

KUR'YT'YBA

VOLUME 14

2023





VOLUME14 - ANO 2023

eISSN 2965-3274

EXPEDIENTE

**Comandante e Diretor de Ensino do
Colégio Militar de Curitiba**
Cel Alberto Ono Horita.

Subdiretor de Ensino
Cel Anderson Magno de Almeida.

Editora Líder
Dra Amanda Claro Gutierrez.

Editor Executivo
Me Anderson Luiz Godinho Belem.

Editora Consultiva
1º Ten Venina Prates.

Bibliotecária
2º Ten Bárbara Damiane da Silva.
CRB 9/1876.

Fotografia
Dr Rafael Pires.
Comunicação Social do CMC.

Design Gráfico
Me Anderson Luiz Godinho Belem.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada por: Bárbara Damiane da Silva – Bibliotecária CRB 9º/1876.

Kur'yt'yba – Revista Multidisciplinar de Educação e Ciência [recurso eletrônico]. -
v. 14, (2023). - Curitiba, PR: Colégio Militar de Curitiba, 2023.
1 recurso online: il; color.

e-ISSN: 2965-3274

ISSN: 2175-9243

Disponível apenas online.

Título abreviado: Kur'yt'yba R. Multidisc. Educ. e Ci.

1. Multidisciplinar. 2. Educação. 3. Ciência. 4. Estudo de caso. 5. Artigo de
opinião. 6. CMC. I. Título. II. Colégio Militar de Curitiba III. Projeto Mário
Travassos.

CDD 370.7

K96

CONSELHO EDITORIAL

Amanda Claro Gutierrez

Doutora em físico-química pela Universidade de São Paulo (2005). Atuou em ensino superior entre os anos de 2007 e 2013. Posteriormente, dedicou-se ao ensino técnico profissionalizante (IFPR) entre 2013 e 2018. A partir de 2018, transferiu-se para o Colégio Militar de Curitiba, onde leciona disciplinas e itinerários formativos na área de química para o ensino médio e dedica-se a atividades e ações que buscam o desenvolvimento da iniciação e divulgação científica no ensino básico. Concomitante, busca a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem na sua atuação docente.

Anderson Luiz Godinho Belem

Mestre em Geografia com ênfase em Paisagem e Análise ambiental, doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Paraná. Atuou no ensino básico, técnico e tecnológico nos institutos federais catarinense (IFC) e farroupilha (IFFar) entre 2015 e 2017. A partir de 2018 atua no Colégio Militar de Curitiba (CMC) lecionando Geografia para o ensino básico, bem como, atuando em ações relativas ao Núcleo de Pesquisa Científica do CMC.

Venina Prates

Mestre em Ciências do Solo pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e doutoranda em Sustentabilidade Ambiental Urbana no Programa de Pós-graduação em Sustentabilidade Ambiental Urbana da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Atualmente é professora de Geografia no ensino básico do Colégio Militar de Curitiba (CMC), bem como, supervisora escolar do segundo ciclo. Atua, ainda, em ações do Núcleo de Pesquisa Científica do CMC.

KUR'YT'YBA
Revista Multidisciplinar de Educação e Ciência
Volume 14 – 2023

SUMÁRIO

Editorial

Equipe editorial

ARTIGO CIENTÍFICO

Tradução e Refração **ere004**

ESPECIAL 28ª FEIRA DE CIÊNCIAS DO CMC

O sono na adolescência **ere001**

Estudo do efeito da luz no desenvolvimento de mudas **ere002**

PROJETO MARIO TRAVASSOS

Reflexões sobre a avaliação em língua estrangeira **ere003**

Formação dos professores na educação básica: Reflexo na qualidade da aprendizagem **ere005**

A importância da parceria escola e família para o processo de inclusão escolar de estudantes público da educação especial **ere006**

O desenvolvimento de competências socioemocionais no Colégio Militar de Curitiba: demandas formativas para o século XXI **ere007**

Supervisão e orientação educacional: os desafios da profissão **ere008**

EDITORIAL

É com imenso prazer que o Núcleo de Pesquisa Científica do Colégio Militar de Curitiba publica a 14^a edição da revista **Kur'yt'yba – Revista Multidisciplinar de Educação e Ciência**, sendo a primeira edição no formato fluxo contínuo. A revista é uma publicação anual, cujo objetivo é divulgar pesquisas científicas e relatos de experiência em educação, bem como, seções especiais vinculadas a atividades e profissionais do corpo do Colégio Militar de Curitiba.

Deste modo, dividimos a edição em três seções:

1. Artigo científico: Trabalho resultado de pesquisa científica.
2. Resumos expandidos: Seção especial extraordinária criada para apresentar os trabalhos apresentados na Feira de Ciências do Colégio Militar de Curitiba, bem como, resultados de iniciações científicas.
3. Projeto Mario Travassos: Seção especial extraordinária criada com finalidade de divulgar trabalhos selecionados vinculados ao projeto desenvolvido pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX).

Kur'yt'yba é um periódico *OPEN ACCESS* e, deste modo, convidamos a todos e todas a leitura dos trabalhos.

Equipe Kur'yt'yba – Revista Multidisciplinar de Educação e Ciência.

TRADUÇÃO E REFRAÇÃO

Translation and refraction

Me. Karine Razzia*

RESUMO

Este artigo é uma versão reduzida e modificada de parte do capítulo quatro da dissertação de mestrado desta pesquisadora, publicada sob o título *A refração na tradução e na retradução dos hinos da Harpa Cristã*¹, e mostra como a refração, fenômeno que provoca o afastamento das traduções de seus originais, afeta tanto os aspectos semânticos quanto os formais dos textos traduzidos. Para tanto, utilizamos o conceito de refração de acordo com Lefevere (2012), e a metodologia de crítica da tradução de Berman (1995) para a seleção dos excertos estudados. Foram observadas, em hinos congregacionais traduzidos no hinário pentecostal Harpa Cristã, alterações sintáticas, mudanças da voz passiva para a ativa, trocas de substantivos concretos por abstratos, omissão de estrofes inteiras e criação de rimas na tradução em posições não rimadas no original, tudo para cumprir demandas de certa patronagem e reafirmar preceitos de uma certa teologia.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução. Refração. Hino Congregacional.

ABSTRACT

This article is a reduced and modified version of part of chapter four of this researcher's master's thesis, which was published under the title *A refração na tradução e na retradução dos hinos da Harpa Cristã*, and shows how refraction, a phenomenon which causes translations to move away from their originals, affects both semantic and formal aspects in translated texts. To this end, we use the concept of refraction according to Lefevere (2012), and the methodology of Berman (1995) for translation criticism, in order to select the studied excerpts. In the translated congregational hymns present in the Pentecostal hymnal known as Harpa Cristã, we observe that syntactical inversions, changes from passive to active voice, replacement of concrete nouns by abstract nouns, omission of entire stanzas and creation of rhymes in the translated text in positions not rhymed in the original, are all to fulfill demands of certain patronage and to assure concepts of a certain theology.

KEYWORDS: Translation. Refraction. Congregational Hymn.

* Docente; Colégio Militar de Curitiba; razziakarine82@gmail.com

¹ Pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação do Prof.º Dr. Walter Carlos Costa. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/71058>.

1. INTRODUÇÃO

A tradução não é uma atividade recente. Ela remonta à Antiguidade e, no mundo atual e globalizado, permeia boa parte das relações humanas, embora nem sempre seja percebida ou creditada. Em um nível amplo, a tradução permite que acordos políticos internacionais sejam firmados, ideologias propagadas, transações comerciais efetuadas, e que o conhecimento científico, a literatura, a arte e o entretenimento sejam universalizados. Isso implica a área da educação, que se beneficia amplamente dos serviços da tradução, no que diz respeito ao acesso e à difusão da cultura e do conhecimento produzido mundialmente. Mesmo nas aulas de idiomas a tradução está sempre presente, em algum nível, ainda que dito o contrário. Há quem advogue a tradução como a quinta habilidade no ensino de línguas (COSTA, 1988) ou, ainda, uma habilidade que permeia todas as outras habilidades (ROMANELLI, 2009), essas conhecidas como *listening*, *speaking*, *writing* e *reading*.

Haja visto, a tradução está presente nas línguas que aprendemos, nos filmes que assistimos, nos livros que lemos, nos artigos que estudamos, nos jogos que jogamos, na poesia que declamamos, nos manuais dos produtos que adquirimos, nas canções que cantamos, sejam elas seculares ou sacras. Neste pacote da universalização da produção cultural e científica, não podemos excluir a tradução da religião e de suas práticas proselitistas, como parte da bagagem cultural de boa parte da população brasileira, inclusive da clientela diretamente ligada ao espaço educacional. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), embora marcada pelo sincretismo religioso e pelas mais variadas correntes religiosas, a maior parte da população brasileira se declara cristã, com o maior grupo sendo o dos católicos, embora em queda, seguido pelos evangélicos, com o seguimento pentecostal em crescimento significativo². Esses dados refletem a mentalidade e o saber de ser de parte da clientela das instituições educacionais, formada por alunos, professores e comunidade escolar, valendo a pena estudar o material cultural que essa população consome e, no caso deste artigo, discutir a prática da tradução do canto congregacional, sob o efeito da refração no recorte evangélico pentecostal.

² Conforme o Censo Demográfico de 2010.

O conceito de refração é emprestado do campo da física e, de acordo com o *Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis*, diz respeito ao “desvio que sofre a direção de uma onda (de luz, calor ou som) que se propaga num certo meio ao passar obliquamente para outro meio no qual a velocidade de propagação sofre alteração”³. Lefevere (2012) é quem associa o fenômeno da refração à tradução, para explicar os desvios que afastam as traduções de seus originais. Para muitos críticos da tradução, tais afastamentos são considerados erros, enganos ou falta de perícia do tradutor, mas, para críticos como Lefevere, tais afastamentos são determinantes para adequar os textos aos interesses dos que determinam e manipulam as traduções. Para ele, ao invés de lamentarmos as refrações, vale a pena estudar os espectros que as determinam, já que as refrações são, nos grupos sociais com pouco acesso às obras literárias originais, as únicas formas de eles terem acesso à literatura.

Lefevere (2012, p. 206) aponta que existe um sistema indireto de *patronagem* que regulamenta as traduções e, conseqüentemente, determina as refrações. Essa *patronagem* pode ser exercida por órgãos diversos, desde instituições públicas, privadas, editoras, partidos políticos e, no caso do canto congregacional, a igreja. No recorte dos cantos congregacionais que escolhemos estudar, analisamos a refração sob o espectro da teologia pentecostal clássica, dado que os hinos escolhidos fazem parte da *Harpa Cristã*⁴, o hinário oficial da igreja *Assembleia de Deus*, de teologia pentecostal clássica.

O pentecostalismo tem origem estadunidense e chegou ao Brasil no início do século XX. A *Assembleia de Deus* é uma das igrejas pentecostais pioneiras no Brasil, implantada, em seus primórdios, entre as camadas menos favorecidas da população. O marco inicial dessa denominação cristã no país se dá por volta de 1911, quando da chegada, a Belém do Pará, do missionário sueco Gunnar Vingren, oriundo dos centros de formação de missionários pentecostais nos Estados Unidos. No início do *Movimento Pentecostal* no Brasil, a referida Igreja não tinha um hinário próprio, de modo que se cantavam os hinos formais

3

Disponível

em:

<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=refra%C3%A7%C3%A3o>.

Acesso

em: 3 nov. 2023.

⁴ Utilizamos o exemplar da *Harpa Cristã* (ou *Harpa Sagrada*) impressa em volume único com a BÍBLIA SAGRADA – HARPA SAGRADA: Almeida Revista e Corrigida, traduzida por João Ferreira de Almeida, 4ª edição, de 2009.

protestantes das igrejas históricas, precursoras evangélicas das pentecostais. No entanto, conforme demonstram os paratextos da edição comemorativa da *Harpa Cristã* (2011), os assembleianos sentiram a necessidade de formalizar um hinário pentecostal próprio, com hinos que incluíssem o que chamavam de *verdades pentecostais*, premissas caras à sua teologia. Para tanto, convocaram compositores e tradutores pentecostais, de forma que os hinos corresponderem à cosmovisão pentecostal, resultando no hinário conhecido hoje como *Harpa Cristã*.

A teologia pentecostal clássica caracteriza-se por premissas como a crença na salvação pela pessoa de Jesus Cristo (o Filho), por meio do sacrifício na cruz como ato planejado e da vontade de Deus (o Pai)⁵, o batismo com o Espírito Santo, os dons como o de profecias, o de cura e o de interpretação de línguas (associado à glossolalia), a expulsão de demônios, a segunda vinda de Cristo, a ressurreição dos mortos, o arrebatamento, a proibição de imagens de esculturas ou reverência a quaisquer objetos e a posição dos hinos e louvores espirituais como ferramenta de evangelização. Para Gilberto (2006), um dos principais teólogos pentecostais clássicos, tais hinos devem apresentar cunho ortodoxamente bíblico, caso contrário, não passam de peça musical de caráter lírico, poético ou artístico, sem valor devocional.

A refração pode afetar tanto o sentido como a forma de um texto, afastando-o de seu original, com o objetivo de cumprir demandas de algum sistema de *patronagem*. No caso da hinologia congregacional, refratada pelo espectro da teologia pentecostal a mando dos conselhos religiosos pentecostais, demonstramos, a seguir e em dois momentos distintos, como a refração é usada para resolver impasses teológicos. O primeiro, no nível semântico, em *A mensagem da cruz*, e o segundo, no nível formal, em *Porque ele vive*, hinos de número 291 e 545, respectivamente, da *Harpa Cristã*⁶. Os originais em língua inglesa, com os quais contrastamos os hinos traduzidos na *Harpa Cristã*, e as informações de cunho histórico sobre autores e tradutores são oriundas de A

⁵ Os pentecostais, assim como a teologia cristã clássica, tanto protestante quanto católica, acreditam nas três pessoas da Trindade: o Pai, o Filho e o Espírito Santo.

⁶ Uma análise mais detalhada desses hinos foi feita no capítulo 4 da dissertação de mestrado desta pesquisadora, abrangendo aspectos como o sentido, a rima, o ritmo, a cantabilidade e a naturalidade. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/71058/3/2023_dis_krazzia.pdf. Acesso em: 3 nov. 2023.

*história dos hinos que amamos*⁷ e dos sites *Hinologia.org* e *Hymnary.org*. Este último é um banco de dados de hinos e hinários evangélicos dos Estados Unidos, criado e mantido pelo *Calvin Institute of Christian Worship* e o *Calvin College's Christian Classics Ethereal Library*.

2. METODOLOGIA

Para a escolha dos excertos que analisamos adiante, seguimos o que indica Berman (1995) para a pré-análise da tradução: por meio da leitura e da releitura dos textos (primeiro o da tradução e depois o do original), identificamos as “zonas textuais problemáticas”, nas quais entendemos ocorrer afastamentos da tradução de seu original, decorrentes de refração. Por questões pertinentes ao formato deste texto, não disponibilizamos os hinos na íntegra, apenas os trechos que consideramos “zonas textuais problemáticas”. Por fim, demonstramos e explicamos, na análise e nos resultados, os porquês de tais afastamentos levando em conta o conceito de refração (LEFEVERE, 2012), à luz do espectro da teologia pentecostal clássica (GILBERTO, 2006), considerando as peculiaridades da tradução da letra de canção (LOW, 2005).

3. ANÁLISE E RESULTADOS

3.1. Refração no nível semântico

O hino *A mensagem da cruz*, de número 291 na *Harpa Cristã*, foi traduzido por Antônio Almeida (1879-1969) e tem como seu original *The old rugged cross*, de autoria do evangelista metodista estadunidense George Bennard (1873-1958), e é um dos hinos cristãos mais populares do século passado. O hino contém quatro estrofes e um refrão e retrata a crucificação e a morte de Jesus. De modo geral, o hino demonstra a devoção que o eu poético tem pela cruz de Cristo. Tal nível de afeição para com o símbolo universal do cristianismo é objeto de controvérsias, que acusam o autor de deixar a figura de Cristo em segundo lugar. O empasse teológico é resolvido pela tradução, como demonstramos a seguir nos excertos selecionados:

⁷ Do pastor e jornalista Silas Daniel, volume de 2012, 8ª impressão em 2020.

Quadro 1 – Estrofe 1: versos 2 e 3

Original	Tradução
<i>The old rugged cross</i>	<i>A mensagem da cruz</i>
2 And I love that old cross where the dearest and best 3 For a world of lost sinners was slain.	2 Mas contemplo essa cruz porque nela Jesus 3 Deu a vida por mim, pecador.

Fonte: a autora (2024).

A começar pelo título, *The old rugged cross* materializa e caracteriza o substantivo concreto objeto da devoção do eu poético. A tradução opta pelo abstrato, em que *A mensagem da cruz* é a palavra do evangelho: o sacrifício representado pelo ato da crucificação que, por sua vez, conduz à salvação do pecador. Toda a adjetivação da cruz, no original, se perde, pois, na tradução do título, a visualização do objeto não é importante, mas a mensagem que o transcende.

Outro aspecto relevante para a teologia pentecostal é o fato de que a crucificação e a morte de Jesus são atos planejados por Deus para a salvação dos pecadores, e que Jesus escolheu fazer parte desse plano, sem ser vítima de algum acidente de percurso. Para afirmar essa premissa, o tradutor pentecostal altera, no verso 3 da estrofe 1, a voz passiva do original para a voz ativa na tradução (*was slain/Deu a vida*). O tradutor também posiciona *Deu a vida*, em voz ativa, no início do verso, enquanto no original a voz passiva encontra-se no fim do verso. Embora de ordem sintática, tais alterações resultam em mudança semântica, um deslocamento em que Jesus deixa de sofrer a ação como vítima (e objeto da passiva) e se coloca na posição de sujeito da ativa, denotando a escolha e a responsabilidade de seus atos. Além disso, no verso 2, o tradutor retira adjetivação *the dearest and best* e explicita o nome Jesus, sobre quem essa teologia se apoia.

No verso 2 da primeira estrofe, fica explícito, no original, o amor pela cruz. A tradução opta por substituir *I love* (eu amo) por *contemplo*, elevando o registro à mística da contemplação, um meditar que vai além do objeto concreto, atingindo o invisível. O mesmo acontece no primeiro verso do refrão (verso 5 do hino), que desloca a devoção e o amor pelo objeto *cruz* para o abstrato *mensagem*:

Quadro 2 – Refrão: verso 5

Original	Tradução
<i>The old rugged cross</i>	<i>A mensagem da cruz</i>
5 So I'll cherish the old rugged cross,	5 Sim, eu amo a mensagem da cruz,

Fonte: a autora (2024).

Tais escolhas resolvem o impasse da devoção pelo objeto, considerada pelos pentecostais como pecado de idolatria, e desviam o sentido do concreto para o abstrato, dado que o divino é espírito impalpável. Em todos esses casos, é nítida a ação da refração no campo semântico, pelo espectro pentecostal, a fim de afirmar os preceitos de uma certa teologia.

3.2. Refração no nível formal

Os hinos congregacionais fazem parte do gênero textual canção e são formas textuais híbridas, compostas pelas partes escrita e musical. Enquanto textos poéticos musicalizados, apresentam intersecção com o poema, sendo comumente divididos em estrofes compostas por versos, que podem ou não ser rimados, e um ou mais refrões, que são, por sua vez, estrofes que contêm o núcleo semântico da canção e são repetidos a fim de se tornarem memoráveis. A refração, pois, pode afetar a forma de um texto traduzido, fazendo, no caso da canção, com que versos inteiros sejam omitidos ou acrescentados, caso a *patronagem* ache melhor suprimir um trecho considerado inadequado ou acrescentar alguma informação oportuna. É o que percebemos em *Porque ele vive*, hino de número 545 da *Harpa Cristã*.

Porque ele vive é uma tradução de *Because he lives*. A *Harpa Cristã* contém uma lista de autores e tradutores, no entanto, não há registros do tradutor desse hino. O *Centro de Estudos do Movimento Pentecostal*, responsável pelo acervo da *Casa Publicadora das Assembleias de Deus*, que mantém todas as edições da *Harpa Cristã* e toda a documentação histórica referente à produção impressa assembleiana, também não tem registros dessa tradução⁸, tampouco

⁸ Informação disponibilizada por e-mail.

os bancos de dados pesquisados⁹. Logo, consideramos *Porque ele vive* de tradução desconhecida.

Because he lives, por sua vez, é de autoria de Gloria e William J. Gaither, um casal de professores estadunidenses. O hino tem como tema central a ressurreição, e se apoia no versículo da *Bíblia* “[...] porque eu vivo, e vós vivereis” (*João* 14:19), demonstrando a esperança do crente em Cristo para enfrentar os dias difíceis. Escrito no original com três estrofes e um refrão, a primeira e a terceira estrofes apresentam conteúdo bíblico, com a primeira estrofe mencionando a vinda de Cristo ao mundo para morrer pelos pecadores, e a terceira narrando a vitória sobre a morte, na vida eterna com Cristo. A segunda estrofe, no entanto, narra uma experiência pessoal do casal Gaither: a chegada do terceiro filho deles, em meio a um mundo considerado por eles turbulento.

Como visto, de acordo com a teologia pentecostal clássica, os hinos congregacionais devem se ater ao conteúdo ortodoxamente bíblico, caso contrário, não podem ser considerados devocionais ou evangelísticos. A segunda estrofe de *Because he lives*, ao narrar uma experiência de cunho pessoal dos autores, na tradução, sofre a ação da refração sob o espectro da teologia pentecostal, de modo que toda a estrofe é omitida. Tal omissão não se justifica pelo princípio da intraduzibilidade, já que é possível traduzi-la com alguma facilidade, nem se justifica pela necessidade de encurtar um hino muito longo, pois o original é composto por apenas três estrofes e, na *Harpa Cristã*, é possível encontrar hinos com cinco ou mais estrofes. Trata-se, sem dúvida, da ação deliberada da refração sobre a forma de um texto. Vejamos a estrofe omitida:

Quadro 3 – Because he lives

<p>How sweet to hold a newborn baby And feel the pride and joy he gives; But greater still the calm assurance: This child can face uncertain days because He lives.</p>

Fonte: a autora (2024).

⁹ Há uma tradução de *Because he lives*, para o português, de [James Frederick Spann](#) e [Jaubas Freitas de Alencar](#) no *Hinário Cantor Cristão*, um hinário batista precursor à *Harpa Cristã*. Porém, não há evidências suficientes para afirmarmos que são os mesmos tradutores.

Vejam, também, uma possível tradução cantável, de nossa autoria, da estrofe omitida:

Quadro 4 – Porque ele vive

<p>Quão doce é, segurar nos braços Com amor e orgulho, um recém nascido Ainda melhor, é a garantia: Que esta criança está segura pois Ele é vivo.</p>
--

Fonte: a autora (2024).

A tradução da estrofe omitida apresenta acréscimos (*nos braços/amor...*), perdas (*baby/joy/calm...*) e mudanças semânticas (*but greater still* por *ainda melhor/can face uncertain days* por *está segura...*) típicas das dificuldades tradutórias, no entanto, não foi refratada para acomodar certa teologia. Muito do que consideramos perdas se dá pelo fato de que as palavras em português são, comumente, mais longas do que as palavras em inglês, e todas as sílabas do português possuem obrigatoriamente uma vogal, quando não semivogais formando ditongos e tritongos. A tradução da letra de canção possui os agravantes do ritmo e da métrica e, para ser cantável, é desejável que a tradução mantenha o mesmo número de sílabas do original e o mesmo padrão de acentos, ou seja, evitando que sílabas não acentuadas caiam, na tradução, em posições acentuadas no hino fonte, principalmente se coincidirem com o tempo forte do compasso, o que infringe o princípio da cantabilidade (LOW, 2005), distorcendo a pronúncia das palavras.

Essa sugestão de tradução foi incluída apenas para demonstrar que, apesar das dificuldades tradutórias, a estrofe omitida é possível de ser traduzida e cantada (com alguns ajustes), preservando boa parte do sentido e a estrutura da estrofe original.

Um outro aspecto formal a se considerar e que pode ser afetado pela refração é a presença de rimas. A rima tem como uma das suas funções a de, pela semelhança sonora, tornar a canção mais memorável, ou seja, mais fácil de ser lembrada e repetida. Num contexto em que as camadas menos privilegiadas da população não tinham acesso pleno à leitura, tornando difícil a evangelização pelos textos religiosos, a oralidade era uma ferramenta importante na difusão de

conceitos teológicos. Os hinos congregacionais tornam-se instrumentos proselitistas eficientes, pois podem ser memorizados e repetidos ao ponto da cristalização. A rima não é mandatória e nem mais tão esperada na poesia contemporânea mundial, no entanto, de acordo com Peter Low¹⁰, um dos mais importantes teóricos contemporâneos da tradução da letra de canção, ainda existe uma expectativa pela rima no português brasileiro (MELLER; COSTA, 2020). Os tradutores pentecostais utilizam esse artifício para tornar os hinos congregacionais mais memoráveis e criam rimas, nas traduções, em posições não rimadas no original. Seguem exemplos na primeira estrofe de *Porque ele vive*, contrastada com seu original:

Quadro 5 – Estrofe 1: versos 1 a 4

Original <i>Because he lives</i>	Tradução <i>Porque ele vive</i>
1 God sent His son, they called Him Jesus, 2 He came to love, heal and forgive; 3 He lived and died to buy my pardon, 4 An empty grave is there to prove my Savior lives.	1 Deus enviou seu filho amado 2 Pra perdoar, pra me salvar. 3 Na cruz morreu por meus pecados 4 Mas ressurgiu e vivo com o pai está.

Fonte: a autora (2024).

Because he lives apresenta rimas finais apenas no segundo e no quarto versos¹¹ (*forgive/lives*), sem nenhuma ocorrência de rima interna. Já a tradução rima todos os versos, sendo o primeiro verso com o terceiro e o segundo com o quarto (*amado/pecados* e *salvar/está*)¹². O segundo verso apresenta, ainda, uma rima interna (*perdoar/salvar*), o que confirma a insistência em se criar muito mais rimas na tradução do que as existentes no original, condizentes com o objetivo da memorabilidade proselitista. Esses não são os únicos casos de criação de rimas em *Porque ele vive*, mas são suficientes para demonstrar a ação da refração nos aspectos formais do texto traduzido nesse caso, alterando o padrão de rimas.

4. CONCLUSÃO

¹⁰ Em entrevista concedida a Meller e Costa (2020).

¹¹ Esquema *xaxa* de rimas, em que *x* representa versos não rimados e *a* representa rima.

¹² Esquema de rimas *abab*.

A refração, bem ao contrário de se caracterizar como erro ou falta de perícia do tradutor, é uma ferramenta poderosa que, segundo Lefevere (2012), promove afastamentos intencionais da tradução de seu original para adequá-la às demandas de certa *patronagem*, valendo a pena estudar os espectros que refratam as traduções ao invés de lamentar os afastamentos. No caso dos hinos traduzidos da *Harpa Cristã*, observamos como o espectro da teologia pentecostal promove desvios na tradução, afetando elementos de ordem semântica e formal. Foram observadas alterações sintáticas, mudanças da voz passiva para a ativa, trocas de substantivos concretos por abstratos, omissão de estrofes inteiras e criação de rimas na tradução em posições não rimadas no original, tudo com o objetivo de solucionar impasses teológicos, enfatizar premissas, eliminar trechos tangentes à teologia, garantir a memorabilidade do hino congregacional e a conseqüente cristalização de preceitos teológicos.

Há, sim, nos hinos analisados, outras omissões, acréscimos, compensações, alterações semânticas e sintáticas decorrentes das dificuldades típicas da atividade tradutória, que não nos cabem analisar aqui. Observamos, apenas, os excertos em que era nítida a ação da refração, levando em conta o aconselhado por Berman (1995) para a escolha dos trechos considerados “zonas textuais problemáticas”.

Não nos resta dúvida de que a refração é um mecanismo eficiente na manipulação da tradução, garantindo que aquilo que o público consome enquanto tradução atenda aos objetivos dos órgãos que regulamentam e encomendam as traduções. É importante ter ciência que a refração é uma constante nas traduções, e que todo material cultural e científico consumido pela clientela escolar é, em algum nível, refratado por certa *patronagem*, seja ela órgãos educacionais reguladores ou religiosos. No caso da cristalização da teologia pentecostal por meio da hinologia congregacional, a *patronagem* pode dar-se por satisfeita.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERMAN, A. **Pour une critique des traductions**: John Donne. Paris: Gallimard, 1995.

BÍBLIA SAGRADA – HARPA SAGRADA: Almeida. Trad. João Ferreira de Almeida. 4. ed. rev. cor. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.

COSTA, W. C. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, I.H.; VANDRESEN. **Tópicos de Língua Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

GILBERTO, A. **Verdades Pentecostais.** CPAD: Rio de Janeiro, 2006.

HINOLOGIA CRISTÃ. [20--]. Disponível em: <https://www.hinologia.org/>. Acesso em: 3 nov. 2023.

HYMNARY.ORG. [20--]. Disponível em: <https://hymnary.org/>. Acesso em: 3 nov. 2023.

LEFEVERE, A. Mother Courage's Cucumber: Text, System and Refraction in a Theory of Literature. In: VENUTI, L. **The Translation Studies Reader.** 3. ed. New York & London: Routledge, 2012. p. 203-219.

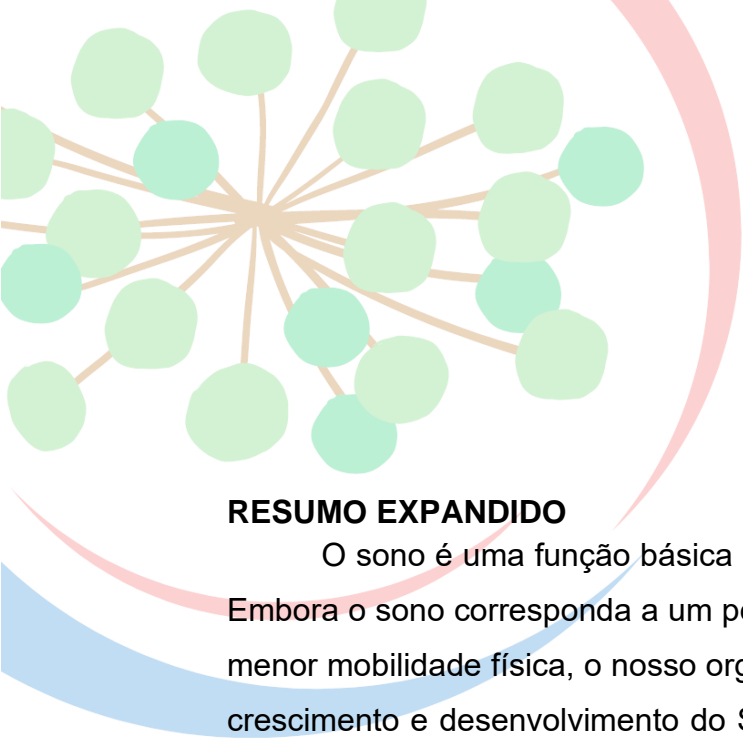
LOW, P. The pentathlon approach to translating songs. In: GORLÉE, Dinda L. **Song and significance:** virtues and vices of vocal translation. Amsterdã/Nova York: Rodopi, 2005. p. 185-212.

MELLER, L.; COSTA, D. P. P. da. Interview with Peter Low. Entrevista concedida a Lauro Meller e Daniel Padilha Pacheco da Costa. **Tradução em Revista,** Rio de Janeiro, n. 29, p. 298-313, 2020.

ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada,** Brasília, DF, v. 8, n.2, p. 200-219, 2009.

O SONO NA ADOLESCÊNCIA

Sleep in Adolescence



Ana Laura Negrão Mazul¹³
Bruna Badotti de Almeida¹⁴
Mariana Pacoff da Silva¹⁵
Rafaela Liel Cantele de Camargo¹⁶
Sophia Nantes Baruffi¹⁷
Bruno Augusto Dias¹⁸

RESUMO EXPANDIDO

O sono é uma função básica e que está sujeita a alterações ao longo da vida. Embora o sono corresponda a um período de diminuição do estado de consciência e menor mobilidade física, o nosso organismo mantém intensa atividade que permite o crescimento e desenvolvimento do Sistema Nervoso Central, o restabelecimento de vários sistemas, a recuperação da energia, produção do hormônio de crescimento e a capacidade de defesa a infecções.

A adolescência é uma fase crucial do desenvolvimento humano, marcada por uma série de mudanças físicas, emocionais e sociais. Um aspecto frequentemente subestimado, mas fundamental para o bem-estar nesse período, é o sono. A literatura científica tem abordado extensivamente a importância do sono na adolescência, destacando não apenas a quantidade de sono necessária, mas também a qualidade e os padrões de sono. Estudos como o de Carskadon (2011) têm ressaltado as mudanças nos ritmos circadianos durante a adolescência, levando a uma propensão natural para horários de dormir mais tardios. Essa tendência, muitas vezes, entra em conflito com as demandas acadêmicas e sociais, resultando em déficits de sono durante a semana.

Pesquisas, como as conduzidas por Gradisar et al. (2013), indicam que distúrbios do sono na adolescência estão associados a uma série de consequências

¹³ Discente; Colégio Militar de Curitiba; ana.laura.mazull@gmail.com

¹⁴ Discente; Colégio Militar de Curitiba; brubadotti@gmail.com

¹⁵ Discente; Colégio Militar de Curitiba; maripacoff@gmail.com

¹⁶ Discente; Colégio Militar de Curitiba

¹⁷ Discente; Colégio Militar de Curitiba; sophi.nantes@gmail.com

¹⁸ Docente; Doutor; Colégio Militar de Curitiba; brunoad79@gmail.com

negativas, incluindo comprometimento cognitivo, alterações de humor, e até mesmo riscos para a saúde física. Além disso, fatores como o uso excessivo de dispositivos eletrônicos à noite, conforme discutido por Cain e Gradisar (2010), podem desempenhar um papel significativo nos padrões de sono dos adolescentes, sendo relevante para estratégias de promoção de um sono saudável. Vários sintomas podem indicar distúrbios do sono: dificuldade em adormecer à noite; acordar durante a noite; acordar antes do despertador; sensação de sono não reparador; fadiga diurna ou sonolência; dificuldade em manter a atenção e concentração; propensão ao esquecimento. Em curto prazo, a privação do sono pode causar dores no corpo, cansaço, irritabilidade, alterações de humor, perda de memória recente, lentidão do raciocínio e desatenção.

Intervenções eficazes para melhorar o sono na adolescência, como descritas por Moseley e Gradisar (2009), incluem educação sobre higiene do sono, desenvolvimento de estratégias para lidar com horários de sono irregulares e a promoção de ambientes propícios ao sono. Dentre essas estratégias podemos citar: estabelecer uma rotina de horários; não consumir cafeína de noite; diminuir a luminosidade pela noite; fazer exercícios físicos regularmente; somente se deitar na cama se estiver com sono; fazer refeições leves de noite; evitar telas e leituras imersivas; fazer algo relaxante de noite.

Com o objetivo de verificar se as horas de sono diárias de alunos do Colégio Militar de Curitiba (CMC) estão dentro da recomendação, um questionário foi aplicado através da ferramenta “on-line” Formulários Google com a seguinte pergunta: Quantas horas você dorme em média por noite? Esse questionário foi aplicado somente a alunos do 6º ano do CMC. Aqueles que declaram menos que 8hs foram computados como “sono insuficiente”. Aqueles que declararam dormir entre 8 e 10hs por noite foram computados como “sono adequado”. O resultado está tabelado abaixo:

Tabela 1 – Quantidade e porcentagem de alunos com sono adequado e não adequado.

	Nº de Alunos	% de Alunos
(A) Sono adequado	12	40
(B) Sono insuficiente	18	60

Fonte: Os autores (2023)

Conforme verificado na Tabela 1, a maioria dos estudantes na faixa etária estudada dormem menos do que é recomendado.

Assim, torna-se imperativo sensibilizar toda a comunidade do CMC sobre um tema de extrema relevância para o desenvolvimento biológico, que impacta de forma substancial no processo de aprendizagem. Ao conscientizar e comunicar efetivamente a importância de um sono adequado para crianças e adolescentes, estamos efetivamente investindo no futuro da nossa sociedade. Esta ação visa não apenas promover um desenvolvimento saudável, mas também prevenir uma série de problemas de saúde física e mental que estão intimamente ligados à privação de sono.

Palavras-chave: Jovens, Sonolência, Biologia, Educação

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAIN, M & GRADISAR, M. Electronic media use and sleep in school-aged children and adolescents: A review. **Journal of Clinical Sleep Medicine**, v 11(8), 735-742, 2010. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20673649/>. Acesso em 9 de setembro de 2023.

CARSKADON, M. Sleep in Adolescents: The Perfect Storm. **Pediatric Clinics of North America**, v 58(3), 637-647, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0031395511000198?via%3Dihub>. Acesso em 9 de setembro de 2023.

GRADISAR, M; WOLFSON, A. R.; HARVEY, A. G. HALE, L.; ROSENBERG, R.; CZEISLER, C. A. The sleep and technology use of Americans: findings from the National Sleep Foundation's 2011 Sleep in America poll. **Journal of Clinical Sleep Medicine**, v 9(12), 1291-1299, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24340291/>. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

MOSELEY, L.; GRADISAR, M. Evaluation of a school-based intervention for adolescent sleep problems. **Sleep**, v 32(3), 334-341, 2009. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19294953/>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

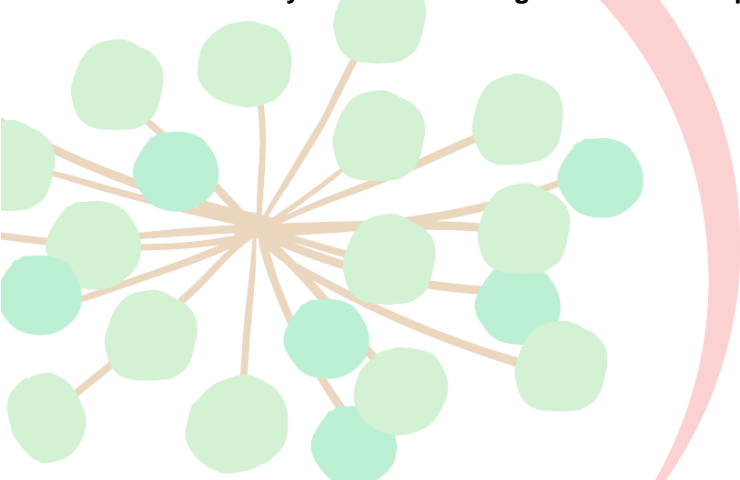
Mundo Educação. Sono. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/sono.htm>. Acesso em 5 de setembro de 2023.

PASSOS, G. S.; TUFIK, S.; SANTANA, M. G. de; POYANRES, D.; MELLO, M. T. de Tratamento não farmacológico para a insônia crônica. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240299235_Tratamento_nao_farmacologico_para_a_insonia_cronica. Acesso em 5 de setembro de 2023.

Sociedade Brasileira de Pediatria. Higiene do Sono. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/especiais/pediatria-para-familias/desenvolvimento/higiene-do-sono/>. Acesso em 5 de setembro de 2023.

ESTUDO DO EFEITO DA LUZ NO DESENVOLVIMENTO DE MUDAS

Study of the effect of light on the development of seedling



Ana Julia Cordeiro Da Silva,¹⁹
Gabriela Zielinski Gonçalves Bastos²⁰
Natalie De Lara Prismann Feijó²¹
Rafaela Glienke²²
Thuany Souza²³
Melissa Franceschini²⁴

RESUMO EXPANDIDO

Plantas são especialistas em captar energia luminosa e transformá-la em energia química durante a síntese de matéria orgânica, num processo conhecido como fotossíntese (GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2019).

Nas células vegetais, dentro dos cloroplastos, encontram-se os pigmentos capazes de captar luz solar: clorofila e carotenoides. Energia que viaja em ondas, dentro do espectro eletromagnético, a luz visível do sol é composta por múltiplas cores. Com comprimento de onda específico, podem ser vistas formando o arco-íris. Pigmentos fotossintéticos absorvem alguns comprimentos de onda de luz visível e refletem os demais, o que podemos ver como cores na planta. A maioria dos vegetais tem uma variedade de pigmentos diferentes, então eles podem absorver energia de uma faixa ampla de comprimentos de luz (GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2019).

Para acompanhar o desenvolvimento de mudas de manjeriço (*Ocimum basilicum*) expostas a diferentes comprimentos de onda de luz visível foram montadas caixas de papelão cobertas no topo com papel celofane nas cores branco, vermelho, verde e marrom. Em cada caixa foram acondicionadas três

¹⁹ Discente; Colégio Militar de Curitiba; sgtjoanilson@hotmail.com

²⁰ Discente; Colégio Militar de Curitiba; inezielinski@gmail.com

²¹ Discente; Colégio Militar de Curitiba; Tati.prismann@gmail.com

²² Discente; Colégio Militar de Curitiba; joglienke@hotmail.com

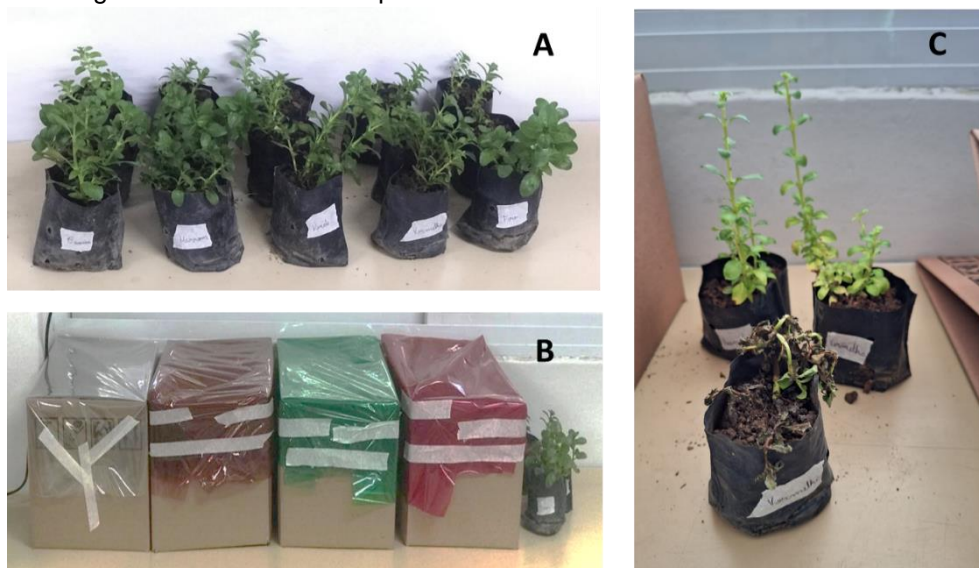
²³ Discente; Colégio Militar de Curitiba; thuanyps01@gmail.com

²⁴ Docente; Mestre; Colégio Militar de Curitiba; melifranceschini@gmail.com

mudas de tamanho semelhante. Como controle, três mudas ficaram fora de caixa.

Acondicionadas no laboratório de Biologia do Colégio Militar de Curitiba (CMC), sem sofrer as intempéries do tempo, decorridos cinco dias apresentaram-se ressecadas, com o solo compactado, folhagem amarelada e esparsa. Após 10 dias apresentaram crescimento por estiolamento ou morreram (Figura 1), caracterizando falta de luz (LINHARES *et al.*, 2018).

Figura 1 – Influência do espectro luminoso na fotossíntese em laboratório.



Fonte: Autores.

Legenda: Mudas de manjericão (*Ocimum basilicum* – **A**) expostas a diferentes comprimentos de onda de luz visível foram montadas caixas de papelão cobertas no topo com papel celofane nas cores branco, vermelho, verde e marrom. Em cada caixa foram acondicionadas três mudas de tamanho semelhante. Como controle, três mudas ficaram fora de caixa. Acondicionadas no laboratório de Biologia do CMC, foram observadas diariamente (**B**). Após 10 dias apresentaram crescimento por estiolamento ou morreram (**C**).

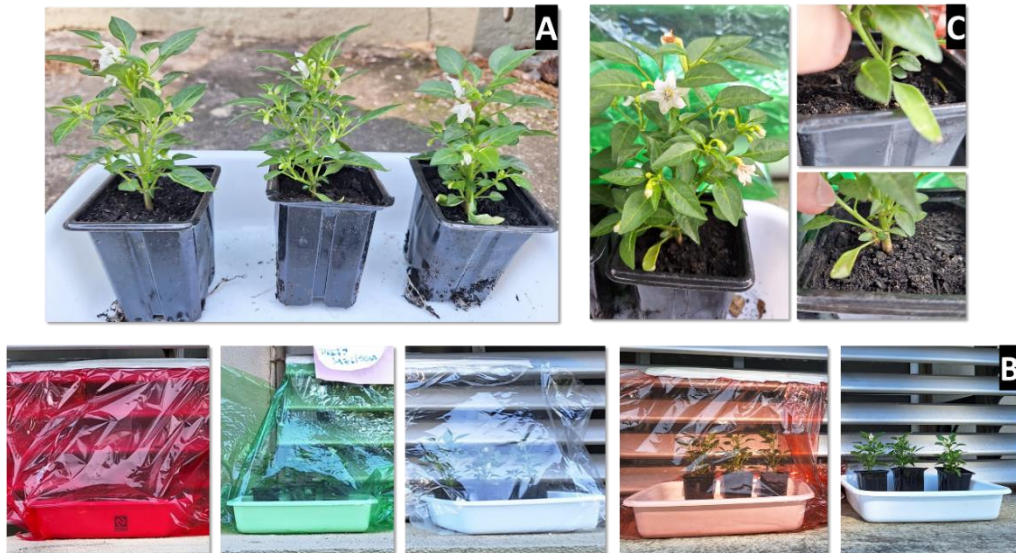
Para aumentar a incidência de luz, reiniciou-se o experimento em ambiente externo. Local aberto e ensolarado pela parte da manhã. Mudas novas de pimentinha (*Capsicum annuum*), de três em três, foram acondicionadas em bandejas de plástico e cobertas com papel celofane. A parede auxiliou com a distância necessária do celofane as plantinhas.

Após três dias de sol e calor não apresentaram diferença no seu desenvolvimento. Passados oito dias, plantas expostas a luz verde e marrom começaram a apresentar folhas amareladas e brotos de flores murchos em declínio (Figura 2).

Plantas que recebem somente luz verde ou amarela têm sua taxa de fotossíntese reduzida, uma vez que esses comprimentos de onda são pouco absorvidos pelos pigmentos vegetais (LINHARES *et al.*, 2018).

Por necessitarem de quantidade e qualidade de luz diferenciada, compreender a resposta de mudas de interesse comercial a diferentes condições luminosas pode otimizar seu crescimento.

Figura 2 – Influência do espectro luminoso na fotossíntese em ambiente aberto.



Fonte: Autores.

Legenda: Mudas de pimentinha (*Capsicum annuum* – **A**), de três em três, foram acondicionadas em bandejas de plástico e cobertas com papel celofane. A parede auxiliou com a distância necessária do celofane as plantinhas (**B**). Passados oito dias, plantas expostas a luz verde e marrom começaram a apresentar folhas amareladas e brotos de flores murchos em declínio (**C**).

Palavras-chave: Espectro luminoso; Fotossíntese; Crescimento de mudas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LINHARES, Sérgio; GEWANDSZNAJDER, Fernando; PACCA, Helena. **Biologia**: volume único. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 2018. 712 p.

GEWANDSZNAJDER, Fernando; PACCA, Helena. **Teláris** ciências, 6º ano e 9º ano: ensino fundamental, anos finais. 3. ed. São Paulo, SP: Ática, 2019.

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA²⁵

Ismair Ignácio Júnior²⁶



DESENVOLVIMENTO

O consenso da importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem não tem garantido a ela um lugar de destaque nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura no Brasil. Com efeito, a avaliação ainda é um objeto de estudo recente em pesquisas na graduação e na pós-graduação (MAROCHI e RETORTA, 2018, p. 9). O cenário não é diferente na educação básica. Poucas são as oportunidades de discutir os métodos e instrumentos avaliativos que nos permitam refletir sobre a natureza da avaliação em relação aos objetivos propostos, aos contextos em que ocorrem, aos sujeitos envolvidos, aos limites e possibilidades apresentados. Isto é, avaliar implica um processo planejado, ativo e consciente que promove o envolvimento de professores e alunos, criando uma cultura avaliativa da e para as aprendizagens (FERNANDES, 2011).

Dado o complexo e desafiador cenário de ensino e aprendizagem via ambiente virtual durante o período pandêmico de Covid-19 (2020/2021), este trabalho se propõe a refletir sobre os limites e possibilidades do processo avaliativo em língua estrangeira, em especial na disciplina de língua inglesa no Colégio Militar de Curitiba (CMC).

Ao investir nessa problematização, o texto apresenta e discute as produções acadêmico-científicas que abordam os fundamentos teórico-metodológicos da avaliação em sua perspectiva mais contemporânea. Em seguida, são feitas

²⁵ Artigo de opinião desenvolvido em decorrência do Projeto Mário Travassos - Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX).

²⁶ Docente; Colégio Militar de Curitiba; ismair.junior@unesp.br

algumas considerações na tentativa de contribuir para a reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas em avaliação em língua estrangeira.

Dias Sobrinho (2003) explica que a avaliação educacional se desenvolveu a partir do paradigma de racionalização científica, que caracteriza a pedagogia por objetivos, compromissada com a ideologia utilitarista tão peculiar aos processos industriais. Essas raízes remetem ao contexto sócio-histórico e político dos Estados Unidos no começo do século 20, pois naquela época os testes e medidas faziam parte da cultura da educação. Avaliar, de acordo com o autor, confundia-se com medir. Por essa razão, “esses termos (avaliar e medir) se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 17).

Outro brasileiro que traz subsídios importantes para a discussão sobre a avaliação é Luckesi (2011), o qual compreende a avaliação como um componente importante do ato pedagógico, uma vez que sua característica principal é diagnosticar o processo de ensino/aprendizagem do educando para a qualidade do seu conhecimento. Nas palavras do próprio autor, o ato de avaliar, por ser diagnóstico, é construtivo, mediador, dialético, dialógico, visto que, levando em consideração as complexas relações presentes na realidade avaliada e dela constituintes, tem por objetivo subsidiar a obtenção de resultados mais satisfatórios, o que implica a avaliação, por ser avaliação, está a serviço do movimento de construção de resultados satisfatórios, bem-sucedidos, diferentes dos exames que estão a serviço da classificação (LUCKESI, 2011, p. 198).

Luckesi (2011) afirma que os atos avaliativos na escola permitem ao educador saber como está se dando a aprendizagem do educando individualmente, seus sucessos, suas dificuldades, ao mesmo tempo indicam o que fazer para auxiliá-lo a ultrapassar os impasses emergentes. O ato de avaliar, para o autor, subsidia o educador nas suas decisões e encaminhamentos na busca do sucesso dos resultados estabelecidos como metas no planejamento da atividade de ensino.

Em *Avaliação de quarta geração*, Guba e Lincoln (2011) ressaltam os problemas inerentes enfrentados pelas gerações precedentes de avaliadores - opiniões políticas, dilemas éticos, imperfeições e lacunas, deduções inconclusivas - e atribuem as falhas e a não utilização da avaliação à confiança inquestionável no

paradigma de pesquisa científico/positivista. Os autores abordam elementos humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais que estão envolvidos na atividade de avaliar. Logo, a obra apresenta uma investigação atualizada e mais robusta se comparada às propostas desenvolvidas no início dos anos 1990.

Em síntese, as três primeiras gerações possuem pressupostos quantitativos, ao passo que a quarta geração considera a avaliação enquanto um processo que envolve pessoas. A maneira como os sujeitos – avaliadores e avaliados – irão se posicionar perante a avaliação educacional e à realidade social é apontada por Rodrigues (1995) enquanto relações de poder que inscrevem a sociedade, o homem, o conhecimento, a educação e a avaliação.

Indo ao encontro dessa ideia, Fernandes (2011), em seu texto *Avaliar para melhorar as aprendizagens*, argumenta que a avaliação, componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem, deveria ajudar os alunos a aprender com compreensão, a ser mais autônomos e responsáveis. Para isso, o autor diz que a avaliação precisa ser concebida como um processo ao serviço da melhoria e do bem-estar de quem é avaliado. É necessário, porém, que os seus propósitos sejam bem compreendidos por todos os envolvidos e que o processo seja participativo e integrado ao ensino e aprendizagem.

Além de Fernandes, outro estudioso português nos ajuda a entender um pouco mais sobre a complexidade dos processos de avaliação educacional: Almerindo Janela Afonso. O pesquisador elabora a defesa de que, na avaliação educacional, questões éticas, simbólicas, políticas, sociais e pedagógicas devem ser consideradas como um todo por aqueles que têm responsabilidades especiais na administração da educação. Isso significa dizer que a avaliação educacional, segundo Afonso (2003), é processo que ocorre em pelo menos quatro níveis complementares, os quais são: nível microssociológico (realizado na sala de aula); nível mesosociológico (feito no contexto institucional da escola); nível macrossociológico (centrado nos objetivos educacionais do país); e nível megasociológico (que abrange o contexto global/internacional).

Diante desse entendimento, Draibe (2001), em um esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas, critica as pesquisas de avaliação de programas e políticas públicas que são meramente descritivas. Segundo a autora, uma efetiva avaliação ocorre exatamente quando se põem em relação tais

resultados e os processos pelos quais foram produzidos (avaliação de processo e medidas de eficácia e eficiência); tais resultados e as mudanças que o programa provoca na realidade sobre a qual incide (avaliação de impactos e efeitos; medidas de efetividade) (DRAIBE, 2001, p. 39).

Desse modo, Draibe (2001) defende a tese de que, em avaliações de implementação, não basta tão somente descrever processos e sistemas. Mesmo quando se trata de variáveis qualitativas, é preciso ir além, caso se queira efetivamente avaliar um processo de implementação de um programa e relacioná-lo com os resultados, buscando explicar, então, também por fatores internos à própria política, os seus êxitos e fracassos.

Por fim, no livro *Avaliação desmistificada*, Hadji (2001) revisita as pesquisas sobre avaliação dos últimos trinta anos para tentar responder questões que permanecem abertas. Logo, o autor permite que professores e todos aqueles que estão envolvidos com a avaliação escolar percebam o que significa colocar a avaliação a serviço das aprendizagens e como isso pode ser concretamente feito. Na perspectiva de Hadji, toda avaliação tem – ou deveria ter, em um contexto pedagógico – uma dimensão prognóstica, no sentido de que conduz – ou deveria conduzir – a um melhor ajuste ensino/aprendizagem. Poderia – deveria – tratar-se de adaptar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação (HADJI, 2001, p.20).

De acordo com a citação acima, o autor destaca a importância da avaliação na prática pedagógica, permitindo julgar, por exemplo, sua ‘formatividade’, isto é, contribuindo para uma boa regulação da atividade de ensino (ou formação, no sentido amplo).

No caso da avaliação em língua inglesa, a elaboração de provas, testes e exames por profissionais que avaliam as habilidades linguísticas dos alunos precisa levar em consideração a validade consequential, ou seja, quais são as ações efetivamente tomadas a partir dos resultados desses instrumentos avaliativos. Os impactos da pandemia da Covid-19 nas aulas inglês, tema de uma pesquisa feita por Denardi, Marcos e Stankoski (2021), mostraram que, embora tenha-se observado um avanço na promoção do letramento digital, a avaliação ainda é vista como o produto final do processo de ensino-aprendizagem, deixando de lado a

oportunidade de ressignificar a avaliação por meio do uso de plataformas e mídias digitais.

Em linhas gerais, a avaliação, entendida aqui como um processo que envolve a coleta sistemática de evidências sobre o que as pessoas sabem ou conseguem fazer, caracteriza-se pela sua relação com o percurso histórico e político da sociedade. No âmbito escolar, foco deste trabalho, a avaliação nos convida a fortalecer dinâmicas que pratiquem mais diálogo, participação, coletividade e inclusão. Em outras palavras, a avaliação também mobiliza dimensões de ordem ética e social. Isso porque, segundo Scaramucci (2006), a prática avaliativa envolve tomadas de decisões que precisam ser pautadas em códigos de ética. Além disso, dada a sua complexidade inerente, é na avaliação que se encontram os problemas, mas é também nela em que estão as soluções (SCARAMUCCI, 2006).

No que se refere à avaliação do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o paradigma comunicativo nos interessa mais de perto. Desde sua implementação em 1994 no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), o Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN) vem promovendo o desenvolvimento de competências necessárias à comunicação em língua estrangeira nos estabelecimentos de ensino vinculados à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA). A abordagem comunicativa suscitou, conseqüentemente, mudanças na elaboração de testes. Marochi e Retorta (2018) comentam que “os testes, antes centrados em avaliar a estrutura fragmentada da língua, passaram a focar o seu uso em contexto social” (MAROCHI e RETORTA, 2018, p. 37), ou seja, privilegiando, majoritariamente, a avaliação integrada das habilidades linguísticas (leitura, escrita, compreensão auditiva e fala) por meio de tarefas que simulam diversas práticas sociais.

Por fim, ao salientar o propósito comunicativo intrínseco às atividades do mundo real, tais avaliações buscam verificar a capacidade do aluno em usar a língua-alvo em situações análogas à vida real. Logo, no paradigma comunicativo, a abordagem é voltada para a ação, na medida em que os alunos (atores sociais) usam estrategicamente competências específicas para atingir um determinado resultado.

Nesse caminho, a avaliação no contexto de ensino remoto emergencial (ERE) representou vários desafios aos profissionais da educação. A conjuntura social em que nos encontrávamos criou a necessidade de distanciamento social e de trabalho em/de casa. A modalidade tradicional da avaliação presencial, portanto, cedeu espaço à avaliação *online*. O planejamento didático-pedagógico precisou ser repensado e adaptado à nova realidade. Ao invés de papel e caneta, recursos como áudio, vídeo, e outras ferramentas de leitura e escrita digitais se tornaram parte da nova rotina de professores e alunos. Ou seja, a migração para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) exigiu, por exemplo, o desenvolvimento de competências relativas à informação, mídia e tecnologia, as quais Jerald (2009) descreveu como sendo competências para aprendizagem no século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista brasileira de educação**, n. 22, p. 35-46, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**, 2003.

DENARDI, Didiê Ana C.; MARCOS, Raquel A.; STANKOSKI, Camila R. Impactos da Pandemia Covid-19 nas aulas de Inglês. **Ilha do Desterro**. Florianópolis, v. 74, nº 3, p. 113-143, set/dez 2021. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80733/47239>

DRAIBE, Sonia M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001, p. 13-42.

FERNANDES, Domingos. **Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas**, 2011.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de Quarta Geração**. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Artmed Editora, 2001.

JERALD, C. D. **Defining a 21st century education**. Alexandria, VA: Center for Public Education, 2009. Disponível em: http://www.mifras.org/know/wp-content/uploads/2014/06/Defininga21stCenturyEducation_Jerald_2009.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**, 2011.

MAROCHI, Thaís Barbosa; RETORTA, Miriam Sester. **Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática**. Curitiba: CRV, 2018.

Kur'yt'yba R. multidisc. Educ. e Ci.. Curitiba, v. 14, ere003, 2023.

RODRIGUES, Pedro. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: Rodrigues, Pedro.; ESTRELA, Albano (Orgs.). **Para uma fomentação da avaliação em educação**. Lisboa: Portugal, Edições Colibri, 1995, p. 27-36.

SCARAMUCCI, Matilde. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: Rottava, L. & Santos, S. R. (Orgs.). **Ensino-aprendizagem de Línguas: Língua Estrangeira**. Coleção Linguagens, Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2006, p. 49-64.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXO NA QUALIDADE DA APRENDIZAGEM²⁷

DESENVOLVIMENTO

Fabiana Rodrigues de Oliveira Glizt²⁸

A educação é frequentemente apontada como o pilar fundamental para o desenvolvimento de uma nação. No entanto, o que muitas vezes é esquecido é que, no centro desse processo educacional, estão os professores. Diante disso, pensar na formação acadêmica e continuada dos profissionais que atuam na educação básica é um ponto de extrema importância visando à qualidade da educação de nosso país.

A formação acadêmica em curso superior proporciona aos professores conhecimento técnico e pedagógico para atuar nos diferentes níveis de ensino, de acordo com área do conhecimento estudada, dando um amparo inicial para o trabalho docente.

No Brasil, a evolução do perfil formativo dos professores da educação básica tem sido objeto de análise e preocupação, especialmente à luz das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024 que prevê na meta 15 a formação de todos os docentes da educação básica em nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que o docente atua.

Com base nos dados referentes ao Censo Escolar dos últimos vinte anos (2000-2021) observa-se que o Brasil avançou no número de professores com formação em nível superior, no entanto, está longe de conseguir alcançar a meta

²⁷ Artigo de opinião desenvolvido em decorrência do Projeto Mário Travassos - Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX).

²⁸ 2º Tenente; Colégio Militar de Curitiba; fabby.roliveira@gmail.com

proposta. Os aumentos mais significativos se deram entre os profissionais que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que, no ano 2000, aproximadamente 18% dos professores apresentavam formação em nível superior e em 2020 eram 80%. Nos anos subsequentes da educação básica, os resultados apontam que os aumentos foram menores, sendo de 70% para 92% nos Anos Finais do Ensino Fundamental e de pouco mais 88% para cerca de 97% no Ensino Médio. A região Nordeste é a mais afetada com relação aos profissionais que não apresentam curso superior.

Em relação ao aumento no nível de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino fundamental um dos fatores que contribuíram para este processo, corresponde a superação de associar esta fase de ensino apenas ao cuidar, na qual foi associado há muitas décadas. Anteriormente, havia uma tendência em vincular essas fases de ensino principalmente ao cuidado e à supervisão básica das crianças, enquanto o aspecto educacional era muitas vezes subestimado. Atualmente, compreende-se que a Educação Infantil e os Anos Iniciais são etapas essenciais no desenvolvimento das crianças. Como resultado, a exigência por qualificação profissional aumentou consideravelmente nos processos de contratação, não se limitando mais apenas ao Magistério de nível médio, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB 9.394/96), mas demandando a obtenção de um diploma de Licenciatura de nível superior. Já, em relação aos percentuais menores em relação a formação dos docentes nos Anos Finais e Ensino Médio, justifica-se pelo fato de que para lecionar nestes níveis há necessidade de formação adequada ao componente curricular a qual leciona.

A análise dos dados do Censo Escolar demonstram também que tais mudanças no número de professores com formação universitária se deram principalmente no período entre 2003 e 2014, através de políticas públicas de incentivo a valorização da carreira e formação docente, como o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), bem como, a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância.

Com pouco mais de um ano para encerrar a meta, é evidente que a mesma não será alcançada, visto o alto número de profissionais que precisam ser

capacitados, bem como a falta de investimentos e planejamento de ações mais efetivas.

Para o sucesso da meta 15, faz-se necessário grande investimento financeiro, formação acadêmica com instituições que sejam referência e efetiva cooperação política entre os governos federais, estaduais e municipais, com planejamento de ações pontuais, preferencialmente a curto prazo para que ocorra efetivação do processo de formação de profissionais que já atuam como educadores.

A qualidade na oferta da formação docente não se resume apenas a ter um diploma universitário. É essencial que os professores tenham a formação adequada para ensinar, e isso inclui cursos de Licenciatura que os preparem para o ambiente de sala de aula. A qualidade da educação que os alunos recebem está intrinsecamente ligada à competência e à preparação dos professores.

Logo, pensar na qualidade da educação requer prioritariamente refletir na formação do profissional que estará na mediação do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Sem o preparo e o conhecimento compatível com o nível de atuação, a aprendizagem será reflexo daquilo que está sendo proposto em sala de aula.

Quando os professores têm uma formação acadêmica adequada, eles são capazes de projetar experiências educacionais enriquecedoras favorecendo a aprendizagem significativa. Por outro lado, quando os profissionais não possuem a formação adequada, podem enfrentar dificuldades em transmitir o conteúdo de forma clara e interessante, resultando em desinteresse por parte dos alunos. Isso pode levar a lacunas no entendimento, à falta de motivação e, eventualmente, ao baixo rendimento acadêmico. Um professor mal preparado pode não conseguir identificar as dificuldades dos alunos ou adaptar suas abordagens para atender às suas necessidades específicas, prejudicando ainda mais o processo de aprendizagem.

Portanto, os investimentos em programas que visem à formação em nível superior, bem como a formação continuada para os professores é um ponto crucial ao pensar na educação de qualidade e na equidade do ensino ofertado na educação básica do país.

Em relação ao Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), constatou-se que no ano de 2016, havia uma preocupação em relação ao nível de formação dos docentes. Sendo que, na meta nº 11 da Diretriz que define o Projeto Pedagógico do SCMB previa: aumentar a qualificação de todos os agentes de ensino, reduzindo a diferença entre os índices das diversas categorias (BRASIL, p.42, 2016). No entanto, observa-se que, no documento atual, a meta não é referenciada, resultado de uma maior exigência na qualificação docente, especialmente no que tange às capacitações acadêmicas de *lato e stricto sensu*.

Ao realizar uma análise do nível de formação dos docentes no Colégio Militar de Curitiba no ano de 2023, constatou-se que entre os cento e quinze profissionais que desempenham suas funções em diversos níveis de ensino e disciplinas, oito deles possuem formação em nível de Graduação, dezesseis possuem Especialização, cinquenta e seis apresentam Mestrado e trinta e cinco têm Doutorado.

O nível de formação dos professores reflete não apenas a dedicação dos profissionais, mas também a busca por aprimoramento acadêmico. Isso contribui significativamente para o enriquecimento do ambiente de aprendizado e para formação integral dos alunos, que têm a oportunidade de se beneficiar de um corpo docente capacitado.

Por fim, conclui-se que em contrapartida ao cenário nacional, o Colégio Militar de Curitiba conseguiu atingir os níveis de aperfeiçoamento desejados, consolidando um padrão para desenvolver um ensino de qualidade, visando o desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 2018

Diretriz que define o Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (PP/SCMB - EB60-D-08.001) Acesso em: 2023.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Projeto Pedagógico – Sistema Colégio Militar do Brasil (2021-2025)**.

Kur'yt'yba R. multidisc. Educ. e Ci.. Curitiba, v. 14, ere005, 2023.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Portaria nº 053-DECEX**, de 18 de maio de 2016- Diretriz que define o Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (PP/SCMB – EB60-D-08.001). Brasília, DF, 3. Jun. 2016. Disponível em: <https://www.decex.eb.mil.br/port_2016/Port%20Nr%2053-DECEX_Aprov%20PP-SCMB_EB60-D-08.001_sepbe22-16.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

GGLIO, P. C.; NASCIMENTO, J. A. do. A formação dos professores da educação básica: análise com base no censo escolar. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 32, n. jan/dez, p. 234–253, 2023. DOI: 10.29286/rep.v32ijan/dez.14204. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/14204>. Acesso em: 18 ago. 2023.

A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ESCOLA E FAMÍLIA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL²⁹

Cheila Dionisio de Mello³⁰

DESENVOLVIMENTO

A família como primeiro grupo social da criança

É imperativo moral e ético, ao se tratar do processo de inclusão escolar de estudantes público da educação especial³¹, atentar-se para a necessidade do desenvolvimento de estratégias que favoreçam e efetivem a inclusão no contexto mais amplo da palavra, de modo a garantir não só o acesso, mas a permanência, a participação e a aprendizagem em salas de aula das escolas regulares. Dessa forma, é importante refletirmos sobre fatores que podem influenciar neste processo, gerando implicações para o desenvolvimento social e acadêmico do estudante e, conseqüentemente, afetar o desempenho escolar do sujeito.

Nesse contexto de influências e influenciadores no desenvolvimento do estudante, entendemos que a família se constitui como o primeiro e o principal grupo social da criança. Portanto, ela é responsável por auxiliar e motivar este sujeito, contribuindo para que a inclusão na escola regular ocorra da forma mais tranquila possível. A família se fortalece na convivência harmoniosa e saudável, sendo mediadora desta criança com a sociedade por meio da reprodução de suas normas, regras, crenças, valores, papéis próprios e previamente definidos,

²⁹ Artigo de opinião desenvolvido em decorrência do Projeto Mário Travassos - Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX).

³⁰ 1ª Tenente OTT e Pedagoga; Colégio Militar de Curitiba; falarcomcheila@hotmail.com

³¹ Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) são considerados público da Educação Especial os discentes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O termo “transtornos globais do desenvolvimento”, passa a ser considerado, pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (2013), como transtorno do espectro autista.

de modo a promover a autonomia e a responsabilidade social ao novo sujeito integrante da família. De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 249), “a função social atribuída à família é transmitir os valores que constituem a cultura, as ideias dominantes em determinado momento histórico, isto é, educar as novas gerações segundo padrões dominantes e hegemônicos de valores e de condutas”. Ou seja, a família é a primeira responsável pelo desenvolvimento físico, intelectual e social da criança, por ser o primeiro grupo de interação, o qual promove a mediação do indivíduo com a sociedade.

A família é o núcleo que proporciona à criança a noção de pertencimento. Desse modo, a qualidade das relações familiares está estreitamente relacionada ao desenvolvimento da criança. Por sua vez, quando a família recebe em seu núcleo um filho(a) que apresenta uma deficiência, as relações podem ser desestabilizadas, conseqüentes do medo, da insegurança e do sentimento de injustiça frente ao desejo do filho(a) perfeito que não chegou.

Diante do nascimento de uma criança com deficiência, a família precisa reorganizar a sua dinâmica, flexibilizando-a de modo a melhor acolher este filho(a) no ambiente familiar e a atender as demandas, uma vez que, poderá gerar algumas peculiaridades, como ambivalência de sentimentos e luto pela criança ideal esperada (MINETTO; CRUZ, 2018). Tal acometimento poderá gerar preocupações que acompanham a família por toda a vida, principalmente em relação ao futuro da criança. Dentre os importantes movimentos que a família deve planejar, está o ingresso na vida escolar. Acredita-se que este é um movimento essencial e extremamente difícil, principalmente para responsáveis por uma criança público da educação especial, pois trata-se de definir o local onde seu responsabilizado passará grande parte da sua vida e construirá sua primeira formação acadêmica. A escola é entendida como sendo o segundo importante grupo social, ao qual este sujeito será integrado e nele serão apresentados novos valores, tendo importância fundamental a socialização, o desenvolvimento e a aprendizagem.

A família e escola em prol da inclusão

Inclusão escolar é um tema que vem ganhando cada vez mais espaço em discussões sobre as necessidades dos estudantes público da educação

especial, na comunidade acadêmica. A saudável relação entre a família e a escola é apontada por estudiosos como um importante fator de influência no processo de inclusão, uma vez que traz implicações para o desenvolvimento social e cognitivo do estudante e está diretamente relacionada ao sucesso escolar (GLAT, 1996; DESSEN & POLONIA, 2007).

A parceria entre família e escola vai proporcionar grandes benefícios ao desenvolvimento da criança com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, pois tanto os pais de estudantes público da educação especial, como os profissionais da educação, vão se sentir mais seguros e confiantes para o desempenho dos seus papéis em prol do desenvolvimento da criança.

Consideramos que é papel dos profissionais da escola estimular a participação ativa dos responsáveis, nos processos de tomada de decisão e planejamento educacional dos responsabilizados. Esta parceria demanda envolver uma rede de apoio que tem como objetivo ser suporte constante para as novas conquistas da criança. Desta forma, a rede de apoio da escola deve ser constituída por uma equipe multidisciplinar, “de modo a auxiliar na ampliação de serviços e apoios, parcerias com outras agências de serviço, respaldo do conhecimento científico, capacitação contínua de professores da escola” (MATURANA; CIA, 2015).

Como a família é considerada o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, bem como a responsável direta pela educação e estimulação, ela tem grande influência no processo de formação da criança. Assim, a parceria com a escola é essencial, pois ela é o melhor suporte para o desenvolvimento da criança com ou sem deficiência. Assim, podemos dizer que o êxito da inclusão escolar depende também do estabelecimento e fortalecimento da parceria entre família e escola.

Com base no exposto por Minetto e Cruz (2018, p. 155), entendemos que “o desenvolvimento da criança está relacionado à qualidade das relações familiares”, uma vez que a família é responsável pela sobrevivência física e psíquica da criança (BOCK, FURTADO & TEIXEIRA, 1999). A constituição histórica, cultural e material da família influenciará, portanto, na compreensão do meio pelo indivíduo, atuando como formadora de repertório comportamental,

ações e resoluções de problemas (DESSEN & POLONIA, 2007), assim como influenciará na formação da identidade e na aquisição de valores pela criança.

Portanto, a escola escolhida pela família deve ser aquela na qual a família confia. Para Glat (1996), a participação da família, no processo de inclusão escolar, deve ser compreendida como essencial, uma vez que esta tem o poder de ser facilitadora ou impeditiva para que a inclusão social, e, mais especificamente, a escolar, ocorra. Nesse contexto, compete à escola fornecer recursos psicopedagógicos responsáveis pela evolução e desenvolvimento intelectual, social e cultural da criança, sempre em parceria com a família.

Práticas colaborativas para uma inclusão de sucesso

A inclusão é uma realidade presente no cotidiano da escola regular. Como reforçam Maturana e Cia (2015, p. 351), “ações, práticas, instrumentos, leis, diretrizes e reformas curriculares têm voltado atenção para respaldar o ambiente escolar e o corpo docente para o recebimento de alunos público da educação especial de maneira adequada”. Para tanto, o processo de inclusão exige procedimentos de adequação mútua, envolvendo esforços de todas as partes envolvidas, de modo especial da família e dos profissionais da escola visando promover e implementar os ajustes necessários para que se possibilite o livre acesso e a convivência de todos em espaços comuns (MATURANA; CIA, 2015).

Diante do exposto, entende-se que uma relação com partilha de conhecimento entre escola e família é imprescindível para o sucesso do estudante, independentemente de sua condição. De forma a tornar essa relação mais próxima e alimentada de confiança, acredita-se que seja extremamente importante promover momentos em que essas famílias, juntamente com os profissionais da escola possam participar de formações, mediadas por profissionais da rede de apoio (psicólogos, psicopedagogos, neurologistas, especialistas da área da educação, terapeutas), no intuito de aproximar ambas as partes, em prol do sucesso escolar, social e individual da criança.

O desenvolvimento de rodas de conversa, relatos de experiência, partilha de estudos de caso, palestras, momentos de sensibilização, em muito contribuem no aprimoramento tanto da prática educacional, quanto da dinâmica familiar, ao possibilitar momentos de empatia, de colocar-se no lugar do outro,

experienciar momentos e vivências que podem ser compreendidos e repensados através da fala do outro, priorizando o previsto na Constituição Federal (1988): uma inclusão ampla e satisfatória.

Oportunizar que as famílias coloquem, na arena das vozes sociais, suas expectativas, realidades e dificuldades vivenciadas durante o processo de inclusão de seus responsabilizados, é um ato de acolhimento e cuidado com os cuidadores. Assim, proporcionar o diálogo e escuta ativa, promove uma comunicação face a face, gerando uma relação entre os sujeitos que vai além dos enunciados expressos verbalmente. Por meio dessa relação dialógica e através do discurso do outro, é que o “eu” se constitui como sujeito que está em um constante processo de construção de si, caracterizando a noção de inacabamento do sujeito (BRAIT, 2016).

Levando-se em consideração a efetivação de momentos de diálogo, discussões de caso e rodas de conversa entre a instituição escolar, a família e aos profissionais externos (psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos), certamente o desenvolvimento dessa parceria efetiva, desse trabalho colaborativo, terá como resultado o aprimoramento das estratégias de desenvolvimento integral da criança.

O atual contexto educacional com salas de aula formadas por grupos completamente heterogêneos, incluindo as pessoas com deficiência e/ou transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, exige mudanças que não passam apenas pela prática do professor e da equipe pedagógica, mas envolvem a cultura escolar (responsáveis e a sociedade) e a gestão das políticas, tendo em vista o descortinar de um novo paradigma de educação.

Por fim, convém ressaltar que um ambiente acolhedor e deveras inclusivo, só se faz possível quando há empatia, envolvimento com a tarefa, respeito e confiança mútua. Dessa forma, família e escola cumprem seu real papel no processo de formação de um novo ser, forjado no escopo das habilidades socioemocionais e apto trilhar caminhos de sucesso, por meio de uma convivência harmoniosa e recíproca em prol de um interesse mútuo que é a aprendizagem e o desenvolvimento biopsicossocial da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; & TEIXEIRA, M. L. T. (1999). Família... O que está acontecendo com ela? Em: A. M. B. Bock, O. Furtado, & M. L. T. Teixeira, **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia** (p.247-260), 13ªed, São Paulo: Saraiva.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, 17(36), 21-32.

GLAT, R. (1996). O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2(4), 111-118.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 19, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 349-358.

MINETTO, M.F.; CRUZ, A.C.B. (2018). Práticas Educativas Parentais: Autonomia e Expressão de Afeto. **International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicologia**, v.1, n. 1, p. 155-164, 2018.

O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA: DEMANDAS FORMATIVAS PARA O SÉCULO XXI³²

Dalessandro de Oliveira Pinheiro³³



DESENVOLVIMENTO

Rumos para a formação do corpo discente do CMC

A dinâmica formativa para diferentes momentos históricos e espaços territoriais varia de acordo com o arcabouço político e sociocultural, com as necessidades da produção da vida material, com desenvolvimento civilizatório alcançado por um povo. Desta maneira, varia também, significativamente, o papel da escola frente as conjunturas e complexidades das sociedades. Assim, quando elas elaboram seus currículos, buscam remeter precisamente ao “tipo de homem” que se almeja formar, aos valores a serem construídos e a organização produtiva que às norteia.

As configurações ou os modelos que formaram gerações passadas podem não corresponder às demandas atuais, às necessidades de um mundo globalizado, de avanço financeiro, tecnológico e dos meios de comunicação, entre tantos outros apanágios do tempo presente. Então, aspectos privilegiados há poucas décadas, como a memória e absorção de informações serviram a um determinado contexto histórico e, são relativizados atualmente. Então, cabe uma dúvida central: A dinâmica evolutiva dos processos educacionais deve ensejar mudanças significativas na formação dos profissionais e cidadãos que pretendemos entregar à sociedade brasileira, quer seja pela formação militar

³² Artigo de opinião desenvolvido em decorrência do Projeto Mário Travassos - Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX).

³³ S Ten Mec Op; Pedagogo; Colégio Militar de Curitiba

ou alunos do SCMB?

As mudanças da educação brasileira, marcadas pela tentativa de acompanhamento da dinâmica mundial, possui como balizas significativas a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL 9394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que permitiram ao país reformular a educação na direção do “ensino por competências”, como estratégia de desenvolvimento humano, que potencializa o conhecimento universal atinente às áreas das ciências, das linguagens, das tecnologias, das culturas e, abre espaço, para o debate sobre as Competências Socioemocionais (CSE).

O Exército Brasileiro, no ensejo do desenvolvimento das Políticas de Defesa Nacional, modificou seu projeto pedagógico, no que diz respeito a formação dos militares e alunos do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Inicialmente, oficiais da Linha Bélica, formados na AMAN (ARAÚJO, 2019) por meio da Portaria nº 152 - Estado Maior do Exército (BRASIL, 2010). E, posteriormente, com as Portarias do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) nº 125/2014 substituída, em 2017, pela Portaria nº 114, que instituiu às Instruções Reguladoras do Ensino por Competências: Currículo e Avaliação.

Desta forma, profissionais civis e militares, dos vários estabelecimentos de ensino e órgãos diretivos, passaram a constituir Grupos de Trabalho (GT) para planejar e desenvolver o “ensino por competência” no âmbito do Exército, nas escolas de formação e nos estabelecimentos que constituem o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).

Diante dessas orientações, a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial organizou reuniões e seminários formativos, para planejar ações e dar norte comum aos estabelecimentos de ensino do SCMB, no que tange ao desenvolvimento das CSE dentro da perspectiva formativa e dos valores do Exército Brasileiro. Em 2019, no XIII Seminário de Educação do SCMB, ocorrido no Rio de Janeiro, um dos GT, ficou responsável pela readequação curricular e pela sistematização de uma matriz de CSE, consolidando uma proposta de formação integral do aluno.

A Matriz de Competências Socioemocionais do SCMB

O desenvolvimento de competências socioemocionais vincula-se ao conjunto das relações interpessoais estabelecidas pelos sujeitos. E, como foi abordado, sobre diferenças geracionais, às relações estão cada vez mais mediadas por tecnologias, modificando a rotina dos estudantes nas escolas e das famílias de uma maneira geral. Então, os conflitos e convergências inerentes às brincadeiras da infância, as habilidades aprendidas nos jogos, às vivências próprias desse período da vida são diferentes das realizadas atualmente. O isolamento social do período pandêmico e a redução do contato com outros adolescentes prejudicaram, sobremaneira, o desenvolvimento dos alunos e afloram sinais de saúde mental que requer nossa atenção a processos depressivos e de ansiedade no nível patológico.

Ao proporcionar espaços e tempos escolares para desenvolver aspectos da natureza social e afetiva pode-se permitir ampliar a formação em áreas essenciais, com características importantes para o atual momento da vida em sociedade e do mundo do trabalho. Neste sentido, as competências socioemocionais orientadas pela BNCC, além de seguirem a base legal, nortearam a construção de uma matriz de CSE para o SCMB. Seguindo uma lógica de um ensino de habilidades, que de maneira intencional, instrumentalize uma melhor condição de bem-estar subjetivo a vida cotidiana do aluno e dos militares.

Assim, o processo de aprofundamento dos estudos, pelos profissionais do GT, com base na pesquisa científica, no conhecimento de diferentes bases teóricas e, nas práticas de algumas instituições, constituíram o cerne da matriz experimental proposta (Revista Nova Escola, o Portal Porvir, Instituto Ayrton Senna, Instituto Ser Educativo, CASEL). A proposta tinha como fim, uma aprendizagem significativa e relações mais saudáveis na família, no espaço escolar e na sociedade.

O Projeto Pedagógico do SCMB 2021-2025 e as deliberações dos encontros anuais passaram a evidenciar o tema das CSE e, a fortalecer o diálogo sobre elas com os professores das mais diversas áreas do conhecimento (licenciaturas). Isso passou a ocorrer, externamente, com renomados

especialistas nacionais na área curricular e, internamente, com profissionais dos Colégios Militares.

A estratégia possibilitou a ampliação da formação e direcionou ações voltadas a reelaboração do currículo do sistema, com vistas a uma dimensão ampla, cidadã e humana, que contempla aspectos, cognitivos, comportamentais e socioemocionais fundados nos valores e tradições do Exército Brasileiro, previsto no Regulamento Interno do Colégio Militar (RI/CM 69) e Lei de Ensino da Força.

O Regulamento define o propósito em relação a formação “permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro como cidadão, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, em qualquer campo profissional que venha a atuar” (RI/CM 69, p. 3). A Lei de Ensino trata a escola como “espaço de elaboração de valores, de tolerância e respeito às diferenças, de produção e disseminação de conhecimento e de convivência humana e social, cultural e política, levando sempre em consideração a realidade das relações sociais e de trabalho (Portaria Nº 053-DECEX, 2016). Assim, a Matriz de Competência exara a perspectiva de mudança para acompanhar o cidadão que entregamos à sociedade.

A matriz de competências socioemocionais no CMC

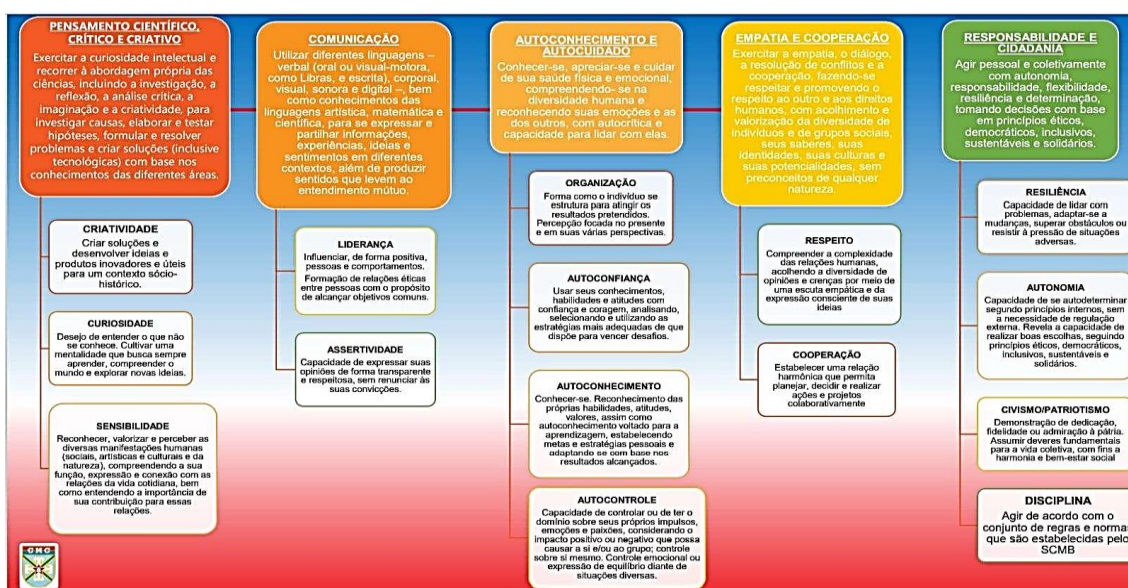
No Colégio Militar de Curitiba, em 2021 foi constituído um GT, para dar continuidade ao desenvolvimento do processo de revisão da matriz experimental e integração curricular das CSE. Com a participação de professores vinculados a Divisão de Ensino, da Seção Psicopedagógica e de militares do Corpo de Alunos. As ações iniciais foram de orientação e formação por meio de uma Mentoria, com especialista da área de CSE, Professora Andréa Rosin Pinola, Doutora em Psicologia pela USP.

Na sequência do processo, capacitações com os profissionais do Corpo de Alunos e professores dos anos incluídos no Projeto Piloto (6º ano EF e 1º ano EM). Para a abordagem inicial com o corpo discente, foram disponibilizados pelas Coordenações de Ano tempos específicos junto às turmas. As intervenções foram realizadas considerando o Ensino Híbrido. Portanto, aulas e

reuniões foram realizadas nos dois formatos, e também foi aberta uma Sala de CSE no AVA/CMC.

A matriz experimental constituiu-se de habilidades e competências socioemocionais adequadas a legislação nacional, normatizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e ao Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (Figura 1). A proposta foi a de possibilitar que todos os profissionais do sistema (professores, agentes de ensino e militares) e alunos compreendessem a importância do escopo formativo presente nas CSE.

Figura 1. Matriz de Competências Socioemocionais do Sistema Colégio Militar do Brasil.



Fonte: Relatório do GT CSE/CMC (2021)

Neste sentido, a Divisão de Ensino (DE) e o Corpo de Alunos (CA) foram e precisam ser protagonistas coletivos dos trabalhos, em todas as oportunidades formativas possíveis. Ou seja, não há necessidade de uma aula específica para desenvolver às CSE, mas em toda ocasião, planejar, intencionalmente, aspectos que transversalmente possam ser atingidos.

A Matriz de CSE do SCMB foi constituída pelas seguintes competências: *Pensamento científico, crítico e criativo; Comunicação; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação; e Responsabilidade e Cidadania* (Figura 1). Com esse escopo e as habilidades associadas, acredita-se compor uma matriz viável, significativa, que atenda os valores da instituição e tenha um escopo didático-pedagógico possível de ser trabalhado nas diversas áreas de conhecimento e componentes curriculares. Assim como, uma associação com

as normas disciplinares, para que no processo formativo o aluno identifique seus erros e acertos, ou características caiba correção e reflexão, no sentido de readequar comportamentos e atitudes.

Os Colégios Militares possuem especificidades na sua proposta formativa e elas são de extrema importância, mas é muito importante, como regulam nossa legislação e regulamentos que acompanhamos à dinâmica evolutiva da sociedade e do mundo do trabalho, com vistas a tornarmos não só uma Força atenta a Lei e a Ordem, como ao desenvolvimento científico, tecnológico, social, político e cultural de nosso povo, para manter sua soberania e a democracia, como valores que fundamentam nossa Constituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. – Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. 514p. Atualizada até a EC n. 96/2017.

_____. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 13.ed – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. (Série legislação; n. 263).

_____. **Lei n. 9.786/99, de 08 de fevereiro de 1999** – Brasília: Câmara dos Dep, Ed. Câmara, 1999. BRASIL. Exército. **Portaria n. 615/Cmt Ex, 06 Set 2006**. Regimento Interno do Colégio Militar RI/CM. BRASIL. Exército. **Portaria n. 042/Cmt Ex, de 06 Fev 2008**. Regulamento dos Colégios Militares (R-69).

_____. Exército. **Portaria n. 053/DECEX, de 18 de maio de 2016**. Diretriz que define o Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil.

_____. Ministério da Defesa. Comando do Exército. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Normas de Psicopedagogia Escolar no âmbito do Sistema Colégio Militar do Brasil**. Disponível em: <https://www.cmm.eb.mil.br/images/cmm_2021/01_div_ens/legislacoes/npescmb_2018.pdf>. Acesso em dez. 2023.

SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: OS DESAFIOS DA PROFISSÃO

SUPERVISION AND EDUCATIONAL GUIDANCE: The challenges of the profession

Esp. Sergio Ricardo de Almeida Santos³⁴

RESUMO

Este artigo científico apresenta uma edição dedicada aos desafios da rotina da supervisão e orientação educacional. Primeiro, busca situar o contexto que levou a abordagem da supervisão e orientação, a seguir, é esclarecido como a adesão a essa atividade envolve mudanças significativas no treinamento do profissional e no papel que ele desempenha em sua profissão. E finalmente, destaca sua contribuição para resolver os problemas, ora supervisionando e ora orientando docentes e discentes respectivamente, em um contexto dinâmico de mudanças socioeconômicas. E como a nossa sociedade contemporânea está passando por uma importante transição, e essa transformação questiona o conceito de cidadania, a participação na vida escolar tem registrado como objetivo proporcionar aos alunos uma cultura política, assim como adquirir as atitudes e valores considerados necessários para a vida em sociedade, e então participar ativamente da gestão e regulação da vida coletiva, começando com o da escola. Enquanto o objetivo perseguido pelos docentes é adquirir o conhecimento e dominar as habilidades que lhe permitirão aplicar o programa proposto pela instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão; Orientação; Educação; Cidadania

ABSTRACT

This scientific article presents an issue dedicated to the challenges of routine educational supervision and guidance. First, it seeks to situate the context that led to the approach of supervision and guidance, then it clarifies how adherence to this activity involves significant changes in the training of professionals and the role they play in their profession. And finally, it highlights their contribution to solving problems, sometimes supervising and sometimes guiding teachers and students respectively, in a dynamic context of socio-economic changes. And as our contemporary society is undergoing a major transition, and this transformation questions the concept of citizenship, participation in school life has been recorded as aiming to provide students with a political culture, as well as acquiring the

³⁴ Docente; Colégio Militar de Curitiba; sergioricardo.topografo@gmail.com

attitudes and values considered necessary for life in society, and then actively participating in the management and regulation of collective life, starting with that of the school. While the objective pursued by teachers is to acquire the knowledge and master the skills that will enable them to apply the program proposed by the institution.

KEYWORDS: Supervision; Guidance; Education; Citizenship

INTRODUÇÃO

Não é surpreendente notar que a qualidade da educação é uma fonte de grande preocupação na sociedade atual. Nosso sistema educacional está em constante evolução e em constante mudança, a fim de proporcionar educação adequada ao maior número possível de cidadãos. As ferramentas de gerenciamento usadas para executar esta tarefa devem ser eficientes e eficazes. E por isso, muitos profissionais e teóricos do mundo da educação concordam que a aplicação de um excelente processo de supervisão e orientação pedagógica contribui muito para a qualidade do ensino.

Conceitos relacionados a supervisão e orientação escolar

a) São como todas as operações críticas (observação, análise, julgamento, intervenção) pelas quais uma pessoa em situação de responsabilidade visa melhorar a qualidade do ato profissional das pessoas pelas quais é responsável, de modo a garantir a maior consistência possível entre padrões e práticas.

b) As funções visam melhorar o aprendizado e o ensino, exercidas em primeiro lugar no contexto de uma relação de ajuda e apoio direto ao professor, ou seja, a supervisão e a orientação escolar são feitas com cuidado para monitorar ou controlar as atividades dos alunos e do professor em uma escola em relação às instruções oficiais para alcançar os objetivos desejados.

c) As análises feitas por estes profissionais são baseadas em uma atividade educacional, e destinam-se a detectar problemas relacionados à consecução de um objetivo a ser resolvido ou a reduzir os problemas inicialmente identificados ou não.

d) Tanto o supervisor, como o orientador precisam realizar um acompanhamento contínuo, uma revisão ou monitoramento periódico por meio da

gestão de um programa em execução para garantir que a provisão de recursos de todos os tipos, o planejamento de atividades e operações, os objetivos estabelecidos no início e as demais operações necessárias ocorrem de maneira eficiente, levando em consideração o plano pré-estabelecido.

Assim, no contexto deste estudo, a supervisão pedagógica e a orientação escolar são definidas como qualquer atividade de relacionamento de ajuda destinada a melhorar o processo de ensino / aprendizagem.

METODOLOGIA

Princípios da Supervisão e Orientação de Ensino

Um dos objetivos principais da supervisão e da orientação de ensino é garantir a conquista da missão, tanto do conselho escolar como do estabelecimento de ensino, cujas atividades devem ter como objetivo o sucesso educacional dos alunos.

Podemos apontar como os principais objetivos destas tarefas as seguintes ações: apoiar o corpo docente na execução de suas tarefas educacionais; controlar o nível de aplicação dos programas de estudo; fomentar o desenvolvimento de uma relação de confiança entre o supervisor e o supervisionado; criar um clima propício à animação dinâmica das equipes escolares; coletar e avaliar os efeitos das atividades de intervenção das equipes de estabelecimento; diagnosticar as necessidades de treinamento ou desenvolvimento do corpo docente; desenvolver nos funcionários um sentimento de pertencer à sua organização; e permitir que cada professor dê o melhor de si e se realize plenamente na sua função.

E para o sucesso, não podemos abrir mãos de alguns princípios como: o papel do supervisor e do orientador pedagógico é essencial para garantir a qualidade do ensino, e consiste em fornecer uma visão crítica conjunta, com vistas a melhorar a ação pedagógica; a supervisão e a orientação educacional são um processo e, portanto, envolve abordagem, estratégias e ferramentas. E elas dizem respeito as ações relacionadas ao ensino, planejamento, implementação, avaliação, prestação de serviços complementares, e especificamente aos alunos.

A supervisão favorece um modo de comunicação flexível e direto entre o supervisor e o supervisionado, assim como a orientação assiste ao orientado. Porém, este método de comunicação é rigoroso e autêntico.

Para o bom andamento desse processo, é necessário que as relações profissionais sejam marcadas por confiança, credibilidade e respeito pelos papéis uns dos outros. Podemos, também, apontar o feedback sobre a qualidade do processo de ensino / aprendizagem como uma das partes integrante e essencial da supervisão e orientação escolar.

Assim, em especial para os professores, o retorno deve levar em consideração um equilíbrio de pontos fortes e fracos da atividade supervisionada, e o resultado do seu impacto no processo de ensino / aprendizagem.

As Abordagens da Supervisão Escolar

Os profissionais fazem uma análise das práticas de ensino, analisa os diferentes métodos e técnicas de ensino aprendizagem, e devem garantir a implementação de novas abordagens educacionais. Isso envolve ir a campo para garantir a eficácia e a qualidade do ensino.

A atividade de acompanhamento consiste em supervisionar e fornecer documentos para a consecução dos objetivos. Geralmente, esta atividade consiste em apresentar lições de modelo ou de demonstração, podendo ainda corrigir certas deficiências ou falhas, tanto no nível dos alunos quanto dos professores.

Na verdade, toda supervisão consiste em segurar o espelho diante de si, para que possamos ver em campo o que estamos fazendo quando ensinamos.

Essas funções baseiam-se em um relacionamento recíproco com o professor, pois precisam trabalhar juntos como colaboradores. Assim, esses profissionais são forçados a desempenhar um papel duplo, um papel de facilitador e um papel de avaliador. É bom observarmos que essas ações não são específicas da supervisão de professores e dos alunos, mas estão presentes em todas as esferas de emprego e em todas as profissões. No entanto, envolvendo o professor em seu processo, pode melhorar ainda mais.

Para implementar estratégias através de um processo sistemático para a melhoria, eficiência e desenvolvimento de uma atmosfera de colegialidade, é

necessário um esforço de grupo. A abordagem da supervisão por pares requer certas práticas, como: determinar os objetivos, ter uma visão geral, elaborar indicadores, desenvolver ou adaptar instrumentos (com uma linguagem comum), treinamento em avaliação (em levando em consideração os instrumentos desenvolvidos) garantindo validade, garantindo fidelidade, participando da análise e interpretação dos dados coletados e planejando melhorias (a fim de garantir ações de monitoramento e direcionamento).

A supervisão visa melhorar as habilidades dos professores para cooperar com o ensino através da compreensão de práticas, avaliação, conhecimento ou melhoria de uma determinada situação. E entre as consequências ligadas a essa atividade, podemos citar: melhorar a compreensão do conteúdo e metodologia, descartar práticas não produtivas, incorporar melhores procedimentos, avaliar todas as fases do programa de ensino e fazê-lo com mais atenção, além de fornecer e compartilhar informações com colegas, estimular o crescimento intelectual e revitalizar a prática de todos os personagens da educação.

As Abordagens da Orientação Escolar

Estudos apontam que ensino de qualidade através de uma orientação sinérgica, contribui muito para os trabalhos dos professores, melhorando a maneira como eles aplicam suas técnicas de ensino, o que leva a um aumento na taxa sucesso acadêmico, na medida em que essa taxa é grandemente influenciada pelo nível de aptidão dos professores.

Em outras palavras, a orientação pedagógica auxilia na melhoria do corpo docente e isso contribui para o sucesso acadêmico dos alunos, e esse trabalho influencia indiretamente na taxa de sucesso dos alunos.

Além disso, promove a integração, a solidariedade que é a transmissão da cultura. Quem nunca ouviu falar que, graças a um excelente professor, aprendemos mais?

Por outro lado, não se deve esquecer que a obtenção de uma educação de qualidade não é o único fator que contribui para o sucesso acadêmico. Uma forte orientação educacional individualizada, em seu papel, tem várias facetas:

a) Um papel de controle e apoio de pessoas que precisam de seu conselho, mas que na maioria das vezes enfrentam problemas muito difíceis no dia a dia. Ele intervirá temporariamente, para não dizer muito raro, em relação a um problema específico ou no contexto de um estado geral. Isso pressupõe um certo "know-how" específico para todos os ambientes educacionais, mas que o orientador terá que dominar muito bem, dada a natureza esporádica de sua ação.

b) A segunda parte de sua ação é um papel catalisador e estimulante no âmbito do início de uma decisão inovadora. Lá, ele terá que indicar os caminhos das ações tomadas, analisar as dificuldades, interpretar a relutância e convencer. Para isso, deve estimular e apoiar, transmitir entusiasmo, vontade de fazer e convicção dos "méritos" da inovação ou da mudança decidida.

c) O orientador pedagógico deve, portanto, ao mesmo tempo e ao mesmo tempo, estimular e apoiar os alunos durante intervenções de curto prazo, muitas vezes em condições difíceis.

Para obter bons resultados, o processo de orientação educacional deve ser realizado em um contexto de colegialidade entre os diferentes atores. Ou seja, o orientador não deve impor nada à pessoa que está sendo orientada. Decisões importantes devem ser tomadas de comum acordo. Na prática, no entanto, muitas vezes acontece que um clima diferente é criado. Nesse caso, não é mais um relacionamento chamado "coaching", mas um "professor para aluno"; o que não alcança os resultados desejados.

Podemos, portanto, concluir que o processo de orientação educacional é promissor, mas requer atenção particular em sua aplicação; daí a importância de exigir treinamento para orientadores experientes.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este trabalho, tratou-se das condições que permitem uma gestão adequada da supervisão pedagógica dos ciclos do ensino fundamental e médio: a coesão entre os diferentes modelos aplicados, a formação dos diretores responsáveis por eles e o tempo necessário para seu funcionamento.

A gestão do processo de supervisão educacional é eficiente no sentido de que sempre haverá espaço para melhorias?

Nosso sistema educacional treina uma grande variedade de especialistas e teóricos, mas sempre pode treinar mais e melhor. Estar satisfeito com a situação atual é ao mesmo tempo sábio e perigoso, na medida em que podemos nos sentar em nossos louros ou, inversamente, desencantar-nos desejando o que não podemos alcançar.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ALMEIDA, C L. S. A Criação De Um Espaço Pedagógico Que Cultive A Ética Da Vida. Prospectiva. **Revista de Orientação Educacional**. Porto Alegre, v. 3, n. 27, p. 9-12, 2002.

CURY, A. **Pais brilhantes – professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

LIMA, E. C. **Refletindo políticas públicas e educação**. In: Supervisão e Orientação Educacional: perspectivas de integração na escola. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

PASCOAL, M; HONORATO, E. C.; ALBUQUERQUE, F. A. de. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, n.47, 2008.

SILVA, N. S. F. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA



Praça Conselheiro Thomaz Coelho, nº 01, Tarumã, Curitiba, Paraná.