na Capacitação por Competência e nas diretrizes institucionais, aumentando progressivamente os eventos de capacitação para o ambiente virtual de aprendizagem e a oferta de vagas em cursos de mestrado e doutorado em parceria com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação – PRPG. O Gráfico 1 apresenta as ações de capacitação realizadas pela UFPB no período de 2015 ao primeiro semestre de 2017. Vale salientar que a baixa oferta das ações visualizada no ano de 2015 deveu-se ao movimento grevista que perdurou por mais de cinco meses naquela ocasião.

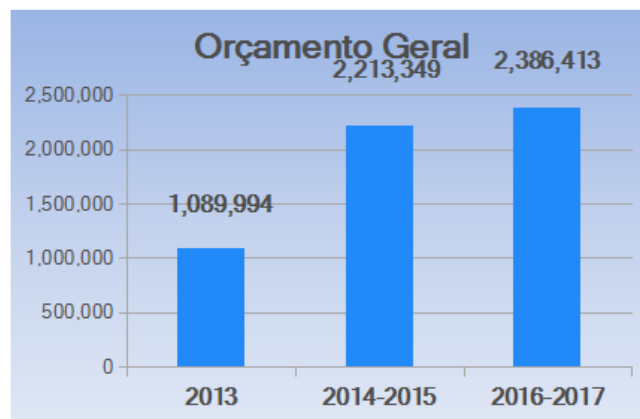
Gráfico 1 – Ações de Capacitação/Treinamento (2015-2017)



Fonte: Progep/UFPB

O Gráfico 2 a seguir apresenta a evolução do orçamento do Plano de Capacitação e Qualificação para os Técnico-administrativos e Docentes da UFPB no período de 2013 a 2017.

Gráfico 2 – Orçamento do Plano de Capacitação e Qualificação (2013-2017)



Fonte: Relatório de Gestão Anual PROGEP 2016

2.3. Caracterização dos Participantes

Participaram desta pesquisa 285 servidores técnico-administrativos integrantes do quadro de pessoal da UFPB que realizaram pelo menos um dos 68 cursos elencados na Tabela 1. Deste montante, 150 eram do sexo masculino (52,6%) e 135 do sexo feminino (47,4%). A maioria se encontra na faixa etária entre 31 a 40 anos (45,3% – 129 participantes), acompanhada dos que declararam estar na faixa etária de 21 a 30 anos (24,2% – 69 participantes). Em relação ao nível de escolaridade, predominaram os detentores de título de Pós-Graduação (66,3% – 189 respondentes),

seguidos por quem possuía pelo menos a Graduação (25,6% – 73 respondentes). Quanto ao tempo de serviço na Instituição, 40% (114 participantes) relatou estar entre 01 a 05 anos e 22,1% (63 participantes) entre 06 a 10 anos. Por fim, 99,3% dos respondentes declararam estar participando da pesquisa de forma voluntária. A Tabela 2 abaixo apresenta as estatísticas descritivas dos respondentes.

Tabela 2 – Estatísticas descritivas dos respondentes

	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Sexo		
Feminino	135	47,4
Masculino	150	52,6
Idade		
Até 20 anos	2	0,7
21 a 30 anos	69	24,2
31 a 40 anos	129	45,3
41 a 50 anos	41	14,4
51 a 60 anos	34	11,9
Acima de 60 anos	10	3,5
Grau de instrução		
Ensino Fundamental	1	0,4
Ensino Médio	22	7,7
Graduação	73	25,6
Pós-Graduação	189	66,3
Tempo de serviço na Instituição		
Abaixo de 01 ano	45	15,8
01 a 05 anos	114	40
06 a 10 anos	63	22,1
11 a 20 anos	17	6
Acima de 20 anos	46	16,1
A participação na pesquisa é voluntária		
Sim	283	99,3
Não	2	0,7

Fonte: Dados da pesquisa

2.4. Caracterização do Instrumento de Pesquisa

O Questionário de Suporte à Transferência Treinamento adotado neste estudo é baseado na Escala de Suporte à Transferência de Treinamento (EST), validado por

Abbad e Sallorenzo (2001). O instrumento foi estruturado em três blocos. O primeiro, corresponde aos atributos pessoais e profissionais dos participantes: sexo, idade, grau de instrução, tempo de serviço na Instituição e se a participação na pesquisa foi voluntária. Já o segundo bloco é representado pelo questionário em si, cuja escala compõe-se de 17 assertivas e dotado de duas dimensões: Suporte Psicossocial – 12 itens ligados a fatores situacionais de apoio e consequências associadas ao uso de novas habilidades de trabalho, isto é, medem o quanto as condições favoráveis ou desfavoráveis, antecedentes ou consequentes, estão presentes no ambiente pós-treinamento; e, Suporte Material – 05 itens que mensuram qualidade, suficiência, e disponibilidade de recursos materiais e financeiros, bem como a adequação do ambiente físico à transferência de treinamento, demonstrando o quanto à organização disponibiliza os recursos materiais necessários à transferência de treinamento. Todos os itens são avaliados em uma escala Tipo Likert de cinco pontos, em que 1 corresponde a “Nunca”; 2 a “Raramente”; 3 a “Às vezes”; 4 a “Frequentemente” e 5 a “Sempre”.

Na escala de Likert, os respondentes precisam marcar pontos fixos estipulados na linha, em um sistema de cinco categorias de resposta (pontos). Likert (1932) introduziu a escala bidimensional e com um ponto neutro no meio da escala. Desde a publicação de sua obra, a escala formulada por Likert tem se tornado popular. As razões para isto incluem o tipo de psicometria utilizada na investigação, a dificuldade de generalizações com o uso de grande número de opções de marcação, e a natureza complexa de escalas alternativas (CUMMINS e GULLONE, 2000).

Por fim, o terceiro bloco comporta duas questões formuladas pelos pesquisadores no intuito de identificar o nível de necessidade dos servidores em participar de novas capacitações avaliar sua percepção quanto à efetividade do suporte que tem recebido da organização para transferir para o ambiente de trabalho o aprendizado por eles adquirido na capacitação.

Após compor o questionário com os três blocos mencionados, o mesmo foi testado em um grupo de 10 servidores como pré-teste, a fim de realizar a validação semântica, cujo resultado foi exitoso, não emergindo, portanto, sugestões de adequação ao instrumento, motivo pelo qual sua réplica foi aplicada aos demais participantes da pesquisa.

2.5. Procedimentos de Coleta de Dados

Quando pesquisadas frente a frente, na forma presencial, as pessoas tendem a concordar com a maioria das indagações realizadas, evitando causar atritos. Esse comportamento ocorre principalmente nas pesquisas de forma presencial ou por telefone; e esse fenômeno se chama *acquiescence bias* (viés da concordância). Em outras palavras, dependendo do canal de coleta, de como é feita a pesquisa, ela pode se tornar “enviesada”, e, conseqüentemente não apresentará um reflexo da realidade. Quanto mais tecnologia e menos contato humano for utilizado durante a pesquisa, mais próximo da realidade serão os resultados. Questionários feitos via e-mail, dentro de um site, ou dentro de um aplicativo são alguns dos formatos sugeridos, propondo um menor contato humano para evitar o referido viés.

Por esse motivo, a coleta de dados desta pesquisa foi realizada com instrumento em formato online – durante os meses de julho e agosto de 2017 –, período em que, também, realizou-se a pesquisa bibliográfica e documental para embasar a revisão literária abordada.

O questionário, autoinstrutivo e autoaplicável, foi digitalizado para o Google Forms e encaminhado para 713 egressos dos 68 cursos (Tabela 1) por meio de um endereço eletrônico (e-mail) criado exclusivamente para as finalidades da presente pesquisa, nele constando as diretrizes a serem seguidas e um texto de sensibilização à participação. Após 08 dias, outro e-mail foi enviado à lista, com mensagem de agradecimento aos que responderam e reiterando o pedido aos demais para que participassem da pesquisa. O questionário ficou receptivo a respostas durante doze dias ininterruptos. Os cuidados éticos foram zelados, garantindo aos participantes o caráter sigiloso das respostas individuais, prezando-se pela participação voluntária e assegurando a devolução dos resultados agrupados ao final da pesquisa.

A taxa final de retorno dos questionários respondidos foi de 39,9% (frequência = 285), todos sendo considerados válidos. Os participantes preencheram o questionário após a conclusão dos treinamentos, todavia o tempo entre o treinamento e a participação na pesquisa variou conforme o período de realização dos cursos – anos 2015, 2016 ou 2017. Os dados coletados foram salvos automaticamente pelo Google Forms, em planilha compatível com Excel, e exportados para o SPSS versão 24.0 para se proceder a tabulação de análise estatística.

2.6. Procedimentos de Análise de Dados

As respostas dos participantes ao questionário foram registradas em um arquivo de dados eletrônico no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), versão 24.0 para a realização de análises descritivas de frequência (absoluta e relativa) e moda. No intuito de facilitar o entendimento dos dados apresentados foram utilizados recursos de diagramação visual como gráficos, quadros e tabelas.

Por último, para elaborar a discussão dos resultados encontrados considerou-se arbitrariamente as convenções da Tabela 3 abaixo.

Tabela 3 – Notas e conceitos das respostas atribuídas

CONVENÇÃO (Pontos)	CONCEITO	NOTA ATRIBUÍDA
NUNCA	Nada favorável/satisfatório	0
RARAMENTE	Pouco favorável/satisfatório	1,2 E 3
ÀS VEZES	Razoavelmente favorável/satisfatório	4, 5 E 6
FREQUENTEMENTE	Favorável/satisfatório	7,8 E 9
SEMPRE	Muito favorável/satisfatório	10

Fonte: Elaboração própria

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção serão apresentados os dados descritivos capturados no questionário, discutindo-os tanto quanto ao alcance dos objetivos da pesquisa quanto ao confronto desses resultados com os de outros estudos que abordaram os temas de Suporte à Transferência de Treinamento no Trabalho. Além disso, ao final, serão apontadas as principais contribuições e limitações deste estudo, assim como também uma proposta de agenda de pesquisa.

3.1. Análise Descritiva – Suporte Psicossocial

A partir dos dados obtidos na dimensão relativa ao suporte psicossocial (Tabela 4a) foi possível constatar que 44,2% (126 respondentes que assinalaram a moda “**frequentemente**”) percebem que existem condições favoráveis a ter oportunidade de aplicar no trabalho o que aprenderam no curso (item 1). Se adicionarmos a esse montante os que responderam “**sempre**” (20,7% – 59 participantes), o percentual se eleva para 64,9% dos pesquisados (185 respondentes). Vale salientar que condições não favoráveis relativas a esse item foram apontadas por apenas 8,1% dos pesquisados (23 respondentes), o que corrobora a percepção positiva a ele atribuída.

Esses dados podem se relacionar ao fato de os cursos ofertados serem de caráter aplicado (instrucional) e de estarem vinculados ao trabalho diário dos servidores.

Quanto aos itens referentes ao apoio dos chefes imediatos, foram ressaltadas as condições de ocorrência razoáveis, tendendo a favoráveis. Neste sentido, no item 2, embora a moda tenha sido **“às vezes”** (29,1% – 83 respondentes), 45,9% (131 respondentes) declarou que **“frequentemente”** (27% – 77 respondentes) e **“sempre”** (18,9% – 54 respondentes) o chefe os encoraja a aplicar no trabalho o que foi aprendido no treinamento, em oposição a 24,9% (71 respondentes) que afirmaram que **“raramente”** (13,3% – 38 respondentes) e **“nunca”** (11,6% – 33 respondentes) isso acontece. Quanto ao item 3, a moda foi composta pelos 38,6% (110 respondentes) que declararam que **“frequentemente”** o “chefe remove obstáculos e dificuldades ao uso eficaz das novas habilidades”, seguida por 23,9% (68 respondentes) que afirmaram que **“às vezes”** é que isso ocorre, enquanto apenas 18,3% (52 respondentes) disseram que **“nunca”** (10,2% – 29 respondentes) e **“raramente”** (8,1% – 23 respondentes) há essa atitude por parte do chefe. Esses dados evidenciam uma visão geral satisfatória do item.

No item 4, o incentivo dado pelo chefe a aplicação das aprendizagens é percebido positivamente por 57,2% (170 respondentes), dos quais 32,6% (93 respondentes) e 24,6% (70 respondentes), respectivamente, afirmaram que **“frequentemente”** (moda) e **“sempre”** recebem esse incentivo, contra apenas 19,7% (56 participantes) que relataram que **“nunca”** (10,2% – 29 respondentes) e **“raramente”** (9,5% – 27 respondentes). Assim como no item 3, o item 4 também aponta para uma visão geral satisfatória. No item 5 (“Meu chefe planeja comigo o uso das novas habilidades”), a moda evidenciada foi **“às vezes”** (31,2% – 89 respondentes), seguida por **“frequentemente”** (22,8% – 65 respondentes). Os que apontaram que o chefe **“nunca”** (18,9% – 54 respondentes) e **“raramente”** (17,5% – 50 respondentes) compartilham o planejamento, totalizaram 36,4% (104 respondentes). Esses dados denotam, portanto, uma percepção razoável do item, tendendo para uma visão satisfatória. Pela análise dos itens anteriores, pode-se inferir, portanto, que o uso das novas habilidades aprendidas geralmente recebe apoio dos chefes imediatos.

Tabela 4a – Estrutura Empírica da Escala de Suporte Psicossocial à Transferência de Treinamento

NUNCA RARAMENTE ÀS VEZES FREQUENTEMENTE SEMPRE

1. Tenho oportunidade de utilizar no trabalho o que aprendi no curso.	2 (0,7%)	21 (7,4%)	77 (27%)	126 (44,2%)	59 (20,7%)
2. Meu chefe encoraja-me a aplicar no trabalho o que aprendi no treinamento.	33 (11,6%)	38 (13,3%)	83 (29,1%)	77 (27%)	54 (18,9%)
3. Meu chefe remove obstáculos/dificuldades ao uso eficaz das novas habilidades.	29 (10,2%)	23 (8,1%)	68 (23,9%)	110 (38,6%)	55 (19,3%)
4. Meu chefe incentiva a aplicação das aprendizagens.	29 (10,2%)	27 (9,5%)	66 (23,2%)	93 (32,6%)	70 (24,6%)
5. Meu chefe planeja comigo o uso das novas habilidades.	54 (18,9%)	50 (17,5%)	89 (31,2%)	65 (22,8%)	27 (9,5%)
6. Recebo as informações necessárias ao uso eficaz das novas habilidades.	20 (7%)	43 (15,1%)	111 (38,9%)	86 (30,2%)	25 (8,8%)
7. Minhas sugestões são levadas em consideração.	9 (3,2%)	24 (8,4%)	93 (32,6%)	114 (40%)	45 (15,8%)
8. Recebo apoio dos colegas experientes para aplicar no trabalho o que aprendi.	21 (7,4%)	29 (10,2%)	86 (30,2%)	105 (36,8%)	44 (15,4%)
9. Minhas tentativas de uso das novas habilidades passam despercebidas.	31 (10,9%)	101 (35,4%)	104 (36,5%)	32 (11,2%)	17 (6%)
10. São ressaltados os aspectos negativos à aplicação das novas habilidades.	56 (19,6%)	95 (33,3%)	107 (37,5%)	20 (7%)	7 (2,5%)
11. Recebo elogio pelo uso correto das novas habilidades.	32 (11,2%)	52 (18,2%)	94 (33%)	84 (29,5%)	23 (8,1%)
12. Recebo as orientações à aplicação eficaz das novas habilidades.	31 (10,9%)	54 (18,9%)	113 (39,6%)	71 (24,9%)	16 (5,6%)

Fonte: Dados da pesquisa

Os itens 6 e 12 da escala enfocam, respectivamente, o recebimento de informações e orientações ao uso das novas habilidades, razão pela qual aqui os analisaremos conjuntamente.

Quanto ao recebimento das informações necessárias ao uso eficaz das novas habilidades (item 6), a moda correspondeu a opção **“às vezes”**, cujo percentual foi 38,9% (111 respondentes), seguida por **“frequentemente”** (30,2% – 86 respondentes). Ressaltamos que o somatório das respostas **“nunca”** (7% – 20 respondentes) e **raramente** (15,1% – 43 respondentes) não ultrapassou 22,1% (63 respondentes), caracterizando, dessa forma, o recebimento razoável a favorável das

informações. Curiosamente, em relação às orientações à aplicação eficaz das novas habilidades (item 12), resultados semelhantes foram evidenciados, cuja moda foi também **“às vezes”**, com taxa percentual de 39,6% (113 respondentes), seguida por **“frequentemente”** (24,9% – 71 respondentes), com somatório das respostas **“nunca”** (10,9% – 31 respondentes) e **raramente** (18,9% – 54 respondentes) não ultrapassando 29,8% (85 respondentes), caracterizando, também, recebimento razoável a favorável das orientações.

Os itens de 7 a 11 do questionário abordam o apoio psicológico (social e motivacional) dos pares e chefes relativo à execução das novas habilidades aprendidas no treinamento. Assim, quanto ao item 7, 40% (114 respondentes) afirmaram que suas sugestões são **“frequentemente”** levadas em consideração, constituindo a moda do item. Em seguida, evidenciou-se a opção **“às vezes”**, com taxa percentual de 32,6% (93 respondentes). Apenas 3,2% (9 respondentes) declararam que **“nunca”** suas sugestões são consideradas. Esses resultados demonstram uma percepção satisfatória das sugestões emanadas dos servidores. Quanto ao item 8 (“Recebo apoio dos colegas experientes para aplicar no trabalho o que aprendi”), a moda também correspondeu a **“frequentemente”**, representado pelo percentual de 36,8% (105 respondentes), acompanhada por **“às vezes”**, cuja porcentagem foi de 30,2% (86 respondentes), enquanto que a menor taxa suscitada foi **“nunca”**, correspondendo a 7,4% (21 respondentes), o que representa uma percepção geral satisfatória do item.

Por fim, os itens 9, 10 e 11 apresentam moda correspondente à opção **“às vezes”**, indicando percepções razoáveis e tendendo a favoráveis, conforme o detalhamento a seguir.

Quanto ao item 9 (“Minhas tentativas de uso das novas habilidades passam despercebidas”), a moda foi o equivalente a 36,5% (104 respondentes), sendo seguida por 35,4% (101 respondentes) que assinalaram **“raramente”** e 10,9% (31 respondentes) apontaram **“nunca”**. Neste item, apenas 6% (17 respondentes) declararam que **“sempre”** o referido fenômeno ocorre. Já no item 10 (“São ressaltados os aspectos negativos à aplicação das novas habilidades”), cuja moda foi 37,5% (107 respondentes), 33,3% (95 respondentes) enunciaram que **“raramente”** e 19,6% (31 respondentes) apontaram **“nunca”**. Neste item, apenas 2,5% (7 respondentes) declararam que **“sempre”** o referido fato ocorre. É válido destacar que, nestes dois itens (9 e 10), há uma inversão na carga valorativa semântica das

sentenças. Portanto, o extremo satisfatório seria **“nunca”** e o não satisfatório seria **“sempre”**.

No item 11 (“Recebo elogio pelo uso correto das novas habilidades”), por sua vez, cuja moda equivaleu a 33% (94 respondentes), seguida do percentual de 29,5% (84 respondentes) referente a alternativa **“frequentemente”**, apenas 11,2% (32 respondentes) declararam que **“nunca”** a ocorrência descrita se manifesta.

3.1. Análise Descritiva – Suporte Material

A partir dos dados obtidos na dimensão relativa ao suporte material (Tabela 4b) foi possível constatar que quanto ao item 13 (“Minha Organização tem fornecido os recursos materiais – equipamentos, materiais, mobiliário e similares – necessários ao bom uso, no trabalho, das habilidades que aprendi no treinamento”), **“às vezes”**, com percentual de 40% (114 respondentes), seguida de **“frequentemente”**, com percentual de 29,8% (85 respondentes), enquanto que **“nunca”** pontuou apenas 2,8% (8 respondentes), o que significa que o referido item é percebido de maneira razoável, tendendo a favorável. Quanto ao item 14 (“Os móveis, materiais, equipamentos e similares têm estado disponíveis em quantidade suficiente à aplicação do que aprendi no treinamento”), a moda foi **“às vezes”**, representando 41,1% (117 respondentes), acompanhado por **“frequentemente”**, com taxa de 27% (77 respondentes), e apenas 3,9% (11 respondentes) declararam que **“nunca”** estão disponíveis em quantidade suficiente. Com isso, constata-se uma percepção razoável, tendendo a favorável relativa a esse item. Em relação ao item 15, a moda **“frequentemente”** correspondeu a 39,6% (113 respondentes), seguido de **“às vezes”**, com frequência de 34,4% (98 respondentes), e apenas 2,5 (7 respondentes) informaram que **“nunca”** os equipamentos, máquinas e/ou materiais por eles utilizados estão em boas condições de uso. Evidencia-se, portanto, que a percepção dos servidores quanto a este item é favorável.

Tabela 4b – Estrutura Empírica da Escala de Suporte Material à Transferência de Treinamento

	NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE
13. Minha Organização tem fornecido os recursos materiais (equipamentos, materiais, mobiliário e similares) necessários ao bom uso, no trabalho,	8 (2,8%)	56 (19,6%)	114 (40%)	85 (29,8%)	22 (7,7%)

das habilidades que aprendi no treinamento.					
14. Os móveis, materiais, equipamentos e similares têm estado disponíveis em quantidade suficiente à aplicação do que aprendi no treinamento.	11 (3,9%)	53 (18,6%)	117 (41,1%)	77 (27%)	27 (9,5%)
15. Os equipamentos, máquinas e/ou materiais por mim utilizados estão em boas condições de uso.	7 (2,5%)	29 (10,2%)	98 (34,4%)	113 (39,6%)	38 (13,3%)
16. As ferramentas de trabalho (microcomputadores, máquinas e similares) são de qualidade compatível com o uso das novas habilidades.	11 (3,9%)	30 (10,5%)	90 (31,6%)	113 (39,6%)	41 (14,4%)
17. O local onde trabalho, no que se refere a espaço, mobiliário, iluminação, ventilação e/ou nível de ruído, é adequado à aplicação correta das habilidades que aprendi na capacitação.	16 (5,6%)	40 (14%)	87 (30,5%)	100 (35,1%)	42 (14,7%)

Fonte: Dados da pesquisa

O item 16 (“As ferramentas de trabalho (microcomputadores, máquinas e similares) são de qualidade compatível com o uso das novas habilidades”), por sua vez, apresentou a moda **“frequentemente”**, com percentual de 39,6% (113 respondentes), acompanhado de **“às vezes”**, com taxa de 31,6% (90 respondentes), com respostas de **“nunca”** apenas 3,9% (11 respondentes), observando-se que a percepção deste item é favorável. Por fim, item 17 (“O local onde trabalho, no que se refere a espaço, mobiliário, iluminação, ventilação e/ou nível de ruído, é adequado à aplicação correta das habilidades que aprendi na capacitação”), apresentou a moda **“frequentemente”**, com percentual de 35,1% (100 respondentes), acompanhado de **“às vezes”**, com taxa de 30,5% (87 respondentes), com respostas de **“nunca”** apenas 5,6% (16 respondentes), observando-se que a percepção deste item também é favorável.

É importante destacar que todas as modas recaíram sobre os descritores **“Às vezes”** ou **“Frequentemente”**, o que corrobora a tendência da percepção satisfatória

dos servidores pesquisados acerca do suporte psicossocial e material à transferência de treinamento que a UFPB lhes proporciona.

A Tabela 5a e a Tabela 5b abaixo apresentam as modas, médias e desvios-padrão dos itens do questionário aplicado nesta pesquisa. Os respectivos índices resultantes vieram a corroborar o que já fora evidenciado na Tabela 4a e na Tabela 4b anteriores, a saber: a percepção favorável/satisfatória da maioria dos respondentes da pesquisa.

Tabela 5a – Estatísticas descritivas dos resultados

	MÉDIA	MODA	DESVIO-PADRÃO
1. Tenho oportunidade de utilizar no trabalho o que aprendi no curso.	3,77	4	0,888
2. Meu chefe encoraja-me a aplicar no trabalho o que aprendi no treinamento.	3,28	3	1,245
3. Meu chefe remove obstáculos e dificuldades ao uso eficaz das novas habilidades.	3,49	4	1,189
4. Meu chefe incentiva a aplicação das aprendizagens.	3,53	4	1,241
5. Meu chefe planeja comigo o uso das novas habilidades.	2,86	3	1,236
6. Recebo as informações necessárias ao uso eficaz das novas habilidades.	3,18	3	1,028
7. Minhas sugestões são levadas em consideração.	3,57	4	0,960
8. Recebo apoio dos colegas experientes para aplicar no trabalho o que aprendi.	3,43	4	1,097
9. Minhas tentativas de uso das novas habilidades passam despercebidas.	2,67	3	1,016
10. São ressaltados os aspectos negativos à aplicação das novas habilidades.	2,40	3	0,965
11. Recebo elogio pelo uso correto das novas habilidades.	3,06	3	1,118
12. Recebo as orientações à aplicação eficaz das novas habilidades.	2,96	3	1,049
13. Minha Organização tem fornecido os recursos materiais (equipamentos, materiais, mobiliário e similares) necessários ao bom uso, no trabalho, das habilidades que aprendi no treinamento.	3,20	3	0,937

14. Os móveis, materiais, equipamentos e similares têm estado disponíveis em quantidade suficiente à aplicação do que aprendi no treinamento. 3,20 3 0,977

15. Os equipamentos, máquinas e/ou materiais por mim utilizados estão em boas condições de uso. 3,51 4 0,933

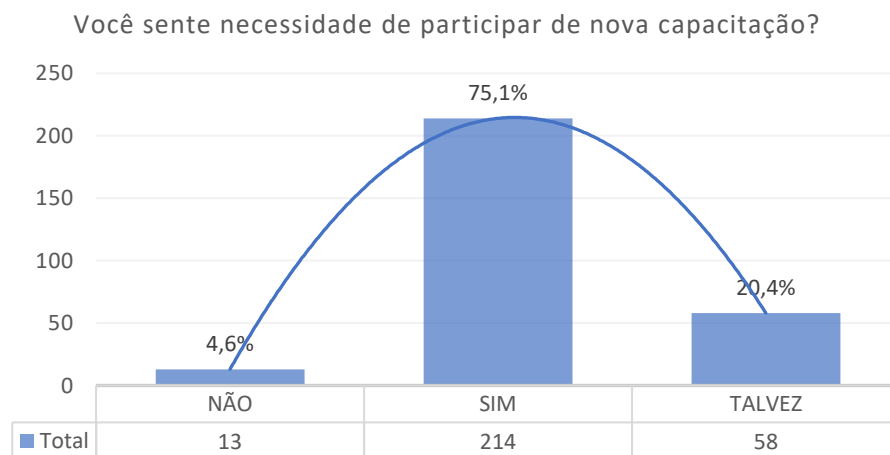
16. As ferramentas de trabalho (microcomputadores, máquinas e similares) são de qualidade compatível com o uso das novas habilidades. 3,51 4 0,988

17. O local onde trabalho, no que se refere a espaço, mobiliário, iluminação, ventilação e/ou nível de ruído, é adequado à aplicação correta das habilidades que aprendi na capacitação. 3,39 4 1,075

Fonte: Dados da pesquisa

No intuito de atender ao objetivo específico de mensurar o nível de necessidade dos Servidores Técnico-Administrativos da UFPB em participar de novas capacitações constatou-se que 75,1% dos pesquisados (214 respondentes) declararam sentir a necessidade de participar de nova capacitação e, apenas, 4,6% dos pesquisados (13 respondentes) afirmaram que não sentem essa necessidade, por sua vez 20,4% (58 respondentes) expressaram que talvez sintam a necessidade de nova capacitação, conforme demonstrado no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Percepção da Necessidade de Nova Capacitação

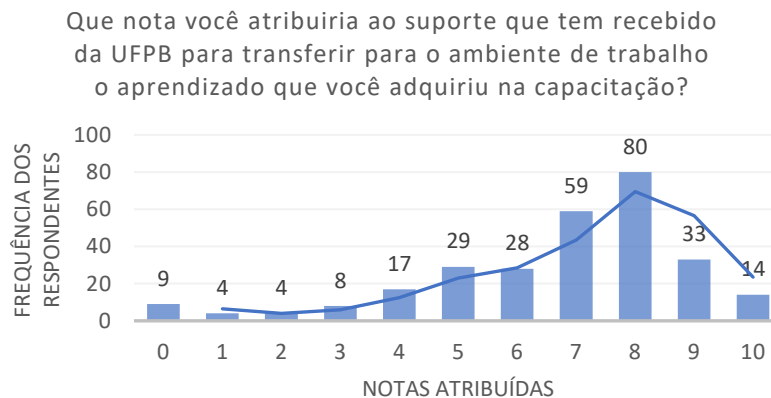


Fonte: Dados da pesquisa

É válido desatacar, neste ponto da análise, que todas essas apurações sobre a necessidade (ou não) de participar de nova capacitação carece de pesquisas específicas no intuito de apreender suas motivações, visto que pode haver ambiguidades em suas interpretações.

Por fim, quanto ao objetivo específico de avaliar a percepção dos Servidores Técnico-Administrativos da UFPB quanto à efetividade do suporte à transferência do aprendizado dos cursos de capacitação por eles realizados foi atendido a partir da atribuição de nota na escala de 0 a 10 ponto(s), conforme demonstra o Gráfico 3 abaixo.

Gráfico 3 – Percepção de Efetividade de Suporte à Transferência



Fonte: Dados da pesquisa

Destarte, da análise do Gráfico 3, observa-se que a moda se refere à nota 8 (“oito”), correspondendo a 28,1% do total de respostas (80 respondentes), seguida pela nota 7 (“sete”), com percentual de 20,7% (59 respondentes) e nota 9 (“nove”), com taxa de frequência de 11,6% (33 respondentes). Por sua vez, a nota máxima (10 – “dez”) foi atribuída por 4,9% (14 respondentes) e a nota mínima (0 – “zero”) por apenas 3,2% (9 respondentes). Salientamos, ainda, que o somatório de servidores que atribuíram notas igual ou superior a 7 (“sete”) correspondeu a 65,3% (186 participantes), evidenciando, desse modo, que a maioria dos pesquisados percebe que há um suporte tendendo de “bom” a “ótimo” da UFPB para a transferência de treinamento no trabalho.

Tabela 5b – Estatísticas descritivas dos resultados – Item 19 do instrumento de pesquisa

	MÉDIA	MODA	DESVIO-PADRÃO
Que nota você atribuiria ao suporte que tem recebido da UFPB para transferir para o	6,69	8	2,237

ambiente de trabalho o aprendizado que você adquiriu na capacitação?			
--	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dos resultados apresentados é possível inferir que a percepção dos egressos de cursos de capacitação da UFPB, quanto ao suporte psicossocial e material à transferência dos aprendizados adquiridos nos treinamentos, está sendo satisfatória. Esse dado sinaliza que provavelmente o efeito desses cursos se traduz em termos de melhoria dos níveis de desempenho dos profissionais treinados, uma vez que, conforme diversas pesquisas apresentadas anteriormente, suporte à transferência é o maior preditor de impacto do treinamento no trabalho.

Contudo, as evidências aqui expostas não devem, sobremaneira, ser interpretadas como estado de excelência do suporte ofertado ou recebido pelos atores envolvidos – servidores e organização, visto que existem diversas estratégias para aumentar o suporte à transferência e, conseqüentemente, maximizar a aplicação no trabalho do que está sendo aprendido nos treinamentos, como conduzir uma avaliação de treinamento para analisar a efetividade a longo-prazo do treinamento utilizando uma variedade de medidas. Neste sentido, Pantoja; Lima e Borges-Andrade (2001) afirmam que cabe às áreas de Recursos Humanos ampliar o seu papel no sentido de desenvolver conhecimentos e tecnologias que permitam a aplicação do que foi aprendido no ambiente de trabalho após o treinamento. As autoras afirmam, ainda, que no momento do planejamento instrucional de um curso já se faz necessário um planejamento organizacional para acolher e estimular a transferência.

Portanto, ampliar o trabalho da UFPB no sentido de acompanhar seus servidores para além do programa de treinamento em si é passo importante para o cumprimento de sua missão e visão institucionais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito das inúmeras pesquisas citadas neste trabalho, muitas delas realizadas entre servidores públicos, pouco se discute especificamente a temática de suporte à transferência de treinamento nesse setor e, em muitos casos, ignora-se a sua importância. Ainda há, na administração pública, uma cultura do “treinamento por si” o que, aliado a uma precariedade de visão sistêmica, minimiza os impactos que os cursos poderiam atingir.

Com a revisão bibliográfica – que explora conceitos e teorias sobre o suporte à transferência de treinamento – alinhada à implementação da gestão por competências no setor público brasileiro e a pesquisa de campo com os servidores técnico-administrativos da UFPB, espera-se contribuir com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Instituição, fornecendo-lhe informações relevantes que poderão servir como instrumento para subsidiar futuros planos de capacitação que contemplem em seu arcabouço, também, o suporte necessário à transferência para o ambiente de trabalho dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos pelos servidores nos treinamentos a serem ofertados, como forma de garantir o impacto positivo dos cursos realizados e, dessa forma, otimizar os recursos neles investidos.

Entre as principais contribuições desse estudo está o fato de ele fornecer subsídios para que a UFPB discuta com as chefias dos servidores – liberados para realização de cursos de capacitação e/ou treinamentos – a respeito da importância do suporte à transferência do que foi aprendido. Além disso, auxiliar os servidores a desenvolver estratégias para enfrentar uma possível carência de suporte também pode se constituir uma das atuações a partir dos resultados do presente estudo. A pesquisa aqui apresentada também pretende suscitar o debate sobre a importância das questões de suporte. A UFPB pode utilizar os conceitos e resultados aqui apresentados em suas políticas e ações de qualificação de seus servidores.

Esses resultados têm implicações práticas. Uma delas é que, nos casos em que o treinamento não possui apelo motivacional, é preciso promover e desenvolver, na organização, o suporte psicossocial e material, de modo a criar um ambiente propício à transferência de conhecimentos, atitudes e habilidades para o contexto de trabalho. Outra implicação desses resultados é informar os chefes e demais dirigentes da Organização sobre a importância de oferecer suporte ao uso de novas aprendizagens no trabalho e incluir em programas de capacitação e treinamento objetivos instrucionais ligados às habilidades de gestão de suporte à transferência e à aprendizagem no trabalho.

Já as principais contribuições teóricas desta pesquisa consistem na análise da literatura, mostrando as principais abordagens utilizadas que reforçam o argumento do efeito preditor das variáveis de Suporte Psicossocial e Material à Transferência sobre o Impacto do Treinamento no Trabalho. As contribuições metodológicas, por sua vez, englobam as evidências de validade da escala utilizada nesse estudo.

Dentre as limitações do estudo, cabe mencionar inicialmente que a pesquisa foi realizada em uma única organização e os fenômenos foram restritos à realidade estudada, reduzindo a possibilidade de generalização dos resultados para outros contextos. Além disso, não houve aplicação de questionário heteroavaliativo de Suporte à Transferência de Treinamento no Trabalho, que poderia gerar resultados comparativos com os de autoavaliação utilizado. Outras lacunas puderam ser notadas no estudo, principalmente pelo fato de os dados terem sido apresentados apenas descritivamente e de terem advindos de percepções e autoavaliações, não de testes de desempenho para mensuração objetiva de efeitos dos treinamentos no trabalho dos servidores pesquisados. Mais uma limitação deve-se ao fato de esta pesquisa não descrever os treinamentos estudados, o que inviabiliza a compreensão de eventuais diferenças nos resultados devidas ao tipo de treinamento (técnico, administrativo, gerencial, etc.) e à sua importância para a organização (estratégica, tática ou operacional). Por fim, salientamos o fato de os conceitos, referenciais teóricos, definições operacionais e medidas, na literatura revisada, não são os mesmos, gerando fragmentação de achados, devido à dificuldade de extrair conclusões robustas sobre a temática.

Destarte, de acordo com os resultados apresentados e discutidos, propõe-se como agenda de pesquisa para estudos futuros: (1) Aplicar o instrumentos utilizado neste estudo em outras organizações, e em diferentes tipos de treinamentos quanto à modalidade (presencial e a distância), ao nível de resultados do treinamento para a organização (estratégico, tático, operacional), aos efeitos esperados no comportamento do egresso, processos e resultados organizacionais; visando replicar o estudo e conferir maior validade externa aos achados; (2) Aplicar questionários de auto e heteroavaliação de impacto e suporte nos participantes e em seus gestores; (3) Analisar a relação entre variáveis de Suporte à Transferência e Força Motivacional; (4) Incluir avaliações antes, durante e depois do treinamento, a fim de avaliar as variações das percepções em relação ao Suporte à Transferência de Treinamento; (5) Acrescentar na avaliação características individuais (autoeficácia, valores, etc.) como preditoras do Impacto do Treinamento no Trabalho; (6) Analisar a relação de mediação de suporte sobre motivação e impacto do treinamento no trabalho em contextos diferentes; (7) Realizar estudos para compreender de que modo Motivação e Suporte se relacionam e como ambas atuam na predição de Impacto do Treinamento no Trabalho e suas medidas correlatas; e (8) Realizar análises fatoriais

confirmatórias com os instrumentos a serem utilizados. Enfim, mais estudos precisam ser realizados para investigar a função mediadora de suporte à transferência em modelos de avaliação de efeitos de treinamento nos níveis de aprendizagem e impacto no trabalho.

Este trabalho, apesar de suas contribuições, não pretende esgotar as questões relacionadas à transferência de treinamento no trabalho. Pelo contrário, se constitui em etapa inicial e assim deve ser compreendido. Houve um esforço em explorar os aspectos teóricos a fim de fornecer subsídios para pesquisas futuras. Aliado a isso, a despeito de os resultados obtidos sinalizarem uma percepção satisfatória do suporte percebido pelos servidores, há a necessidade de que esforços sejam empreendidos incessantemente para a construção de um contexto de suporte ao aprendizado contínuo dos indivíduos e grupos no âmbito da UFPB.

Consideramos, portanto, que o presente trabalho foi capaz de fazer um recorte do diagnóstico das percepções dos servidores técnico-administrativo da UFPB – egressos de cursos de capacitação e qualificação ofertados pela Instituição – em relação ao Suporte à Transferência de Treinamento no Trabalho, propiciando, portanto, o atingimento de suas finalidades. Em síntese, deduz-se que Suporte à Transferência é preditora parcial do Impacto do Treinamento no Trabalho, o que significa dizer que, na prática, é necessário que as organizações invistam mais em Suporte à Transferência de Treinamento para que haja uma facilitação do Impacto do Treinamento no Trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. & SALLORENZO, L. H. *Desenvolvimento e validação de escalas de suporte à transferência de treinamento*. Revista de Administração, São Paulo: v. 36, n.2, p.33-45, abr/jun. 2001.
- ABBAD, G. *Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho – IMPACT*. 1999. 262 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília.
- ADAMS, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. *Journal of abnormal and social*
- AL-EISA, A. S., FURAYYAN, M. A., & ALHEMOUD, A. M. An empirical examination of the effects of self-efficacy, supervisor support and motivation to learn on transfer intention. *Management Decision*, 47(8), 1221-1244, 2009.

BELL, B. S., TANNENBAUM, S. I., FORD, J. K., NOE, R. A., & KRAIGER K. (2017). 100 Years of Training and Development Research: What We Know and Where We Should Go. *Journal of Applied Psychology*, 1-19.*Borges-Andrade, 2002.

BRASIL. DECRETO N. 5.707 DE 23 DE FEVEREIRO DE 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e regulamenta os dispositivos da lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União/Poder Executivo*.

_____. DECRETO Nº 5.707, DE 23 DE FEVEREIRO DE 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República.

_____. DECRETO Nº 5.825, DE 29 DE JUNHO DE 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Presidência da República.

_____. LEI Nº 10.419, DE 9 DE ABRIL DE 2002. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, e dá outras providências. Presidência da República.

_____. LEI Nº 11.091, DE 12 DE JANEIRO DE 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Presidência da República.

BROAD, M. L. Management actions to support transfer of training. *Training and Development Journal*, v. 36, n.5, p. 124-130, 1982.

CAMPOS, D. C. Atundo no Subsistema Treinamento de Pessoas. *Atuando em psicologia do trabalho, psicologia organizacional e recursos humanos*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

CARVALHO, Antônio Ivo de et al. Escolas de governo e gestão por competências: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2009. Disponível em: <<http://www.ena.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=260>>. Acesso em: 25/07/2017).

CUMMINS, R. A. e GULLONE, E. Why we should not use 5-point Likert scales: the case for subjective quality of life measurement. In. Second International Conference on Quality of Life in Cities, Singapore, 2000.

DESSLER, G. Administração de recursos humanos. 2ª ed. Tradução de Cecília Leão Oderich. São Paulo: Prentice Hall, 2003

FELDMAN, M. *Successful Post-Training Skill Application*. *Training and Development Journal*, v.35, n.09, p:72-75. Setember 1981.

FORD et al., factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, v.45, n3, p. 511-527, 1997.

FREITAS, I. A., Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. S., & Pilati, R. Medidas de impacto de TD&E no trabalho e nas organizações. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, & L. Mourão (eds). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para gestão de pessoas* (pp. 489-504). Porto Alegre: Artmed, 2006.

GROHMANN et. Al. Exploring the critical role of motivation to transfer in the training transfer process. *International Journal of Training and Development*, 18(2), 84-103, 2014.

LACOMBE, F. & HEILBORN, G. *Administração – princípios e tendências*. São Paulo: Saraiva, 2006.

HESKETH, B. & IVANIC, K. *Enhancing Performance through Training*. In: SONNENTAG, S. (org.). **Psychological Management of Individual Performance**. UK: John Wiley & Sons, Ltd. 2002.

HESKETH, B. W(h)ither Dilemmas in training for transfer. *Applied Psychology: An International Review*, v. 80, n.2, 1997.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*. n. 140, p. 44-53, 1932.

MARRAS, J. P. *Administração de recursos humanos – do operacional ao estratégico*. 3ª ed. São Paulo: Futura, 1999.

MENESES, P. P. M. *Auto-eficácia, Locus de Controle, Suporte à Transferência e Impacto do Treinamento no Trabalho*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2002.

MENESES, P. P. M., & ABBAD, G. Preditores individuais e situacionais de auto e heteroavaliação de impacto do treinamento no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 7(SPE), 185-204, 2003.

MILKOVICH, G. T. & BOUDREAU, J. W. *Administração de Recursos Humanos*. Tradução de Reynaldo C. Marcondes. São Paulo: Atlas, 1998.

MOURÃO, L., ABBAD, G. S., & ZERBINI, T. Avaliação da efetividade e dos preditores de um treinamento a distância em uma instituição bancária de grande porte. *Revista de Administração (São Paulo)*, 49(3), 534-548, 2014

PANTOJA, M. J.; LIMA, S. M. V.; BORGES-ANDRADE, J. E. *Avaliação de impacto de treinamento na área de reabilitação: preditores individuais e situacionais*. *Revista de Administração*, São Paulo: V.36, n.2, p.46-56, abr/jun 2001.

PETERS, L. H. & O'CONNOR, E. J. *Situational constraints and work outcomes: the influence of frequently overlooked construct*. *Academy of Management Review*, v..5, n.3, p.391-397, 1980.

PILATI, R., & ABBAD, G. S. Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 43-51, 2005.

ROULLIER, J.Z. & GOLDSTEIN, I. L. *The Relationship between Organizational Transfer Climate and Positive Transfer of Training*. *Human Resource Development Quarterly*, vol.4, n. 4, Winter. 1993.

SALAS, E. & CANNON-BOWERS, J. The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 471-499, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. RESOLUÇÃO. RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 23/2014. Dispõe sobre o Sistema de Gestão de Desempenho por Competências dos servidores técnico-administrativos em educação e docentes ocupantes de funções gerenciais da UFPB.

VAN DEN BOSSCHE, P., SEGERS, M., & JANSEN, N. Transfer of training: the role of feedback in supportive social networks. *International Journal of Training and Development*, 14(2), 81-94, 2010.

Capítulo 5
**INCLUSÃO E AUTISMO: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO
PARA TODOS**

Davi Milan

Edna Maria da Silva Oliveira

Lucas Ferreira Rodrigues

Richardson Lemos de Oliveira

Cristina Brust

Itaécio Felipe da Silva

Rosa Maria Ferreira dos Santos Almeida

Cristiane Leite Dos Santos

João Batista Lucena

INCLUSÃO E AUTISMO: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS

Davi Milan

Especialista em atendimento educacional especializado e a psicomotricidade pelo Instituto Cotemar – IC

Erica Dantas da Silva

Mestre em Ensino (2022) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), campus Pau dos Ferros

Edna Maria da Silva Oliveira

Psicóloga, psicanalista Doutoranda em avaliação psicológica

Lucas Ferreira Rodrigues

Mestrando em Educação UFPA, professor de Educação Básica Paraupébas PA

Richardson Lemos de Oliveira

Mestrado em Saúde Pública

Cristina Brust

UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina

Itaécio Felipe da Silva

Especialização em Gestão Hospitalar e Auditoria em Serviços de Saúde pela Faculdade Estratego

Rosa Maria Ferreira dos Santos Almeida

Professora, pedagoga UNICESUMAR especialista em educação

Cristiane Leite Dos Santos

Licenciatura Plena em Filosofia (IESMA) especialista em Docência do Ensino Superior-Grupo Santa Fé

João Batista Lucena

Mestrando em Educação UFRN

1 INTRODUÇÃO

O processo educativo torna-se diferenciado para aqueles educandos que possuem TEA - Transtorno do Espectro do Autismo no que diz respeito aos estímulos, os gatilhos e a percepção de mundo, diferentemente do processo de ensino-aprendizagem para estudantes neurotípicos.

Atualmente torna-se possível evidenciar o processo de inclusão no ambiente corporativo e naturalmente, com isso vem à tona as discussões acerca da Neurodiversidade, cujo conceito consiste em reconhecer e respeitar as especificidades neurológicas que compõem o ciclo de vida de muitas pessoas.

Nessa perspectiva pretendemos através desse trabalho, apresentar como está acontecendo a inclusão de alunos autistas nos dias atuais. Desse modo, traçamos como questão problema entender; como está sendo ofertada a educação para os alunos com TEA (autistas)?

Com base nesses pressupostos, o presente artigo configura-se com uma abordagem qualitativa em que se utilizou, como instrumento metodológico, revisão de literatura nos seguintes autores BAPTISTA (2002), BOSA (2001), CUNHA (2017), MELLO (2009), ROSA (2005), ZILBOVICIUS (2006), dentre outros, assim como, buscou-se por artigos relacionados ao autista e a inclusão, no *Google Acadêmico* e *SciELO* tendo como objetivo relatar como está acontecendo a inclusão de alunos autistas nos dias atuais.

No capítulo 1 abordamos sobre algumas considerações importantes sobre o transtorno do espectro autista, a primeira vez que foi utilizada a expressão autismo e as características mais marcantes do TEA.

Já no capítulo 2 discutimos sobre o autismo e a inclusão do aluno autista no ensino fundamental I, a aquisição do ensino e aprendizagem, permanência na escola, elucidando que a educação é um direito de todos e através da LDB traça-se um paralelo com a educação inclusiva.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA -TEA

De acordo com Baptista e Bosa (2002), o autismo foi descrito pela primeira vez por Leo Kanner, em 1943, que apresentou um extenso trabalho com as características do “distúrbio artístico do contato afetivo”

“O autismo é um transtorno de neurodesenvolvimento com diversas apresentações clínicas”. Grave transtorno de desenvolvimento que dificulta algumas habilidades desse indivíduo no meio social, abrangendo a) movimentos estereotipados, b) dificuldade de interação social, c) interesse diminuído por atividades d) dificuldade em manter diálogo (ZILBOVICIUS et.al, 2006, p.22). Segundo os dizeres de Gadia et al (2004, p.83)

A apresentação fenotípica do autismo pode ser influenciada por fatores associados que não necessariamente sejam parte das características principais que definem esse distúrbio. Um fator muito importante é a habilidade cognitiva.

Bosa (2001 *apud* Lord; Storoschuk; Rutter; Pickles, 1993) destaca em seu estudo que o principal aspecto que chama atenção das pessoas que trabalham com crianças que possuem TEA é perceberem a dificuldade na interação social, no diálogo e na atenção.

Na Lei Berenice Piana (nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012), que instituiu uma política nacional de proteção aos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista, estas passam a ser consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais. Essa mesma lei, em seu Art. 1º, § 1º, classifica como pessoa com autismo “aquela portadora de síndrome clínica caracterizada” com:

1. Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e das interações sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
2. Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Segundo Orrú (2012) autismo é uma palavra grega *autós* que designa comportamentos humanos voltados a si mesmos e o autismo tem em sua característica a dificuldade de interação social.

Figura 1 – O que é autismo e algumas características e sintomas mais comuns



Fonte: Folha de Londrina, 2020

De acordo com a figura acima sobre o transtorno do espectro autista e os sintomas comuns, evidencia-se que as crianças com TEA, possuem dificuldade social, na linguagem e na comunicação (CALDEIRA DA SILVA et al., 2003).

Como menciona Klin (2006 *apud* CARDOSO et al, 2021), nos últimos anos o autismo vem sendo analisado por inúmeros pesquisadores, médicos, psicólogos e estudiosos de todas as partes do mundo, sendo denominado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizando um transtorno mental, diferente do que muitos estudiosos imaginavam no passado.

Bosa (2006) destaca a importância da criança com TEA desde cedo ter uma formação escolar formal e que estas crianças tendo a atenção e respaldo de profissionais da saúde e da educação, os resultados têm sido muito positivos.

2. INCLUSÃO E AUTISMO NO ENSINO FUNDAMENTAL I NA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com as leis que dão embasamento a esse público sobre a educação, uma das referências legais da educação especial é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº4024/61, que no capítulo III, há dois artigos, 88 e 89, para a educação ao portador de deficiência.

A LDB/96 dedica o Capítulo V para tratar das especificidades da Educação Especial, não citando diretamente o autismo. Uma novidade é que ela traz a educação especial como uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e deve ser inserida desde a educação infantil, estendendo-se ao longo da vida. Nesta etapa do trabalho, discutimos os pontos mais importantes da lei a fim de trazer uma discussão sobre os estudantes com necessidades especiais.

A lei deixa claro que quando necessário, o educando poderá receber atendimento especializado, na rede regular de ensino ou fora dela, para ter apoio em seu aprendizado por especialistas ou cuidadores para auxiliar também na sua alimentação e higiene pessoal:

Art. 58 § 2o O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3o A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

No atendimento especializado, os professores especialistas agem em conjunto com os professores da classe regular comum, complementando e suplementando a aprendizagem dos alunos. Entretanto, é muito importante que os professores do ensino regular também sejam capacitados para a inclusão dos educandos nas classes comuns. Além disso, devem ser assegurados aos educandos com necessidades especiais:

Art. 59.: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular

capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; (BRASIL, 1996, p. 35).

Em seu art. 59, a LDB/96 também salienta que os estudantes com necessidades especiais possuem direitos sobre recursos suplementares e o poder público deve ampliar o atendimento dos educandos com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação na própria rede regular de ensino (BRASIL, 96, p.3).

De acordo com as ideias de Oliveira (2006), que defende que a Educação inclusiva deve englobar o direito de todos à educação de qualidade, além do ingresso e permanência do aluno deficiente nos espaços comuns em todos os setores da sociedade, de modo que suas diferenças individuais não sejam vistas como empecilho, mas que possam participar de todas as atividades da escola e da sociedade igualmente os que não apresentam nenhum tipo de necessidade especial. Que suas oportunidades sejam potencializadas, mesmo diante de desafios considerados de difícil execução.

Quando se pensa em termos de inclusão, é comum a ideia de simplesmente colocar uma criança autista em uma escola regular, esperando assim que ela comece a imitar as crianças normais, e não crianças iguais a ela ou crianças que apresentam quadros mais graves. Podemos dizer, inicialmente, que a criança autista, quando pequena, raramente imita outras crianças, passando a fazer isto apenas após começar a desenvolver a consciência dela mesma, isto é, quando começa a perceber relações de causa e efeito do ambiente em relação a suas próprias ações e vice-versa. (MELLO, 2009, p.22)

Como mencionado acima, inclusão não é apenas colocar uma criança em uma sala de aula, a inclusão vai além dessa premissa. No espaço escolar há muito formalismo, burocracia e a escola deve desviar desse olhar e propor um ambiente que seja inclusivo de fato, “aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos” (MONTAN, 2003 p.12).

Conforme destacam Tezzari e Baptista (2002) a construção de um sistema educacional inclusivo é emergente, as adaptações estruturais e curriculares da escola devem ser feitas para um melhor atendimento dos estudantes com necessidades especiais. Porém há ainda uma lacuna nesse quesito, pois é ainda mais acessível o

atendimento de estudantes que não implicam maiores reestruturações às adaptações citadas anteriormente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso dar mais ênfase no ser humano que existe por trás do Transtorno do Espectro Autista, ser este que tem sua personalidade, sentimentos, emoções, preferência, habilidades e subjetividades. Priorizar a pessoa antes do seu transtorno facilita a postura de um cuidado que não necessita o colocar em situações vexatórias e sim uma criança que dentro do seu ritmo e limitações tem muito a aprender e nos ensinar a conviver e respeitar as diferenças.

No capítulo 1 foi abordado sobre algumas considerações importantes sobre o transtorno do espectro autista, a primeira vez que foi utilizada a expressão autismo e as características mais marcantes do TEA.

Já no capítulo 2 foi discutido sobre o autismo e a inclusão do aluno autista no ensino fundamental I, o seu processo de ensino e aprendizagem e a sua permanência na escola, que a educação é um direito de todos e o que nos mostra a LDB em paralelo com a educação inclusiva.

É percebido através desse estudo que a inclusão do aluno com autismo está aquém do almejado pelas políticas públicas e mencionado pelas leis. A inclusão é direito de todos, em que a demanda de alunos deve ser considerada, não apenas inseri-los no ambiente escolar, porém modificá-lo, adaptando-o às necessidades de cada aluno e levá-los a receberem estímulos que são fundamentais para seu desenvolvimento.

A escola deve adaptar o seu currículo, promovendo uma formação a este estudante, traçando as estratégias que serão elencadas e trabalhadas com eles e dessa forma adquirem conhecimento.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. **Autismo e educação**. Porto Alegre: Artmed,2002.

BOSA C. A. **As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2001.

Bosa, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria, 28, 47-53, 2006.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 02 nov. 2013

CALDEIRA DA SILVA, P. et al. **Programa clínico para o tratamento das perturbações da relação e da comunicação, baseado no Modelo DIR. Análise Psicológica**, Lisboa, v.21, n.1, p.31-39, 2003.

CARDOSO, J., Sousa, N. M. F. R. de, & Oliveira, F. P. **Arte-Educação, Transtorno do Espectro Autista-TEA e possibilidades educativas**. Research, (2021).

CUNHA, Eugênio **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família** / Eugênio Cunha. — 7 ed. - Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

FREITAS, Michelli **O autismo na vida adulta** folha de LKondrina, 2020.

GADIA Carlos A., TUCHMAN Roberto, ROTTA Newra T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento** *Jornal de Pediatria* - Vol. 80, Nº2(supl), 2004.

LORD, C., Storoschuk, S., Rutter, M. & Pickles, A. (1993). **Using the ADI-R to diagnose autism in preschool children**. *Journal of Infant Mental Health*, 14(3), 234-252.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: Guia Prático**. 4ª edição. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2009.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, M. M. B. C. **Ampliando o Olhar sobre as Diferenças através de Práticas Educacionais Inclusivas**. Brasília: SEED/MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf> Acesso em 25. fev. 2022.

ROSA, C. C. **Os limites da inclusão**. *Pátio Revista Pedagógica*. Ano 8, n.32, p. 33-36, nov. 2004 / jan.2005.

REVIÈRE, A. **O Desenvolvimento e a educação da criança autista**. Em: César Coll, Jesús Palácios, Álvaro Marchesi (Orgs.) *desenvolvimento psicológico e educação: necessidades Educativas e aprendizagem escolar*. V.3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

TEZZARI, M. & Baptista, C. R. **Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose**. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), **Autismo e educação: reflexões e proposta de intervenção** (pp.145-156). Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ZILBOVICIUS Mônica, MERESSE Isabelle, BODDAERT **Nathalie** **Autismo: neuroimagem** Rev Bras Psiquiatr. 2006.

Capítulo 6

**ORIENTAÇÃO ESCOLAR: A COMPLEXIDADE DE SUAS
AÇÕES NO CONTEXTO ATUAL DAS ESCOLAS**

Adriana Bonifacio Silva



ORIENTAÇÃO ESCOLAR: A COMPLEXIDADE DE SUAS AÇÕES NO CONTEXTO ATUAL DAS ESCOLAS

Adriana Bonifacio Silva

adri.boni.ariquemes.ro@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo a discussão e reflexão a respeito da Orientação Escolar e a complexidade de suas ações no contexto atual das escola. A partir da promulgação da lei nº 9.394/96, a Orientação Educacional procura realizar uma proposta de ação mediadora, interdisciplinar, coletiva e integrada com todos os envolvidos na esfera educacional, comprometida com o processo pedagógico das escola onde se situam, de maneira contextualizada com a realidade (GRINSPUN, 2011). A metodologia adotada nesse estudo é a pesquisa bibliográfica a partir da leitura e estudos sobre o tema nas obras de Grinspun, Spricigo e Ramos. Ficou evidenciado que a Orientação Educacional desde sua implantação nas escolas vem tendo grande relevância no ensino aprendizagem, pois contribui para que o educando possa adquirir conhecimentos e vivenciar experiências que contribuem para sua formação integral de individuo consciente de seus direitos e deveres. Assume então um papel de interação no contexto educacional somando a gestão escolar em ações relevantes para que os objetivos sejam atingidos e os desafios se tornam apenas instrumentos de motivação e superação no cotidiano.

Palavras-chave: Orientação Educacional. Gestão escolar. Educandos. Orientador Escolar.

INTRODUÇÃO

A educação escolar está em constante mudanças, onde é possível notar que as funções e papéis dos integrantes que atuam nessa área vem adquirindo cada vez mais complexidade em suas ações e intervenções. Assim, também são perceptíveis a mudanças as estratégias e metodologias de ensino que em consonância com a realidade escolar e a bagagem educacional que o aluno trás do seu convívio familiar, bem como seu ambiente cotidiano. Dentre as funções da gestão escolar o orientador destaca-se por atuar de forma mediadora dentro do contexto da aprendizagem. A orientação surgiu inicialmente com o objetivo de orientar na vocação educacional dos alunos/adolescentes a decidirem que carreira a seguir.

Collares (2206) resume os vários períodos da ascensão da atuação e o papel do orientador escolar, sistematizando-os da seguinte forma:

- Período Implementar: compreende o período de 1920 a 1941 e está associado à Orientação Profissional, preponderando a seleção e escolha profissional, nesse período o papel do orientador era auxiliar na escolha profissional de seus alunos com o intuito de inseri-lo no mercado de trabalho;
- Período Institucional – 1942 a 1961: caracterizado pela exigência legal da Orientação Educacional nas unidades de ensino e nos cursos de formação dos orientadores educacionais; nesse período há a divisão funcional e institucional; surge a Escola Pública;
- Período Transformador – de 1961 a 1970: pela Lei 4.024/61, a Orientação Educacional é caracterizada como educativa, ressaltando a formação do Orientador Educacional e fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Período Disciplinar – de 1971 a 1980: conforme a Lei 5.692/71, a Orientação Educacional é obrigatória nas escolas, incluindo o aconselhamento vocacional. O decreto 72.846/73, regulamentando a Lei 5.564/68, sobre o exercício da profissão de Orientador Educacional, disciplina os passos a serem seguidos;
- Período Questionador – 1980 a 1990: o Orientador Educacional interroga suas práticas, seus valores, a questão do aluno trabalhador, enfim, a sua realidade no meio social; a prática da orientação volta-se para a concepção de educação como ato político;
- Período Orientador – a partir de 1990: a orientação está voltada para a construção do cidadão comprometido com seu tempo e sua gente, trabalhando a subjetividade, obtida através do diálogo, (p. 2);

Desde então qual o papel do orientador educacional no contexto escolar, mediante as mudanças constantes nas normas, padrões e leis da educação? Esse é um questionamento o qual exige reflexão e análise, pois a globalização acontece dia após dia, principalmente nas políticas públicas e sociais do nosso país. Assim, a orientação educacional vem exercendo um papel relevante no contexto escolar, uma vez que vem atuando na construção do ensino-aprendizagem, atuando de forma a contribuir na formação de um cidadão consciente do meio em que vive. Vamos

abordar então a temática: Orientação Escolar: a complexidade de suas ações no contexto atual das escolas.

DESENVOLVIMENTO

A função do orientador educacional no contexto das instituições escolares desde o surgimento passou por diversas mudanças, chegando a atualidade adaptada a realidade social, sendo direcionada ao coletivo, a formação integral do educando, abrangendo do desenvolvimento social, emocional, político e moral. Juntamente com as demais funções dos gestores escolares o orientador exerce sua função no direcionamento do processo educacional, visando inseri-lo no seu processo de aprendizagem.

De acordo com Grinspun:

A orientação nos dias atuais está mobilizada com outros fatores que não apenas e unicamente cuidar e ajudar os “alunos com problemas/indisciplinas”. Há, portanto, a necessidade de nós inserirmos em uma nova abordagem e Orientação voltada para a construção de um cidadão que esteja comprometido com seu tempo e sua gente. (2012, p. 25)

O orientador vem atuando de forma mais abrangente em sua função, passando a ser uma ponte entre as instituições escolares e a comunidade estabelecendo um contexto de interação e compreensão acerca do cotidiano do educando e sua realidade com as da escola levando-o a estimular e ampliar seu conhecimento e aprendizado, assim, o orientador estará atuando diretamente no desenvolvimento integral do educando.

É nesse contexto que Grispyn afirma

A prática do orientador educacional deverá estar centrada na realidade dos alunos, propiciando-lhes as condições favoráveis à aquisição do conhecimento e concomitante a esta aquisição, o próprio desenvolvimento. (2003, p. 154)

De acordo com os estudos de Spricigo (2012) “a orientação educacional deve ser entendida como um conjunto de métodos que permitem orientar um aluno, ou seja,

em ambiente escolar, como um todo”. “Consequentemente, significa que ele deve ser orientado de vários pontos de vista como a personalidade, respeitando a personalidade de cada um, e o grupo ao qual se pretende chegar”. (Spricigo, 2012).

Nesse contexto, o orientador educacional assume um papel muito importante dentro da instituição escolar, sua função vai além da aprendizagem dos educandos, visa mediar conflitos, trabalhar a indisciplina, auxiliar os professores a lidarem com as limitações dos educandos, elaborar e desenvolver projetos com métodos que auxiliam a relação entre o corpo docente, o corpo discente e a comunidade, contextualizando as experiências a fim de suprir e atender as necessidades do aluno e de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Carvalho (2010), “atualmente as principais atividades e funções do orientador educacional são: atividade existencial, que orienta o educando não somente em sua vida escolar, mas também na sua vida particular; como também atividade terapêutica, voltada para alunos com dificuldades de estudo ou de comportamento e atividade de recuperação, que dirige ao educando com déficit definido de aprendizagem e que precisa de recuperação”.

Para Spricigo (2012), “os estudos sobre orientação educacional, cada vez mais reforçam que devemos dar importância não só ao desenvolvimento do indivíduo, como ter em conta as suas diferentes fases, isto é, a infância, a adolescência e o início da vida adulta, bem como toda a plenitude a cada uma delas inerente, e o modo como indivíduo se vai formando”.

De acordo com Spricigo, (2012),

Um dos desafios da orientação escolar é justamente a aproximação da família no contexto educacional dos alunos uma vez que muitos pais e/ou responsáveis delegam a escola um papel que deve ser exercido por eles no âmbito familiar, isto é, vem tendo atitudes omissas principalmente por se ausentar de suas responsabilidades na escola, não comparecendo a reuniões e convocações referentes a vida dos educandos, bem como a tomada de decisões que competem aos pais e/ou responsáveis junto a instituição escolar.

Entretanto o orientador escolar como membro da gestão escolar exerce a função de participar e proporcionar a construção coletiva dos caminhos que venham a criar e recriar condições facilitadoras e desejáveis ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. Situação essa que o leva a ser um membro importante no contexto educacional coletivo onde sua atuação poderá influenciar nas metodologias

aplicáveis as atividades escolares estabelecendo um vínculo mais interativo e prazeroso no ensino aprendizagem com didáticas dinâmicas.

Conforme Crispnum (2001), “a orientação educacional, na atualidade, caminha na busca da totalidade do aluno, preocupando-se com a ampliação do conhecimento do educando como pessoa, construindo sua personalidade e participação consciente e ativamente de sua própria história de vida, valorizando a realidade de cada aluno”.

ATRIBUIÇÕES DO ORIENTADOR EDUCACIONAL

A gestão escolar trata das incumbências que os estabelecimentos de ensino possuem respeitando as normas comuns das normas de ensino levando em consideração cada função e as atribuições de cada membro da gestão escolar. Todavia, a complexidade progressiva dos diferentes níveis de desenvolvimento dos educandos em sua vida escolar, a ação dos envolvidos no processo educacional, principalmente o corpo de gestão escolar deve-se ater as muitas responsabilidades que suas funções exigem, portanto devem compreender as interfaces entre ser humano educação, e sociedade para agir e proporcionar uma intencionalidade político-pedagógico na transformação da sociedade de acordo com os objetivos traçados no Projeto Político Pedagógico.

Assim, de acordo com o decreto lei Nº 72.846/73, que regulamenta a função do orientador educacional, tornam-se atribuições de profissional, as seguintes ações abaixo:

- ✓ Participar do currículo pleno da escola;
- ✓ Planejar e coordenar o funcionamento do serviço de orientação educacional em nível de escola e comunidade, dos órgãos do serviço público federal, estadual autárquico;
- ✓ Sistematizar o processo de intercambio das informações necessárias ao conhecimento global do educando, participar do processo de recuperação e avaliação dos educandos;
- ✓ Participar do processo de identificação das características básicas da comunidade e da clientela escolar;

- ✓ Coordenar a orientação vocacional, a informação educacional e profissional, o processo de sondagem de interesse e aptidões e as habilidades do educando;
- ✓ Fazer o acompanhamento de interação entre escola, família e comunidade;
- ✓ Participar do processo de interação entre escola, família e comunidade;

É diante dessas atribuições que nota-se a relevância do trabalho do orientador escolar, uma vez que ele atua de maneira mútua com os demais componentes da gestão escolar cujo objetivo principal é coibir práticas como a indisciplina, agressividade, desinteresse, dificuldade de aprendizagem, evasão escolar, abandono familiar e casos de maus tratos contra o educando.

CONTEXTUALIZANDO AS AÇÕES DO ORIENTADOR ESCOLAR AOS DESAFIOS

São várias as tendências sociais e políticas que abrangem o sistema educacional, e estas por sua vez sofrem constantes mudanças no decorrer dos anos. Fato esse que contribui para que transformações e inovações sejam necessárias para que o Orientador escolar possa atuar de maneira satisfatória em seus objetivos abrangendo todos os aspectos do desenvolvimento do educando. Tais situações exigem do orientador escolar a aprimoração da sua qualificação e atualização constante para que o mesmo possa corresponder às expectativas que a sua função exige.

Para Ramos

Vivemos num momento marcado por mudanças em todos os setores sociais, umas salutareis, outras débeis. Sendo parte integrante da trama social, a escola também reflete os problemas e as inovações sociais, tanto por parte dos professores, como por parte dos alunos, que são os elementos que mais se relacionam e traduzem os mecanismos sociais dentro da escola. (RAMOS, 2015, P. 54)

De acordo com Ramos (2015) “o ensino exige dos educadores variados saberes no seu processo dinâmico de promoção da sua autonomia e dos educandos”

Portanto, o trabalho do orientador escolar torna-se desafiador, tendo em vista que sua atuação vai além do espaço escolar. Suas ações vão além do processo

ensino aprendizagem, dinamiza seu trabalho em vários aspectos da vida do educando, oportunizando aos mesmos a evolução da aprendizagem de acordo com sua realidade, interesse e convivência com o ambiente em que vive, bem como um todo com a sociedade que o cerca. “A fragmentação do conhecimento operado pelo aparecimento das ciências particulares, que encontra reflexos na esfera educacional, comporta dois aspectos distintos: a fragmentação dos objetos de estudo, por outro lado, e, de outro, a especialização do sujeito”. (RAMOS, 2015, P. 35)

Conforme afirma Grinspun:

A prática de orientar atualmente deve estar em procurar ajudar o aluno a construir o conhecimento, a facilitar as condições de aquisição desse conhecimento, promovendo as interações e toda a teia de relações que envolva o sujeito e o meio. Os sentimentos permearão todo o processo e o seu significado será valorizado na construção pretendida. É com esse desafio que o orientador, na prática, terá que lidar: ajudar o aluno, orientá-lo no sentido de permitir viver seus desejos, sonhos e paixões, que se inter-relacionam com os saberes, com os fazeres, como o próprio conhecimento. (2003, p. 149 -150).

Ainda de acordo com a autora

O principal papel da Orientação será ajudar o aluno na formação de uma cidadania crítica, e a escola, na organização e realização de seu projeto pedagógico. Isso significa ajudar nosso aluno “por inteiro”: com utopias, desejos e paixões. (...) a orientação trabalha na escola em favor da cidadania, não criando um serviço de orientação para atender aos excluídos (...), mas para entendê-lo, através das relações que ocorrem (...) na instituição Escola (GRINSPUN, 2001, P. 29).

CONCLUSÃO

Diante do exposto pudemos concluir que a função de Orientador Escolar exige do profissional uma postura e conduta que o leve a somar, bem como solucionar situações problemas que desencadeiam no decorrer do ano letivo. Com as constantes mudanças, bem como a globalização e a utilização de novas tecnologias o Orientador Escolar assume uma função que vai além de uma simples intervenção em situações de indisciplinas, ele torna-se um agente transformador e mediador de ensino aprendizagem. Estas são consequências dos avanços que a educação vem adquirindo diante das novas resoluções e artigos inseridos na legislação da educação no Brasil.

Atualmente, após várias modificações na lei e nos decretos o orientador escolar possui raízes mais sólidas no contexto educacional, pois o mesmo tem tido oportunidades de se qualificar e atualizar constantemente objetivando promover uma intervenção significativa tanto com o educando quanto com os professores e a gestão escolar. O orientador é um membro da gestão escolar que torna-se nesse contexto um mediador e cooperador articulando informações e elaborando ações voltadas aos princípios teóricos práticos e também na ética profissional que visem atingir com êxito as partes envolvidas.

Segundo Grinspun:

A orientação hoje está mobilizada com outros fatores que não apenas e unicamente cuidar e ajudar os “alunos com problemas”. Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de Orientação voltada para a construção de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente. (2012, p. 25)

Assim, conclui-se que o Orientador Escolar é parte fundamental dentro da escola e que sua atuação torna-se fundamental no desenvolvimento integral do educando, contribuindo na sua formação de cidadão consciente e interativo auxiliando-o a entender e compreender o meio externo e trazê-lo para o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Hausblene. **O papel do orientador educacional na escola**. 2009. Disponível em: < <http://www.webartigos.com>>. Acesso em: 16 de Novembro de 2019.

COLLARES, S. **Novas conquistas do pedagogo: a orientação educacional na área sócio econômica**. In Anais do 1. / Congresso Internacional de Pedagogia Social da UNOESTE. Mar/2006.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2002. P.29.

_____. A prática dos orientadores educacionais. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.P. 149 -154.

GRINSPUN, M. P. S. Z. A Orientação Educacional face ao cotidiano escolar. In:_____. **A Orientação Educacional – Conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 57-65.

GRINSPUN, M. P. S. Z. A Orientação Educacional face à organização da escola. In:_____. **A Orientação Educacional – Conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 115-120.

GRINSPUN, Mirian P.S.Zippin. **A Orientação Educacional- conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GRINSPUN, M. P. S. Z. A Orientação Educacional – Uma perspectiva contextualizada. In:_____. **A prática dos Orientadores Educacionais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. P. 23-49.

RAMOS, Paulo. **A formação do professor na perspectiva da metadisciplinaridade**. 4.ed. Blumenau: Odorizzi, 2015.
_____. **Como Desenvolver uma Educação de qualidade com os pilares da Metadisciplinaridade**. 3.ed. Blumenau: Odorizzi, 2015.

Capítulo 7

**O LÚDICO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Adriana Bonifacio Silva



O LÚDICO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Bonifacio Silva

adri.boni.ariquemes.ro@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem como temática O Lúdico como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Tem o objetivo de refletir sobre a utilização do lúdico como ferramenta pedagógica no processo de ensino aprendizagem na educação infantil, pautado na metodologia de pesquisa bibliográfica. A educação infantil é a fase inicial educativa escolar da criança, sendo esta o ponto de partida para a formação do ser humano. A alfabetização é o processo de ensino e aprendizagem do público infantil. O lúdico é um instrumento importante nesse processo, pois instiga um aprendizado mais significativo e desperta na criança a curiosidade, a criatividade, a imaginação e o prazer no processo educacional. Os aspectos lúdicos das atividades têm como ênfase transformar o processo de aprendizagem interessante, motivador e desafiante o que torna uma busca prazerosa pelo aprendizado com novos desafios e possibilidades. O trabalho de cunho bibliográfico tem seu teor pautado em conceitos de autores que veem no lúdico o recurso ideal para que os docentes consigam atingir os objetivos com êxito e preparar as crianças para as próximas etapas de aprendizado. Foi utilizado para embasar o trabalho o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e ainda autores como Dallabona, Rau, Kishimoto, entre outros que conceituam o uso da ludicidade na educação infantil. O texto será composto pelos elementos: Introdução, Desenvolvimento com as subdivisões, Conclusão e Referências.

Palavras-chave: Educação Infantil. Lúdico. Alfabetização. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa refletir sobre a utilização do lúdico como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. A educação infantil como etapa inicial da educação básica, é considerada a fase escolar mais importante da vida da criança, é de grande relevância para o desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos de sua formação enquanto discente e cidadão. De acordo com Piaget, a criança aprende construindo e reconstruindo o seu pensamento, através da assimilação e acomodação das suas estruturas.

A fase da educação infantil é muito rica em diversidade de metodologias para

o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, portanto, o lúdico e as brincadeiras são fundamentais, pois é através deles que as crianças criam condições de desenvolver suas habilidades e capacidades, formam conceitos, criam e recriam hipóteses, estabelecem relações lógicas, integram percepções e se socializam. As atividades lúdicas no âmbito escolar são muito significativas e também necessárias para a aprendizagem, pois permite a criança se mantenha interessado, motivado e, que participe do seu processo de ensino/aprendizagem, possibilitando-o a desenvolver a capacidade de pensar por si mesmo.

É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas características e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (Brasília: MEC/SEF, 1988 – p. 27).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) destaca os jogos e brincadeiras como ferramentas essenciais ao ensino-aprendizagem. As atividades pedagógicas lúdicas resultam em desafios genuínos, gerando interesse, prazer e motivação, tornando, portanto, uma aprendizagem mais significativa na criança, pois a prática pedagógica se torna mais atrativa.

A escolha do tema se deu em razão de refletir sobre o lúdico como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, apesar do mesmo ser atualmente bem utilizado, todavia sempre há a necessidade de fazer uma reflexão a cerca do tema, tendo em vista que há pontos de vista e conceitos diferentes. Ainda há atualmente visões distorcidas quanto ao uso do lúdico como ferramenta de ensino, onde a brincadeira e o jogo são tidos como atividades aleatórias sem objetivos, sendo, portanto, utilizada como mero passatempo na sala de aula.

Portanto, esse trabalho tem o objetivo de realizar uma reflexão e analisar os benefícios que o lúdico exerce no ensino/aprendizagem na educação infantil, a cerca de oferecer subsídios para desmistificar esses conceitos distorcidos.

Esse trabalho tem muito a contribuir para a educação infantil, bem como os docentes da educação infantil, tendo em vista que o lúdico está presente na vida do ser humano e, na educação exerce um papel de relevância por tornar o ensino e a aprendizagem um processo significativo na aquisição de conhecimento e compreensão das atividades.

DESENVOLVIMENTO

CONCEITUANDO LÚDICO

O lúdico tem sua origem na palavra “ludus” que quer dizer “jogo”, mas a definição do lúdico deixou de ser sinônimo de jogos, pois as implicações da necessidade Lúdica extrapolam as demarcações do brincar espontâneo de acordo com Luckesi (2005) “brincadeiras lúdicas são aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro flexíveis e saudáveis”.

Barreto (2012, p. 32), compreende a brincadeira como uma “atividade lúdica livre, separada, incerta, improdutiva, governada por regras e caracterizada pelo faz de conta”. Para o autor, essa atividade ocorre dentro dos limites de tempo e espaço da criança. Para Sá (2015) “a brincadeira está relacionada a vida de toda criança e ocorre no tempo e espaço desta, envolvendo aspectos que estão ao seu redor e no seu interior de maneira individualizada ou combinada”.

Silva (2013), em seu estudo, compreende o ato de brincar como distração, e assim, é capaz de fazer com que a criança descarregue sua energia. Brougère (2001, p. 99), em sua pesquisa, alude que “brincadeira é uma mutação de sentido, da realidade: as coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pelas circunstâncias”.

Kishimoto (2016, p. 110) afirma que “brincando as crianças aprendem a cooperar com os companheiros, a obedecer às regras do jogo, respeitar os direitos dos outros, acatar autoridade, assumir responsabilidades, aceitar penalidades que lhe são impostas, a dar oportunidades aos demais, enfim, a viver em sociedade”.

Dallona e Mendes (2004), consideram em seu artigo, intitulado de “O Lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar”, que “brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo para designar o sentido de objeto de brincar; já a atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores”.

Todavia, vale salientar que atualmente o lúdico vem sendo mais explorado e sendo considerado essencial nas atividades educacionais cotidianas, com a finalidade de obter êxito de curto à longo prazo, objetivando um ensino e aprendizagem de mais significância na vida tanto dos educadores quanto dos discentes.

Segundo Pinho (2011), a origem de lúdico vem da palavra latina “ludus” que significa “jogo”. Porém ainda segundo a autora Pinho (2011, p. 01) temo uma definição mais completa onde

O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo, uma vez que o lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica.

EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é a primeira etapa da educação Básica no Brasil. Teve seu surgimento como uma instituição assistencial com o objetivo de suprir as necessidades da criança e de ocupar, em muitos aspectos o lugar da família.

No Brasil, a educação pública só teve início no século XX. Durante várias décadas, houve diversas transformações: a pré-escola não tinha caráter formal, não havia professores qualificados e a mão de obra era muita das vezes formada por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho (MENDONÇA, 2012)

Com o surgimento da Constituição de 1988, a criança foi colocada no lugar de sujeito de direitos e a educação infantil foi incluída no sistema educacional. Todavia, com o passar dos tempos e com o surgimento das leis e normas de amparo a educação, a Educação Infantil passa a ser vista como a junção do educar e cuidar. Cuidar nesse sentido das necessidades básicas da criança, onde seriam oferecidas as crianças possibilidades de aprendizagem que contribuíssem para sua formação integral. Uma vez que, a educação infantil é considerada o ponto de partida da formação do ser humano, fase essa que a criança tem em seu cotidiano experiências vivenciadas em seu convívio familiar.

Atualmente, no Brasil, considera-se educação infantil, ou seja, primeira fase da vida escolar em que se atende, pedagogicamente, crianças com idade entre 0 a 5 anos e 11 meses. Essa fase escolar é compreendida como a base inicial quando se fala em educação, sendo considerada muito importante, pois a criança ao ingressar na escola traz consigo um aprendizado significativo de exemplos de convívio familiar, porém a partir de então, tem início o aprendizado pedagógico, onde a mesma irá

conhecer o mundo a sua volta, bem como conhecer a si próprio, compreendendo seus limites e possibilidades.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação infantil é o sistema destinado a faixa etária de zero a seis anos: a creche para a faixa de zero até três anos e as pré-escolas para faixa de quatro a seis anos (MATTIOLI apud TADEI; STORER, 1988).

2.3 A ALFABETIZAÇÃO E O LÚDICO

A alfabetização teve seu início centrada em métodos, surgiu como uma das primeiras estratégias para colocar o aluno em contato com os bens culturais mais diversos. Desde o final do século XIX, a dificuldade dos alunos para aprender a ler e a escrever, incitou vários debates e reflexões acerca de buscar sanar o analfabetismo. Assim, no final desse século, deu-se início as práticas de leitura e escrita.

Desde então, várias mudanças e adequações foram surgindo, com o propósito de ampliar as práticas educacionais, principalmente na alfabetização, a qual exerce grande importância na vida escolar do aluno, bem como em sua formação integral de ser humano. Tendo em vista que, a alfabetização é o precursor da formação de conceitos e informações a serem absorvidas pelas crianças, dando início aos processos de aquisição da leitura e da escrita. O lúdico tem se tornado uma ferramenta muito importante no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização, pois é um processo que quando bem administrado e utilizado pelo docente promove a apropriação dos sistemas de leitura e escrita dos discentes, o que o torna um facilitador da aquisição de novas habilidades e conceitos.

De acordo com Kishimoto (2016, p. 110), “brincando a criança aprende a cooperar com os companheiros, a obedecer às regras dos jogos, a respeitar os direitos dos outros, a acatar a autoridade, a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas, a dar oportunidade aos demais, enfim, a viver em sociedade”.

Através do lúdico o docente instiga o discente na busca pelo desconhecido, aguça sua curiosidade em aprender, pois o lúdico auxilia no processo de aprendizagem abrangendo todas as áreas do desenvolvimento da criança, que vão desde o psicomotor (motricidade fina e ampla), quanto no desenvolvimento de habilidades do pensamento, imaginação, interpretação, a tomada de decisão,

criatividade, obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos. Nesse contexto, a ludicidade é o fornecedor de subsídios que proporciona ao aluno estabelecer uma conexão com a realidade, o que acaba por torná-lo também o autor de seu processo de aprendizagem. Fazer uso do lúdico dentro da sala de aula tem uma grande importância na prática de ensino e significa a possibilidade de uma educação tendo em vista a formação integral da criança nos seus aspectos afetivos, emocionais e cognitivos (LACERDA, p. 15).

EDUCAÇÃO LÚDICA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Muito se tem falado na atualidade da utilização da ludicidade na alfabetização, tendo esta como uma ferramenta que propicia ao docente ampliar suas práticas pedagógicas e a inserir metodologias em seus planos de aula, os quais se tornam prazerosos aos alunos. Tem se tornado um método eficaz no tocante a auxiliar o docente em vários aspectos em suas aulas.

Ao adentrar no âmbito escolar a criança tem em sua visão um mundo novo, em sua imaginação um espaço onde ela vai brincar e conhecer coleguinhas. Portanto, é nesse contexto que a ludicidade é utilizada como instrumento de alfabetização, estabelecendo uma conexão da cultura a qual a criança está inserida a cultura escolar.

Segundo Raul (2012), “pensar a ludicidade como recurso pedagógico envolve questões sobre as quais os temas trabalhados nas disciplinas acadêmicas, pedagógicas possibilitando a articulação entre a teoria e a prática”.

O docente deve ater e considerar aquilo que a criança tem como representação de linguagem. E é nesse sentido que a ludicidade vai atuar, oferecendo subsídios que vão possibilitar que a criança estabeleça novas conexões e interação com a realidade, o que a torna construtora de seu processo de alfabetização.

Mello e Ramo, (2007, p. 72) diz “Através de atividades lúdicas a criança cria situações imaginária em que se comporta como se estivesse agindo no mundo dos adultos e quando brinca seu conhecimento desse mundo se amplia, porque, nesta atividade, ela pode fazer de conta que age como adulto, age imaginando realizar coisas que são necessárias para operar com objetivos os quais operam e ela não”.

Através do lúdico o aluno tem a oportunidade de participar do seu processo de

ensino-aprendizagem, uma vez que os aspectos lúdicos das atividades têm como ênfase transformar o processo de aprendizagem interessante, motivador e desafiante o que torna uma busca prazerosa pelo aprendizado com novos desafios e possibilidades.

É nesse processo de interação e integração da criança com seu mundo externo e interno que o lúdico se mostra o modo mais pertinente e necessário para o desenvolvimento saudável da criança, pois o brincar para a criança torna-se uma necessidade básica, sendo assim, equiparada a nutrição, habitação e educação. Ainda nesse sentido, os autores seguem descrevendo o lúdico como sendo uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, “pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca” (DALLABONA, MENDES, 2016, p. 2)

Almeida (1995) apud (DALLABONA; MENDES, 2016, p. 11), diz que a educação lúdica confere em “uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo”, ou seja, será através do lúdico que a criança se interage com o mundo, com os objetos e pessoas que estão neles presentes.

De acordo com Silva (2011), “as atividades lúdicas nas escolas devem trazer como contribuição melhoria nos resultados dos alunos”. A autora ressalva ainda que é importante dizer que as atividades lúdicas auxiliam na busca de melhores resultados por parte dos educadores que desejam mudanças. Pois essas atividades seriam responsáveis por avanços e tornariam a sala de aula num ambiente melhor, mais agradável.

Quando brincam, nomeadamente, as crianças estimulam os sentidos; aprendem a usar a musculatura ampla e fina; adquirem domínio voluntário sobre os seus corpos; coordenam o que ouvem e o que veem com o que fazem; direcionam seus pensamentos e lidam com as suas emoções; exploram o mundo e a si mesmas; reelaboram as suas representações mentais; adquirem novas habilidades, tornam-se proficientes na língua, exercitam a criatividade; exploram diferentes papéis e, ao reencenarem situações da vida real, aprendem a gerir a complexidade de seu papel histórico e a fazer decisões com confiança e autoestima. Há, portanto, muito mais, complexidade no ato de brincar, do que pode parecer ao observador desavisado. (GORDINHO, 2009, p. 39)

Nesse contexto fica visível a importância que o lúdico exerce no processo de aprendizagem, devido as diversas possibilidades que abrangem o desenvolvimento da criança em todos os setores, proporcionando que a mesma participe do seu processo de ensino ao mesmo tempo que vai adquirindo novas experiências nas situações vivenciadas no seu cotidiano escolar.

As brincadeiras, os jogos, proporcionam a uma criança crescimento, ocasionando na maioria das vezes conhecimento propício ao aprendizado, soluções como um todo, dando junto com as alternativas desenvolvimento educacionais ao que lhe é proposto. Estudos psicológicos e educacionais revelam que é fundamental na construção do pensamento, brincar, pois além da criança aprender a se expressar e lidar com suas próprias emoções, a brincadeira contribui para o desenvolvimento da autoestima. (SANTOS, et al. 2017, s/p).

A ludicidade no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil tem seu papel de relevância, uma vez que estimula e viabiliza tanto o desenvolvimento quanto o aprimoramento de diversas áreas como cognitivo, social, afetivo, psicomotores. A educação escolar é a forma de preparar e formar cidadãos para integrar a sociedade, com a educação infantil através da ludicidade é contribuir para um aprendizado significativo, onde a criança tem a criatividade estimulada, a sociabilidade vivenciada e os direitos respeitados.

CONCLUSÃO

O lúdico é algo que já faz parte do cotidiano da criança, e é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois através da brincadeira ela irá desenvolver sua criatividade, imaginação, concentração, resolução de problemas. O lúdico exerce um papel importante na formação integral da criança, formando e desenvolvendo as habilidades físicas, psíquicas, motoras, emocionais, sociais e criativas.

Na educação infantil a brincadeira exerce um papel fundamental na aprendizagem, contribuindo para um aprendizado de forma prazerosa e significativa, tornando o aprendizado prazeroso. Para os docentes o lúdico é um recurso metodológico que contribui para sua didática, tornando suas aulas produtivas, estimuladoras e motivadoras. Dessa maneira, podemos perceber que através do lúdico as crianças vão formando e desenvolvendo suas habilidades físicas, cognitivas,

psíquicas, motoras, emocionais, sociais. Portanto, o lúdico é considerado uma metodologia pedagógica que ensina brincando e não tem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade.

A ludicidade é o fornecedor de subsídios que proporciona ao aluno estabelecer uma conexão com a realidade, o que acaba por torná-lo também o autor de seu processo de aprendizagem. No processo de ensino aprendizagem na educação infantil é preciso valorizar o lúdico como ferramenta, pois para a criança, o brincar é espontâneo e a permite sonhar, fantasiar e realizar desejos. São situações que contribuem no desenvolvimento pessoal, social e cultural das crianças, proporcionam tanto a socialização quanto a aquisição do conhecimento. Nesse sentido o trabalho com o lúdico na educação infantil, exerce uma função de fazer a junção de teoria e prática, daquilo que a criança aprende com o docente proporcionando que as crianças participem ativamente da construção do seu aprendizado, pois a prática os instiga a curiosidades e exploração de novas possibilidades, que conseqüentemente facilita a compreensão do que lhes é transmitido.

Conclui-se então que o papel do lúdico na educação infantil é servir como base aos aprendizados posteriores, uma vez que, se torna uma forma adaptada para que os alunos aprendam de acordo com sua fase de desenvolvimento biopsicossocial, e também em sua singularidade.

REFERÊNCIAS

Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Art. 205-214. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição.htm Acessado: 16 de junho de 2021.

BARROS, Manoel. **Manoel de Barros: Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARRETO, S. de. Jesus. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação**. Blumenau: Odorizzi, 2008.

BRASIL III, RCNEI - **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. (1990). Casa Civil. **Lei N°. 8.069/90**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm Acesso em 15 de junho de 2021.

BOCCHI, A. F. A; HERCULINO, B. M. “**Em que momento serei uma criança?**”: o discurso do pós-humanismo e a medicalização do corpo infantil. Pouso Alegre: **Revista DisSol**. ano IV. n. 06. 2017.

CARLETO, E. A. **O lúdico como estratégia de aprendizagem**. Disponível em: <file:///C:/Users/laris/Downloads/3572-Texto%20do%20artigo-13214-1-10-20090827.pdf> Acesso em: 15 de junho de 2021.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O lúdico na educação infantil**: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 1 n. 4 – jan – mar/2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2017.

LACERDA, José Heison Valdevino. **Ludicidade: jogos e brincadeiras na educação infantil**. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/importancia-do-ludico-no-processo-de-aprendizagem-das-criancas-na-lingua-inglesa/49269> Acessado: 16 de junho de 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir de experiências internas**. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/> Acessado em: 10 de junho de 2021.

LAKATOS & MARCONI, **Fundamentos de metodologia científica**. 7º Ed. São Paulo: Atlas 2010.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2003

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2013.

PINHO, Raquel. **O lúdico no processo de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/21258/1/O-LUDICO-NO-PROCESSO-DE-APRENDIZAGEM/pagina1.html> Acessado: 17 de junho de 2021.

RAU, D, T, Maria Cristina. **A Ludicidade na educação: Uma atitude pedagógica**. 1º Ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SÁ, M. S. M. M. Et al. **Introdução à psicopedagogia**. Curitiba: IESDE Brasil S. A. 2008.

SANTOS, S. M. P. dos (organizadora). **O Lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

SANTOS, A. N. Et. al. **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança.**

Disponível em : <https://www.webartigos.com/artigos/o-papel-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-na-educacao-infantil/157203> Acessado: 15 de junho de 2021.

AUTORES



Adriana Bonifacio Silva

Graduada em Educação Física; Pós-Graduada em Educação Física Escolar; Pós-Graduada em Gestão do Trabalho Pedagógico (Supervisão; Orientação, Inspeção e Administração); Graduada em Pedagogia.

Cristiane Leite Dos Santos

Licenciatura Plena em Filosofia (IESMA) especialista em Docência do Ensino Superior-Grupo Santa Fé

Cristina Brust

UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina

Davi Milan

Especialista em atendimento educacional especializado e a psicomotricidade pelo Instituto Cotemar – IC

Edna Maria da Silva Oliveira

Psicóloga, psicanalista Doutoranda em avaliação psicológica.

Erica Dantas da Silva

Mestre em Ensino (2022) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), campus Pau dos Ferros

Itaécio Felipe da Silva

Especialização em Gestão Hospitalar e Auditoria em Serviços de Saúde pela Faculdade Estratego

João Batista Lucena

Mestrando em Educação UFRN

Leandro dos Santos Pedro

Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão em Organizações Aprendentes.

Lucas Ferreira Rodrigues

Mestrando em Educação UFPA, professor de Educação Básica Parauebas PA

Luciana Cabral da Cruz

Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão em Organizações Aprendentes.

Richardson Lemos de Oliveira

Mestrado em Saúde Pública.

Rosa Maria Ferreira dos Santos Almeida

Professora, pedagoga UNICESUMAR especialista em educação

Rosangela Martins de Oliveira dos Santos

Professora de Pedagogia, Rede Municipal/Rio Crespo-Rondônia; Pós - Graduação em Alfabetização; Pós – Graduação em Gestão Pública – Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Escola Municipal Vaneide de Oliveira-Rio Crespo-Rondônia.

Wagner Soares Fernandes dos Santos

Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão em Organizações Aprendentes.

Walmor Galvão da Cunha Júnior

Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão em Organizações Aprendentes.

Wilker Araújo de Melo

Acadêmico de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e de Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. É bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). É monitor voluntário da disciplina de POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educativas e Práticas Pedagógicas em Educação Matemática. (GPTPEM/Cnpq/UFAL). Foi Coordenador da pasta de Política na Gestão 2019 - 2020 do Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire (Gestão O CAPed Somos Nós: Protagonismo em Ação). Atuou como professor das disciplinas de MATEMÁTICA, CIDADANIA e ARTE nas séries do Ensino Fundamental II. Membro do projeto de

extensão Projeto de Estimulação Precoce na Primeira Infância (PEPPI/AISCA/Cnpq/UFAL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7433-878X>. E-mail: wilker.melo@im.ufal.br

ORGANIZADOR



EDER JOACIR DE LIMA



ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5651-6810>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8467294094323481>

RESUMO DA BIOGRAFIA

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso. Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso. Graduado em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Primavera do Leste.

ISBN 978-659985111-7



9

786599

851117