

PESQUISAS ACADÊMICAS EM MÚLTIPLOS OLHARES

Volume 3

Gabriella Eldereti Machado



TERRIED

PESQUISAS ACADÊMICAS EM MÚLTIPLOS OLHARES

Volume 3

Gabriella Eldereti Machado



TERRIED

3.^a Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

PESQUISAS ACADÊMICAS EM MÚLTIPLOS OLHARES Volume 3 [livro eletrônico] / GABRIELLA ELDERETI MACHADO (Organização)
-- 3. ed. -- Alegrete, RS : Editora Terried, 2024.

PDF-

ISBN 978-65-83367-09-9

1. Educação

23-147990

CDD-370-1

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino 611.0



10.48209/978-65-83367-09-9



www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

APRESENTAÇÃO

É com grande entusiasmo que apresentamos o Volume 3 da obra *Pesquisas Acadêmicas em Múltiplos Olhares*, que dá continuidade a uma série dedicada à exploração de diversas perspectivas dentro do campo acadêmico. Este volume reúne uma seleção cuidadosa de estudos de pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento, com o intuito de fomentar um debate plural e aprofundado sobre temas contemporâneos que permeiam a academia e a sociedade.

O objetivo central desta obra é promover uma troca rica de ideias, permitindo que o leitor tenha acesso a uma ampla gama de abordagens e interpretações sobre questões atuais e relevantes. Ao longo do livro, são discutidos temas que envolvem diferentes áreas do saber, como Ciências Sociais, Humanas, Exatas e Biológicas, além de tópicos interdisciplinares que evidenciam a interconexão entre os campos do conhecimento. Com isso, a obra se torna uma verdadeira vitrine da diversidade intelectual, que vai além das fronteiras tradicionais do saber acadêmico.

Cada pesquisa apresentada no volume foi cuidadosamente selecionada, refletindo o compromisso com a qualidade e com o rigor científico, além de enfatizar a importância da inovação e da reflexão crítica no processo de produção do conhecimento. Os textos propõem não apenas a disseminação de novas descobertas, mas também o estímulo à reflexão sobre os métodos de pesquisa, a ética envolvida e o papel da ciência em um mundo em constante transformação.

O Volume 3 da obra destaca-se pela diversidade de temas abordados, como questões sociais, culturais, tecnológicas e científicas, além de trazer à tona debates sobre novos métodos de pesquisa, ensino e aprendizado. Cada contribuição traz uma análise aprofundada e uma visão única sobre os desafios enfrentados por pesquisadores na busca por soluções para problemas complexos da atualidade. Além disso, a obra se caracteriza pela busca constante por novas perspectivas,

refletindo a dinâmica interdisciplinar que se tornou essencial no campo acadêmico contemporâneo.

Ao longo do livro, o leitor é convidado a explorar uma variedade de pontos de vista, desafiando seus próprios conceitos e ampliando sua compreensão sobre as diferentes formas de analisar a realidade. A pluralidade de enfoques permite uma leitura rica e multifacetada, estimulando a construção de uma visão mais integrada e holística do conhecimento.

Em suma, este volume é um convite à reflexão, à troca intelectual e ao aprimoramento contínuo do saber. *Pesquisas Acadêmicas em Múltiplos Olhares - Volume 3* reafirma a importância de uma academia plural, aberta à inovação e ao diálogo entre diferentes campos do saber, sendo uma obra essencial para todos aqueles que buscam compreender as complexidades do mundo acadêmico e suas interconexões com a sociedade.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Diálogos entre a Música, a Dança e a Capoeira.....9

Carmerindo Miranda De Souza Júnior

Roberto Luiz De Oliveira Júnior

Vilma Da Cruz Silva

doi: 10.48209/978-65-83367-09-0

CAPÍTULO 2

A Escola e o Ambiente Virtual na Formação dos Estudantes.....21

Irinéa Francisca de Oliveira

Rodrigo Aparecido de Souza Ribeiro

doi: 10.48209/978-65-83367-09-1

CAPÍTULO 3

A Escolaridade e a Variação da Concordância Verbal de Terceira Pessoa do Plural na Fala de Quirinópolis-Goiás.....30

Marilda Alves Adão Carvalho

doi: 10.48209/978-65-83367-09-2

CAPÍTULO 4

“Entre a Oferta e a Procura: Os Feirões de Emprego no Mercado de Trabalho Atual”.....50

Fabiana Custódio e Silva

doi: 10.48209/978-65-83367-09-3

CAPÍTULO 5

Escuta Sensível como Viés para Intervenção Pedagógica com Professores da Educação Infantil na Região Mamuru Rio Juruti – Pará – Brasil 62

Ivanilza Fernandes do Nascimento

Leyse Silva de Albuquerque

doi: 10.48209/978-65-83367-09-4

CAPÍTULO 6

A Atuação do Pedagogo Empresarial: Treinamento, Qualificação e Planejamento.....75

Ana Angélica Martins Bessa

doi: 10.48209/978-65-83367-09-5

CAPÍTULO 7

O Papel do Psicopedagogo e a Contribuição da Psicologia Clínica e Institucional no Pós-Pandemia.....86

Regina Celia Martins Bessa

doi: 10.48209/978-65-83367-09-6

CAPÍTULO 8

Metodologias ativas no ensino de Geografia e História: A utilização da plataforma Wordwall e suas possibilidades.....97

Logan Faedda Rago

doi: 10.48209/978-65-83367-09-7

CAPÍTULO 9

La Actuación del Pedagogo Social y las Relaciones con las Políticas del SUAS.....113

Gabriella Eldereti Machado

doi: 10.48209/978-65-83367-09-8

CAPÍTULO 10

A Festa do Corpo de Deus em perspectiva comparada.....120

Pedro Henrique Rocha Robaina

doi: 10.48209/978-65-83367-09-A

CAPÍTULO 11

Manuais Didáticos do Colégio Pedro II durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil: reflexões sobre currículo, livro didático e memória.....139

Joyce dos Santos Quintanilha

doi: 10.48209/978-65-83367-09-B

CAPÍTULO 12

Afetividade e inclusão: Desafios e importância.....154

Jessica Ferreira dos Santos

doi: 10.48209/978-65-83367-09-C

Sobre a Organizadora.....164

CAPÍTULO 1

DIÁLOGOS ENTRE A MÚSICA, A DANÇA E A CAPOEIRA

Carmerindo Miranda De Souza Júnior

Roberto Luiz De Oliveira Júnior

Vilma Da Cruz Silva

Doi: 10.48209/978-65-83367-09-0

Resumo: Este relato de experiência trata-se da apresentação artístico-musical realizada durante o V Festival Volta por Cima de Capoeira, ocorrido em Mirabela/MG, entre os dias 26 e 28 de julho de 2024, sob a organização da Associação Cultural Zumbilê Capoeira. Com o tema “Capoeira, Arte, Cultura e Cidadania ao Alcance de Todos”, o evento destacou a capoeira como eixo principal, mas também incorporou diferentes manifestações artísticas, como músicas e danças folclóricas, performances corporais e apresentação de música erudita. O principal objetivo do festival foi promover a inclusão social e o desenvolvimento físico e emocional de crianças e jovens, utilizando a capoeira como uma ferramenta pedagógica e cultural. A performance contou com um repertório diversificado, abrangendo desde músicas do cancioneiro regional e canções folclóricas até obras da música erudita. Essa diversidade artística proporcionou aos participantes uma vivência cultural ampla, enriquecendo suas percepções e estimulando debates sobre estereótipos sociais. Os impactos do festival foram significativos, pois demonstrou a relevância da capoeira como um instrumento de transformação social, promovendo cidadania, pertencimento cultural e um ambiente de respeito à diversidade. Essa iniciativa reforça o papel das práticas culturais na construção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

Palavras-chave: música; capoeira; diversidade cultural; inclusão social; mestre Aurélio.

INTRODUÇÃO

Atualmente, existe uma grande variedade de tradições culturais no país, nas quais algumas são amplamente difundidas, enquanto outras ainda enfrentam desvalorização. Por isso, é importante que se compreenda os elementos comuns e as particularidades entre as diferentes culturas, nacionais e estrangeiras, além de abordar a diversidade cultural nas interações cotidianas presentes nos diversos grupos sociais. Este trabalho trata-se de um relato de experiência sobre a apresentação artístico-musical inserida no V Festival Volta por Cima de Capoeira, realizado na cidade de Mirabela/MG entre os dias 26, 27 e 28 em julho de 2024 e idealizada pela Associação Cultural Zumbilê Capoeira, tendo como tema “Capoeira, arte, cultura e cidadania ao alcance para todos”. O responsável direto pelo projeto é o mestre capoeirista Aurélio Pereira de Souza.

Nesse contexto, é mister que as discussões sobre tradições culturais não fiquem restritas a espaços específicos, mas se estendam a diversos ambientes, como lares, escolas, bairros, associações, secretarias, gremiações, círculos de amizade, ou seja, na sociedade como um todo. Isso possibilita que grande parte da população conheça e aprenda a respeitar e valorizar as expressões culturais latentes espalhadas pelo Brasil. Reconhecer que cada cultura é única já é um passo significativo para promover o respeito mútuo e uma convivência harmônica neste país que, além de possuir grande território físico, é considerado uma nação culturalmente rica, dada às interseções culturais afro-brasileira, a cultura dos povos indígenas e tantas outras culturas presentes no vasto território nacional, advindas, no passado, das migrações e atualmente, da globalização.

As questões que envolvem o multiculturalismo devem ser discutidas na sociedade para que os indivíduos possam compreender e respeitar a(s) cultura(s) do Brasil e do mundo, já que etnocentrismo, esteriótipo e discriminação são ideias e comportamentos que não disponibilizam humanidade aos setores culturais ainda não vistos seriamente como e o quanto deveriam. Devido à atuação dos movimentos sociais especializados, lutas de classe e às políticas públicas voltadas para

este segmento cultural e também educacional, percebe-se que, através de leis de reparação e outras leis de incentivo, a situação dos temas culturais nacionais, regionais e também locais, tem se evidenciado, como é o caso das Leis 10.639/03 e 11.6045/08 que alteram a LDB 9.394/96 e institui a obrigatoriedade do ensino da cultura africana, afro-brasileira e cultura dos povos indígenas no currículo escolar, efetivando a significância da diversidade cultural no país (Brasil, 2003; Brasil, 2008).

Gomes (2021) esclarece que muitos grupos, sejam aqueles atualmente em evidência ou os historicamente silenciados, construíram suas identidades sem que fossem devidamente ouvidos e reconhecidos pela sociedade. Nas últimas décadas, porém, esses grupos, por meio de lutas por direitos, conquistas de ações afirmativas, avanços nas políticas públicas e mudanças na percepção da própria sociedade hegemônica, têm exigido das instituições responsáveis pela gestão da educação o efetivo reconhecimento de suas manifestações culturais, bem como de seus saberes e modos de ser.

Para consolidar essa mudança, é importante que todos contribuam, levando essas questões ao debate público e também no oferecimento de práticas artístico-culturais à sociedade, como tem feito o Festival Volta por Cima de Capoeira, que está em sua quinta versão em 2024. Ao refletir e expressar opiniões como essas ações, os envolvidos no projeto podem enriquecer a discussão sobre os estereótipos arraigados na sociedade, se formar como cidadãos responsáveis, experimentar distintas manifestações artísticas e promover um ambiente de respeito e convivência com a diversidade cultural.

MESTRE AURÉLIO, HISTÓRIA DE VIDA

Aurélio Pereira de Souza, nascido na cidade de Mirabela/MG, no dia 17 de agosto de 1976, é filho do senhor Gentil Pereira de Queiroz (in memoria) e Hilda Ferreira de Souza. Aos 9 anos de idade começou a participar de eventos culturais representando a Escola Estadual Major Alexandre Rodrigues, aos 10 anos em 1986 teve seu primeiro contato com a capoeira em uma roda na praça Bom Jesus

na mesma cidade em que nasceu. A partir daí, ficou encantado com a cultura local e começou a praticar a capoeira, mesmo sem ter acesso formal a uma escola ou mestre de capoeira, já que não havia nenhuma academia por perto. Nos meados dos anos de 1989 veio para Mirabela um professor chamado de João Carlos, na qual iniciou o ensino da capoeira, apesar do trabalho não ter rendido frutos por muitos anos neste local.

Aurélíio optou por outras modalidades e seguiu praticando a capoeira à sua maneira, além de treinar futebol e karatê com o mestre Boi que ministrava aulas ao ar livre no pátio do parque de vaquejadas da cidade. Nos anos 90, viu a capoeira mais de perto com o mestre Carvoeiro e seu irmão Ricardo, apresentado-lhe alguns movimentos no quintal da casa de um amigo. Em outubro de 1994 a professora Dulce Veloso, através da Secretaria de Cultura de Mirabela, trouxe algumas oficinas culturais, que fazia parte de um rico projeto destinado à sociedade daquela cidade. Este projeto incluía várias atividades, dentre elas o teatro, danças brasileiras e principalmente, a capoeira. Em 1996 o projeto acabou por falta de incentivos governamentais e fiscais, mas Aurélíio já tinha adquirido gosto pela cultura popular, fortalecendo a iniciativa de continuar, por seus próprios custos, os trabalhos culturais e educativos na cidade em que nascera. O capoeirista ia até Montes Claros/MG para ter aulas e repassava aos alunos da cidade do projeto, ainda como cordão amarelo na capoeira.

Em maio de 1999, viajou para cidade de Brasília de Minas/MG a convite de um cidadão para começar um trabalho modelo desenvolvido naquela cidade. A viabilidade do trabalho foi um sucesso, ao ponto de Aurélíio permanecer por quatro anos e meio aprendendo e estudando a capoeira junto aos componentes da equipe daquela cidade, Brasília de Minas, em conexão com a equipe de Mirabela e também de Montes Claros. Os laços eram fortalecidos a partir daí. No ano 2000, Aurélíio e o mestre Sidney se desligaram dos trabalhos dos mestres Zé Maria e, juntamente com suas irmãs e aluna Beatriz, tiveram a iniciativa da criação de uma nova escola de capoeira no Norte de Minas. Em meio a essa transição, fizeram reuniões para formalizar a associação que, a partir daí, responderia

legalmente pelo Centro Cultural Capoeirando, tendo Montes Claros como cidade sede. Nota-se que do passado aos dias atuais, é uma escola referência no que diz respeito à cultura popular.

Em meados dos anos 2000, Aurélio foi até Belo Horizonte/MG visitar a irmã. Chegando lá, reencontrou um amigo e conterrâneo apelidado de Tonhão, que na ocasião fazia parte do Canzuá Capoeira do mestre Fernando Ennes Bocão, mestre Bocão, que o ensinou a ver a capoeira com novos olhares e trouxe novas motivações para a busca de conhecimentos e pesquisas sobre a cultura popular. Mais a frente, Aurélio frequentou a academia deste mestre no intuito de aprimorar seus conhecimentos dentro desta arte e trazer mais credibilidade para os seus trabalhos filantrópicos dentro da capoeira. Com novas ideias e projetos, programaram um grande evento na cidade de Brasília de Minas nos anos 2000, no qual o C.M Penteado que, juntamente com a instrutora Lu pimenta, o instrutor Carlão e uma equipe do grupo cordão de ouro vieram para a festa e “fizeram toda a diferença juntamente com os inúmeros participantes”, conta Aurélio. Em maio de 2003, guiados pelos ensinamentos de mestre Bocão, Aurélio realizou outro grande intercâmbio cultural.

Nos anos de 2009 se mudou para São Paulo onde foi à matriz do grupo Cordão de Ouro procurar o mestre Suassuna para continuar o aprendizado. Nessa época conheceu mestre Kibe, que era o responsável direto pela academia do mestre Suassuna. Um dia Suassuna o disse: “capoeira você já sabe, agora não faça como muitos que só sabem capoeira, vá estudar”! A partir daí, no ano de 2010, Aurélio cursou licenciatura em Educação Física, concluindo sua graduação em 2014, mesmo ano em que se formou como contra-mestre de capoeira na academia matriz do Cordão de Ouro. No ano seguinte, especificamente em 2015, Aurélio conclui também o bacharelado em Educação Física. Retornando à cidade de Mirabela, mestre Aurélio recomeça seus projetos, idealizando um evento anual, que é realizado também como intercâmbio cultural. Esse projeto recebe o nome de Volta por Cima e no evento do ano de 2018, Aurélio graduou-se como mestre de capoeira.

Em 2021, já como mestre, Aurélio fundou sua própria escola de capoeira, com o objetivo de atender crianças, jovens e adultos em um ambiente acolhedor, voltado à valorização da cultura brasileira, com ênfase na arte da capoeira. Atualmente, a escola fundada por mestre Aurélio chama-se Zumbilê-Capoeira, uma junção dos nomes Zumbi e Ylê, que significa “casa”. O mestre explica que a criação do evento Volta por Cima em Mirabela surgiu do desejo de simbolizar o grande salto em sua trajetória dentro e fora da capoeira. Ele destaca as idas e vindas que possibilitaram seu crescimento pessoal e seu profundo apreço pela cultura local. Além disso, relembra as dificuldades enfrentadas por sua família na cidade, que sempre representaram uma luta pela sobrevivência e pela preservação das tradições ancestrais, em um contexto de falta de apoio governamental e preconceitos vindos de alguns setores da sociedade.

Atualmente, o poder público começa a aproximar da arte da capoeira com olhares mais direcionados, o que foi fundamental para que a escola do mestre adquirisse a sede própria, onde funciona o ponto de cultura Zumbilê Capoeira. Por fim, o festival de capoeira começou a ganhar força com o apoio da prefeitura municipal, das secretarias de educação, cultura, esporte, lazer, turismo, parcerias do comércio local, escolas, bem como a adesão da população em geral.



Mestre Aurélio e a foto divulgação do festival (fonte: acervo pessoal)

MÚSICA, DANÇA E CAPOEIRA

O V Festival Volta por Cima de Capoeira, promovido pela Associação Cultural Zumbilê Capoeira, foi realizado em Mirabela, Minas Gerais, nos dias 26, 27 e 28 de julho de 2024. Com o tema “Capoeira, Arte, Cultura e Cidadania ao Alcance de Todos”, o evento teve a capoeira como eixo central, mas também abrangeu diversas expressões artísticas, como músicas e danças folclóricas, performances corporais, instrumentais e apresentações de música erudita. O principal objetivo do festival foi promover a inclusão social e o desenvolvimento físico e emocional de crianças e jovens, utilizando a capoeira como ferramenta pedagógica e cultural.

As atividades aconteceram no Ponto de Cultura Zumbilê Capoeira ao longo de cinco meses, de março a julho de 2024, culminando no festival. O público-alvo incluiu crianças e jovens de 8 a 18 anos da cidade de Mirabela. Durante esse período, foram oferecidas aulas semanais de capoeira e oficinas de confecção de instrumentos, palestras sobre a história da capoeira e a cultura afro-brasileira, além de eventos culturais e apresentações artísticas. Segundo o organizador, mestre Aurélio, essas ações tiveram resultados significativos: 50 crianças e jovens participaram regularmente, houve um aumento de 20% na autoestima e uma melhoria de 30% na coordenação motora e no condicionamento físico dos participantes. Ademais, o projeto fortaleceu os laços comunitários e destacou a capoeira como um elo cultural e social na região.

No dia da apresentação oficial, foram utilizados diversos instrumentos afro-indígena, como atabaque, alfaia, berimbau, agogô, dobrão, timbau, pandeiro e caxixi, além de um piano digital e violão como instrumentos harmônicos, com o apoio de som mecânico. A performance incluiu um repertório variado que transitou por diferentes estilos musicais, abrangendo músicas do cancioneiro regional e canções folclóricas, interpretadas em grupo pelos oficinairos e pelo mestre Aurélio na “puxada de rede”, na capoeira e na dança maculelê:

Canto do Pescador, É Doce Morrer no Mar, Cálice Bento e Enanaê. Também foram apresentadas obras de música erudita a uma e duas vozes, destacando-se as performances da soprano Vilma Zurc, do barítono Roberto Mont'Sá, do pianista Carmerindo Miranda e demais artistas da região do Norte de Minas.

O repertório selecionado refletiu uma fusão de gêneros e culturas, incluindo composições nacionalistas, populares e internacionais. Entre as obras executadas estavam “Mãe Preta” (Paurillo Barrozo), “Remeiro de São Francisco” (Villa-Lobos), “*Circle of Life*” (Elton John), “*A Thousand Years*” (Christina Perri), “Abaluaiê” (Waldemar Henrique) e “*Stand by Me*” (Ben E. King). A apresentação foi coroada com a execução do Hino Nacional Brasileiro, de Francisco Manuel da Silva, e do Hino do Município de Mirabela, composto por José Luiz Rodrigues. A diversidade do repertório e a integração de diferentes tradições musicais reafirmaram a relevância da música como ferramenta de valorização cultural.

O sucesso do projeto contou com o apoio de parcerias institucionais, como a Prefeitura Municipal de Mirabela, a Secretaria Municipal de Esporte, Cultura, Lazer e Turismo e a Gerência Municipal de Educação. Os recursos financeiros vieram, em parte, da Lei de Incentivo à Cultura Paulo Gustavo, além de doações de materiais esportivos e instrumentos musicais.

Os impactos foram expressivos, promovendo melhorias na qualidade de vida, no fortalecimento da identidade cultural e no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos participantes. Para garantir a sustentabilidade, o projeto resultou na criação de um grupo comunitário de capoeira e na formação de monitores locais, além de estabelecer parcerias com escolas e outras instituições.



Apresentações artísticas e a roda de capoeira (fonte: acervo pessoal)

DISCUSSÃO

Na primeira metade do século XXI, a sociedade encontra-se imersa em um mundo cada vez mais globalizado culturalmente. Esse processo é impulsionado por fatores como a geopolítica, o comércio, a tecnologia e a migração internacional. Tais elementos resultam em divergências socioculturais e moldam as características da modernidade. A globalização, por sua vez, influencia as identidades, tornando-as mais situadas, politizadas, plurais e diversas, enquanto reduz sua rigidez, uniformidade e atemporalidade. (Hall, 2006).

O conceito de cultura é amplamente discutido por diferentes áreas do conhecimento, como a antropologia, a sociologia, a educação e as artes. Segundo DaMatta (1982), a cultura funciona como um código não aleatório que reflete as transformações promovidas por um grupo em seu ambiente e em si mesmo. Ele destaca que todas as sociedades compartilham um repertório comum de potencialidades culturais, ainda que desenvolvidas de maneiras distintas. Como enfatiza

o autor, essa diversidade não implica em hierarquia entre as culturas, mas sim na riqueza de suas expressões singulares.

Na intersecção entre globalização e cultura, Canclini (2021), reflete sobre as incertezas e mal-entendidos interculturais que emergem na era transnacional. Ele aponta que, com o avanço da produção científica e dos debates antropológicos nas últimas décadas, especialmente nas nações latinas, a interculturalidade tem ganhado destaque como uma abordagem que cruza e dialoga com diferentes culturas.

Nesta esteira, outro aspecto relevante para contextualizar este trabalho é o conceito de multiculturalismo, que surge em resposta às demandas identitárias de grupos historicamente marginalizados pelas tendências homogeneizantes dos modelos sociais hegemônicos. Essas dinâmicas, como argumenta Munanga (2010), têm se enfraquecido, promovendo uma mistura de culturas e a desconstrução de paradigmas coloniais. Esse cenário dá origem à diversidade cultural, que se apresenta como um chamado para a valorização das causas sociais e para a garantia de direitos, incluindo os educacionais.

Gomes (2007) define a diversidade como uma construção histórica e social das diferenças, a qual se consolida à medida que as sociedades se tornam mais complexas.

Quando se fala em educação, Munanga (2010) também critica a educação monocultural vigente, que negligencia as contribuições de diferentes grupos para a construção do Brasil plural. Ele ressalta a necessidade de uma educação que respeite a diversidade de gênero, raça, classe, religião e etnia. Nesse contexto, Candau (2020) defende a reinvenção da educação para que esta promova experiências pedagógicas significativas e conectadas às realidades socioculturais. Aqui está uma reflexão sobre o projeto “Capoeira, arte, cultura e cidadania ao alcance para todos”, uma vez que o projeto tem impactado, sobretudo, os estudantes da cidade de Mirabela/MG, podendo promover a construção de currículos diversificados no quesito arte e cultura local.

Como argumenta Fleuri (2018), para que as práticas da diversidade cultural atinja os mais variados setores, requer mudanças profundas na prática educativa, indo além do multiculturalismo e adotando uma perspectiva intercultural. Essa abordagem busca legitimar o conhecimento recíproco e promover transformações sociais, respeitando a complexidade das relações humanas e a diversidade cultural. A interculturalidade, assim, emerge como um caminho para a formação de educadores e estudantes capazes de construir uma sociedade mais inclusiva e justa. O V Festival Volta por Cima de Capoeira demonstrou a relevância da capoeira como instrumento de transformação social, promovendo cidadania e pertencimento cultural em crianças e jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o V Festival Volta por Cima de Capoeira desempenhou um papel significativo na promoção da inclusão social e do desenvolvimento cultural, físico e emocional de crianças e jovens em Mirabela/MG. Ao integrar diversas expressões artísticas, o evento evidenciou a potencialidade da capoeira como ferramenta pedagógica e cultural, além de proporcionar aos participantes uma vivência rica em diversidade artística, proposta por seu organizador, mestre Aurélio. O repertório, que transitou entre música folclórica, erudita e popular, reforçou a capacidade da arte de unir diferentes segmentos culturais, criando um espaço de diálogo e respeito mútuo tanto entre as crianças e jovens, quanto entre os artistas que se apresentaram, bem como os organizadores e convidados que prestigiaram o festival.

Além de formar capoeiristas, os resultados obtidos, como a melhoria na autoestima, na coordenação motora e no fortalecimento da identidade cultural dos participantes, demonstram o impacto positivo da iniciativa do projeto. Ademais, a criação de um grupo comunitário de capoeira e a formação de monitores locais destacam a importância da sustentabilidade, garantindo que os benefícios do projeto se estendam para além do evento, perpetuando a cultura afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, DF, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 09 de setembro. 2024.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 10 de março de 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 09 de setembro. 2024.

CANCLINI, NESTOR GARCIA. **Que será La interculturalidad?** *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, 2021. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=406969792018>. Acesso em: 10 de outubro. 2024.

CANDAU, VERA MARIA. Multiculturalismo e educação: desafio para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; Moreira, A. F. (Org.). **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37.

DAMATTA, ROBERTO. **Você tem Cultura?** Jornal da Embratel, Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/877886/mod_resource/content/1/2_MATTA_Voc%C3%AA%20tem%20cultura.pdf Acesso em: 25 de setembro. 2024.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

GOMES, NILMA LINO. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCN-Z5FhDNjjchnPBGKhJw/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 de setembro. 2024.

GOMES, N. L.; BRITO, J. E.; SILVA; P. V. **Ações afirmativas de promoção de igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios**. Educação e Sociedade, v. 42, p. 1-14, 2021.

HALL, STUART. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MUNANGA, KABENGELE. **Educação e diversidade cultural**. Cadernos PENESB, v. 10, p. 37-54, 2010. Disponível em: <http://pdi.sites.uff.br/wpcontent/uploads/sites/573/2019/02/PENESB-10.pdf>. Acesso em: 5 de outubro. 2024.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA E O AMBIENTE VIRTUAL NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Irinéa Francisca de Oliveira¹

Rodrigo Aparecido de Souza Ribeiro²

Doi: 10.48209/978-65-83367-09-1

Resumo: Este artigo aborda o tema sobre a evolução dos ambientes virtuais de aprendizagem (avas). O objetivo deste trabalho é analisar os componentes e funcionalidades dos ambientes de aprendizagem para e-learning, suas vantagens, desafios e o impacto na formação educacional. Os avas representam uma grande oportunidade para democratizar o acesso à educação e promover a aprendizagem ao longo da vida. Para isso foi realizada diversas buscas bibliográficas de forma sistemática, para selecionar trabalhos relacionados às boas práticas, na plataforma virtual scielo, com o intuito de compreender as melhores práticas aplicadas nos avas, para efetivar a mediação do processo de ensino e aprendizagem. Ao concluir as pesquisas constatou-se que os obstáculos giram em torno das abordagens sobre competência digital são pequenas diante dos benefícios que ela garante à educação. Portanto, é preciso entender que o avanço tecnológico, a tendência é que os avas continuem a evoluir, integrando novas tecnologias e metodologias pedagógicas que tornem o aprendizado online mais dinâmico e acessível para todos.

Palavras Chave: Tecnologia; avas; ensino e aprendizagem; democratização da educação.

Abstract: This article deals with the evolution of virtual learning environments (VLEs). The aim of this work is to analyze the components and functionalities of learning environments for e-learning, their advantages, challenges and impact on educational training. VLEs represent a great opportunity to democratize access to

1 irinea_@hotmail.com

2 prof.rodrigoap@outlook.com

education and promote lifelong learning. To this end, several bibliographic searches were carried out systematically to select works related to good practices on the scielo virtual platform, with the aim of understanding the best practices applied in avas to mediate the teaching and learning process. At the conclusion of the research, it was found that the obstacles surrounding approaches to digital competence are small in relation to the benefits it guarantees for education. Therefore, it is necessary to understand that technological advances tend to continue to evolve, integrating new technologies and pedagogical methodologies that make online learning more dynamic and accessible to all.

Keywords: Technology; avas; teaching and learning; democratization of education.

INTRODUÇÃO

A era digital trouxe consigo uma série de mudanças que impactaram profundamente diversos setores da sociedade, e a educação não foi exceção. A crescente incorporação de ambientes virtuais de aprendizagem nas escolas exige uma reflexão sobre o papel dessas tecnologias no processo ensino-aprendizagem. Neste trabalho, discutiremos a importância dos ambientes virtuais e as transformações que eles vêm promovendo na educação. Além disso, abordaremos a necessidade de que a escola, enquanto instituição formadora, se adapte a esse novo cenário, buscando integrar as ferramentas digitais de forma significativa e eficaz ao seu currículo, de modo a preparar os estudantes para um futuro cada vez mais conectado e tecnológico.

Nos últimos anos, a educação a distância (EaD) tem crescido de forma exponencial, impulsionada pela tecnologia e pelas necessidades da sociedade moderna. A evolução dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) ou ambientes de aprendizagem para e-learning tem sido fundamental para possibilitar a educação remota, atendendo a um público cada vez mais diverso e geograficamente disperso. Esses ambientes oferecem uma série de ferramentas que facilitam a interação entre estudantes, professores e conteúdo, promovendo uma experiência de aprendizado personalizada e flexível.

A Educação a Distância (EaD), cada vez mais, solidifica-se como possibilidade de acesso facilitador ao processo ensino/ aprendizagem em todas as esferas, principalmente no Ensino Superior. No Brasil, a procura por essa modalidade de ensino apresenta crescimento expressivo. Os dados apresentados pelo Censo da Educação Superior (BRASIL, 2021) apontam que em 2011 o número de matrículas em cursos superiores a distância chegou a 431.597. Dez anos depois, em 2021, foram contabilizadas 2.477.374 matrículas, ou seja, um número cinco vezes maior. O resultado em números comprova o processo de sedimentação da EaD. Entretanto, é imprescindível analisar aumento do número de matrículas, o qual, por si só, não concebe as condições de oferta e financiamento, tampouco expõem aspectos didático- pedagógicos, como a organização das páginas dos cursos EaD no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Esse aspecto tem sido alvo de julgamentos e escólios por parte, principalmente, dos estudantes, que se veem, muitas vezes, em ambiente de aprendizagem que é estático e sem motivação, é o que tem ocasionado distanciamento do curso e, conseqüentemente, à falta de estímulo e de interesse e, até mesmo, à evasão/abandono. Nesse cenário, o ambiente AVA é um canal de comunicação de extrema importância nos cursos EaD, todavia, se mal manuseado, pode cair no obscurantismo de práticas completamente vazias e sem significados. Sendo assim, a nossa objetividade é discutir os componentes e funcionalidades dos ambientes de aprendizagem para e-learning, suas vantagens, desafios e o impacto na formação educacional.

Sob esse viés, destacamos que a organização didática das páginas converge com os princípios de estruturação e planejamento do espaço educacional. Ambos orientam a tomada de decisões em relação às situações de ensino e aprendizagem, visando alcançar bons resultados (LIBÂNEO, 2013). A partir desse entendimento é necessário dilatarmos nosso olhar para a inserção das tecnologias digitais que fazem parte do processo educacional na EaD, cujas particularidades ultrapassam a simples transposição didático-organizacional, tendo em vista a estruturação própria e as especificidades internas de cada instituição. A escolha da temática justifica-se por considerar que os processos de ensino e aprendizagem na EaD devem ser pensados no entrelaçamento do contexto educacional com os elementos didático-metodológicos.

CONCEITO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM PARA E LEARNING

A evolução da era digital possibilitou enes transformações em diferentes setores da sociedade. No palco educacional, o impacto tecnológico transcendeu os muros das escolas e resultou em uma quebra de paradigma na Educação a Distância (EaD), que teve seu histórico marcado por fases como: ensino por correspondência; por rádio, TV e vivencia; na contemporaneidade, a fase da Tecnologia da Informação e Comunicações (TICs); e consequentemente por AVAs.

Os primeiros projetos de AVA criados para a educação iniciaram-se em meados de 1990, possibilitados por meio da evolução da internet. Esse contexto destaca-se pela invenção dos navegadores web com a tecnologia de janelas gráficas, que permite a representação da informação na forma de imagens, bem como pela linguagem icônica nas telas dos computadores, que proporciona ao usuário uma experiência computacional descomplicada (FRANCO; CORDEIRO; DEL CASTILLO, 2003).

Graças a essas evoluções tecnológicas, hoje temos os ambientes de aprendizagem para e- learning que são plataformas digitais que proporcionam o acesso ao ensino de forma remota, utilizando recursos de internet. Elas integram diversas ferramentas tecnológicas para que estudantes e professores possam interagir, colaborar e acessar conteúdos educacionais a qualquer hora e lugar.

A educação a distância é uma modalidade de ensino efetivada através da interatividade, das atribuições e avanços da tecnologia da informação e comunicação. De acordo com o Decreto nº 5.622, art. 1º, caracteriza-se a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2014).

A EaD é uma modalidade de ensino que tem se expandido significativamente nos últimos anos, oferecendo diversas vantagens para estudantes e instituições de ensino. No entanto, é fundamental garantir a qualidade e a equidade desse tipo de educação, considerando as especificidades de cada contexto.

COMPONENTES ESSENCIAIS DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Um ambiente de aprendizagem para e-learning bem-sucedido deve incluir uma série de componentes que atendam às necessidades dos estudantes e professores, promovendo um aprendizado dinâmico e acessível. A usabilidade é um dos pilares de um AVA bem-sucedido. A interface deve ser clara, simples e de fácil navegação, tanto para professores quanto para alunos. Uma interface intuitiva garante que todos possam utilizar as funcionalidades da plataforma sem barreiras tecnológicas.

A integração de tecnologias como Inteligência Artificial (IA) e gamificação também tem tornado os AVAs mais dinâmicos, permitindo que o aprendizado se torne mais interativo e adaptado às necessidades individuais dos alunos. Para Almeida (2003), ambientes virtuais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet que permitem integrar diferentes mídias, linguagens e recursos, apresentar informações, desenvolver interações, produzir e socializar produções, independente do tempo e do espaço de cada participante.

A tecnologia, por si só, não garante a eficácia do ensino online. O diferencial está na capacidade dos participantes de questionar, analisar e construir o próprio conhecimento. Atitude crítica, reflexiva e a disposição para explorar novas ideias são fundamentais para que as ferramentas digitais se tornem verdadeiras aliadas no processo de aprendizagem. A forma como cada indivíduo se posiciona diante da tecnologia influencia diretamente os resultados obtidos. O uso adequado dos AVAs para uma educação inovadora deve estimular a curiosidade, a colaboração, a resolução de problemas, a busca e a contextualização de informações (MORAES, 2002).

Desa forma, entende-se então que esses ambientes são mais do que simples repositórios de materiais. Eles devem promover o engajamento, estimular a autonomia do estudante e possibilitar o acompanhamento contínuo do progresso. Desse modo, entende-se que o AVA deve permitir que os educadores disponibi-

lizem materiais didáticos como textos, vídeos, apresentações e exercícios. Além disso, é importante que a plataforma ofereça suporte para o upload e organização desses conteúdos, facilitando o acesso e a busca pelos alunos. Portanto, fica claro que, a interação entre alunos e professores é essencial em qualquer processo educacional.

Ferramentas de comunicação

Comunicação é a chave para o sucesso em qualquer processo educativo, especialmente no ensino a distância. O AVA precisa oferecer canais como fóruns de discussão, mensagens privadas, e-mail e até videochamadas. Esses recursos são fundamentais para fomentar o relacionamento entre alunos e professores, criando uma sensação de comunidade.

O AVA deve permitir que os educadores disponibilizem materiais didáticos como textos, vídeos, apresentações e exercícios. Além disso, é importante que a plataforma ofereça suporte para o upload e organização desses conteúdos, facilitando o acesso e a busca pelos alunos. Os AVAs são considerados cenários que envolvem interfaces instrucionais para a interação de aprendizes, que incluem ferramentas para atuação autônoma e automonitorada, oferecendo recursos para aprendizagem coletiva e individual (VIEIRA; LUCIANO, 2005). Essa concepção evidencia a interação e a autonomia dos aprendizes como elementos necessários, possibilitando a integração de múltiplas mídias e recursos, a organização de informações e as interações entre pessoas e objetos de conhecimento (ALMEIDA, 2003).

A interação, pilar fundamental dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), transforma esses espaços em verdadeiros simuladores de salas de aula presenciais. Ao promover o diálogo constante entre professores e alunos, a virtualidade se torna um catalisador para a construção do conhecimento. Essa dinâmica não apenas minimiza a distância física, mas também incentiva a autonomia e a responsabilidade dos aprendizes.

No entanto, a eficácia dos AVAs vai além das ferramentas tecnológicas. A metodologia de ensino, a organização dos conteúdos, a formação dos mediadores e a avaliação personalizada são elementos cruciais para o sucesso da aprendizagem. Ao combinar essas estratégias com a flexibilidade dos AVAs, é possível criar ambientes ricos e engajadores, que valorizam a identidade e a cultura de cada instituição.

VANTAGENS E DESVANTAGENS DOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM PARA E-LEARNING

Uma das principais vantagens dos ambientes de aprendizagem online é a flexibilidade. Os estudantes podem acessar o conteúdo no momento mais conveniente para eles, sem a necessidade de estarem fisicamente presentes em um local específico. Isso é especialmente benéfico para profissionais que buscam conciliar trabalho e estudo ou para aqueles que têm compromissos familiares.

A flexibilidade dos ambientes de e-learning coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem. Com a possibilidade de personalizar o ritmo e o conteúdo, cada estudante pode explorar seus interesses e desenvolver suas habilidades de forma mais eficaz. Além disso, a educação a distância elimina limitações geográficas, democratizando o acesso ao conhecimento e proporcionando oportunidades para todos.

O e-learning contribui para um modelo de educação mais sustentável e acessível. Ao diminuir a necessidade de deslocamento e a produção de materiais impressos, reduz-se o impacto ambiental. Além disso, a flexibilidade do formato digital permite que estudantes de diferentes localidades e realidades tenham acesso ao mesmo conteúdo de alta qualidade.

Todavia, o e-learning exige uma adaptação dos alunos, que precisam desenvolver habilidades como autodisciplina e organização para estudar de forma autônoma. A falta de interação pessoal, característica desse modelo de ensino, pode ser compensada pela criação de ambientes virtuais que estimulem a colaboração e o engajamento.

A qualidade da experiência de aprendizado online pode ser comprometida por questões técnicas, como a falta de acesso à internet de qualidade ou falhas nas plataformas. Para garantir a inclusão de todos os estudantes, as instituições devem investir em suporte técnico eficiente e em plataformas robustas e intuitivas. Apesar das vantagens da educação a distância, a desigualdade digital é um obstáculo significativo, especialmente em regiões com acesso limitado à internet.

Tendências futuras

O futuro dos ambientes de aprendizagem para e-learning é promissor e está em constante evolução. Tecnologias emergentes, como a Realidade Aumentada (RA), Realidade Virtual (RV) e a gamificação, estão sendo cada vez mais incorporadas, oferecendo experiências mais imersivas e envolventes. Além disso, a IA desempenhará um papel crucial na criação de experiências de aprendizagem mais adaptativas e personalizadas.

A aprendizagem baseada em dados será outra tendência importante, com plataformas sendo capazes de analisar o comportamento dos alunos para identificar padrões e recomendar caminhos de estudo mais eficazes. Outro avanço será a maior integração entre plataformas de e-learning e redes sociais, promovendo uma maior colaboração e troca de conhecimento entre os estudantes.

Embora as ferramentas e os ambientes de aprendizagem evoluam com as novas tecnologias, o papel do professor como mediador do conhecimento permanece constante. A prática docente se adapta, buscando novas formas de interação e colaboração, mas a essência da mediação pedagógica se mantém.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ambientes de aprendizagem para e-learning desempenham um papel fundamental na educação moderna, oferecendo flexibilidade, acessibilidade e personalização para uma grande variedade de estudantes. No entanto, os desafios, como a falta de interação humana e as desigualdades de acesso, ainda preci-

sam ser abordados para garantir que a educação a distância seja verdadeiramente inclusiva e eficaz.

Com o avanço tecnológico, a tendência é que os AVAs continuem a evoluir, integrando novas tecnologias e metodologias pedagógicas que tornem o aprendizado online mais dinâmico e acessível para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327- 340, jul. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 do Ministério da Educação**. 2005 Disponível em: <Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf >. Acesso em: 15 nov. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

FRANCO, M. A.; CORDEIRO, L. M.; DEL CASTILLO, R. A. O ambiente virtual de aprendizagem e sua Incorporação na Unicamp. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 02, p. 341-353, jul.-dez. 2003.

MORAES, M. C. (Org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. São Paulo: Unicamp/NIED, 2002.

VIEIRA, M. B.; LUCIANO, N. A. Construção e reconstrução de um ambiente de aprendizagem para educação a distância. **ABED**, São Paulo, 2005. Disponível em <http://www2.abed.org.br/>. Acesso em: 2 nov. 2024.

CAPÍTULO 3

A ESCOLARIDADE E A VARIAÇÃO DA CONCORDÂNCIA VERBAL DE TERCEIRA PESSOA DO PLURAL NA FALA DE QUIRINÓPOLIS-GOÍÁS

Marilda Alves Adão Carvalho¹

Doi: 10.48209/978-65-83367-09-2

Resumo: Este trabalho objetiva descrever e analisar o impacto da escolaridade no uso da concordância verbal de terceira pessoa do plural (P6) na fala de Quirinópolis-GO, contando com uma amostra de 36 informantes, estratificados por três faixas de anos de frequência à escola, condizentes a níveis de escolaridade (0 a 6 anos, 7 a 11 anos e mais de 11 anos). Para tanto, fundamentamo-nos na Teoria da Variação e Mudança Linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) ou Sociolinguística Laboviana (LABOV, 2008 [1972]), bem como em outros estudos, especificamente, nos de Monguilhott (2009), Rubio (2008), Gonçalves (2007) e Monte (2007), que apontam a escolaridade como variável relevante para a aplicação da regra canônica da concordância verbal de P6. Para a análise estatística dos dados, utilizamos o programa GoldvarbX (2001), quando pudemos comparar nossos resultados aos das pesquisas revisadas e tivemos a confirmação de nossa hipótese: falantes quirinopolinos com maior nível de escolaridade demonstram maior adesão aos padrões de concordância verbal de P6, segundo a variedade culta da língua.

Palavras-chave: Concordância verbal de P6. Variável escolaridade. Teoria da Variação e Mudança.

Abstract: This work aims to describe and analyze the impact of schooling on the use of third person plural verbal agreement (P6) in the speech of Quirinópolis-GO, with a sample of 36 informants, stratified by three ranges of years of school attendance, consis-

¹ Universidade Estadual de Goiás- Campus Sudoeste – Sede/Quirinópolis.

tent with levels of schooling (0 to 6 years, 7 to 11 years and more than 11 years). To do this, we used the Theory of Linguistic Variation and Change (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) or Labovian Sociolinguistics (LABOV, 2008 [1972]), as well as other studies, specifically those by Monguilhott (2009), Rubio (2008), Gonçalves (2007) and Monte (2007), which point to schooling as a relevant variable for the application of P6's canonical verb agreement rule. For the statistical analysis of the data, we used the GoldvarbX (2001) program, when we were able to compare our results with those of the research reviewed and confirm our hypothesis: Quirinopolitan speakers with a higher level of schooling show greater adherence to P6's verbal agreement patterns, according to the cultured variety of the language.

Keywords: Verb agreement in P6. Schooling variable. Theory of Variation and Change.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a variação da concordância verbal de terceira pessoa do plural, doravante CV de P6, desde o trabalho pioneiro de Lemle e Naro (1977), têm se caracterizado como um fenômeno que vem despertando o interesse de muitos estudiosos, que almejam uma melhor compreensão da sua não uniformidade de regra, ao descrever e analisar a língua no seu real funcionamento na fala de indivíduos de distintas comunidades de fala.

Esses estudos – aqui reportando aos que tomamos por referência: Monguilhott (2009), que investigou a variação da CV de P3, nos planos sincrônico e diacrônico no português brasileiro (de Florianópolis) e no português europeu; Rubio (2008), com a investigação da fala da região noroeste do Estado de São Paulo, Gonçalves (2007) com o estudo da variação da CV de P6 na fala de Braúnas, no Vale do Rio Doce, em Minas Gerais, e Monte (2007), que analisou a variação da concordância verbal no português popular da cidade de São Carlos; – têm comprovado que a CV de P6 se constitui uma regra não categórica, mas variável, haja vista que falantes da língua podem ou não aplicar o plural nos verbos, alternando, assim, entre duas variantes: presença e ausência de pluralização verbal. A alternância entre uma forma ou outra não se dá, senão

motivada por variáveis sociais e variáveis linguísticas, de tal modo que não podemos compreender usos que fogem aos da norma culta como aleatórios, errados e construtores do caos da língua.

Nesse sentido, a fala se constitui uma prática sociocultural configurada por movimentos de mutabilidade / variabilidade, e, por evidenciarmos esses movimentos na fala de distintas comunidades, no que se trata da concordância verbal de terceira pessoa do plural, é que buscamos investigar se a escolaridade exerce influência na marcação e não marcação de plural nos verbos na fala quirinopolina.

Para a amostra deste trabalho, levamos em conta trinta e seis (36) informantes nascidos e residentes em Quirinópolis-GO, bem como não ausentes dessa cidade por mais de cinco (5) anos, sendo esses selecionados por meio de entrevistas informais, gravadas em áudio, e caracterizados em função das variáveis sociais: 1. faixa etária, de 14 a 30 anos; de 31 a 45 anos; de 46 a 60 anos e acima de 60 anos; 2. sexo masculino e feminino, sendo 19 do feminino e 17 do masculino; 3. escolaridade: de 0 a 6 anos, de 7 a 11 anos; e acima de 11 anos, muito embora nossa variável foco foi escolaridade. Variáveis linguísticas: Traço semântico do sujeito, saliência fônica, realização e posição do sujeito em relação ao verbo, aterial interveniente entre o verbo e o sujeito, tipo de verbo.

Considerando que o foco de nossa pesquisa é a variável social escolaridade, ela partirá da seguinte hipótese: os padrões de CV de P6 na fala de Quirinópolis por informantes de menor grau aos de maior grau de letramento e/ou escolaridade não são os mesmos, pois a escola tem por parâmetro e privilegia o ensino da norma culta da língua.

A justificativa desta pesquisa, cujo tema é a fala de Quirinópolis, reside, em instância mais geral, na possibilidade de fornecer contribuições aos estudos desenvolvidos na área de Sociolinguística, acrescendo-se às investigações em que o foco é a CV de P6 na fala de uma comunidade linguística urbana ou não-urbana.

A relevância do estudo incide, no primeiro momento, na lacuna de estudos sobre a CV de P6 em dialetos do estado de Goiás e de um *corpus* representativo

da fala da comunidade linguística investigada. Em segundo lugar, há três razões relacionadas entre si que bem justificam a investigação proposta: (i) comparação dos padrões de CV de P6 na fala de Quirinópolis-Go com os padrões dos estudos de Rubio (2008), Monguilhott (2009) e Monte (2012), no que concerne à variável escolaridade; (ii) contribuição para dar uma comunidade a se conhecer pela língua em uso; (iii) desvendamento do português brasileiro quanto à variável escolaridade na fala dos quirinopolinos, o que converge ao objetivo geral que traçamos para esta pesquisa que é investigar até que ponto o uso da CV de P6 na fala de Quirinópolis é condicionada pela variável social escolaridade. Com esse objetivo levantamos então a questão norteadora do trabalho – se os falantes de Quirinópolis tendem à manutenção dos padrões da variedade culta da língua ou tendem à sua variação condicionada pela escolaridade, isso no que concerne ao fenômeno em estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação e Mudança surge a partir da década de 1970, com os estudos de Labov (2008 [1972]) e de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), os quais, tendo em vista descreverem a variação e mudança linguísticas, levam em conta o contexto social de produção, de modo a observarem o uso da língua dentro de uma comunidade de fala.

Labov (2008 [1972]) concebe “comunidade de fala” como um grupo de indivíduos que compartilha traços linguísticos distintos de outros, sendo a comunicação entre esses indivíduos mais entre eles mesmos do que com outros indivíduos de outro grupo e, compartilham normas e atitudes diante do uso da linguagem.

Para esse autor, a comunidade de fala se caracteriza como uma heterogeneidade estruturada e sistemática, por isso, todo estudo sociolinguístico nela realizado se orienta para a análise das variações sistemáticas. Aquilo que muitos tomam preconceituosamente como uma desordenação ou caos linguístico não passa de um sistema organizado por trás da heterogeneidade da língua falada, que pode ser perfeitamente mensurável, descrita e analisável (Labov, 2008 [1972]).

A análise e a descrição de usos linguísticos de uma comunidade específica requerem do pesquisador a obtenção e/ou registro do vernáculo – estilo o menos monitorado possível da fala – de membros dessa comunidade (LABOV, 2008 [1972]), a fim de que possa obter as formas linguísticas em variação. Todavia, havemos de considerar que mesmo num clima distenso, solto, há pessoas que tendem ao uso da norma culta da língua, motivado quase sempre pela idade, sexo e escolaridade. Essa realidade nos faculta, portanto, a demonstração de que ao lado de uma variedade culta caminha outra variedade, a popular, de modo a termos o que Lucchesi (2015) denomina de polarização linguística.

Retomando a questão da heterogeneidade da língua, uma incursão nos estudos linguísticos nos possibilita compreender que a Teoria da Variação e Mudança Linguística acaba por romper com o Estruturalismo e o Gerativismo, em que a língua é analisada como homogênea, ou seja, num plano micro, pois vista e tomada somente enquanto sistema, independente de um contexto social para estudá-la. Contrariamente, a Sociolinguística Laboviana é tomada num plano macro, haja vista propor e demonstrar que na heterogeneidade da língua é que se deve buscar a sua estrutura e o seu funcionamento, considerando essa heterogeneidade como decorrente de pressões linguísticas e extralinguísticas (LABOV, 2008 [1972]).

Para Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1975]) a competência linguística do falante abrange as estruturas heterogêneas, as quais são necessárias para que qualquer língua funcione realmente, e o indivíduo, competente linguisticamente deve, portanto, ser capaz de codificar e decodificar essa heterogeneidade. Para os variacionistas, a variação e a mudança são inerentes às línguas, de forma que afirmar não serem elas heterogêneas é declará-las ou concebê-las como disfuncionais. Logo, não podemos ver e compreender a variação como um efeito do acaso, mas como um fenômeno sociocultural que possui sistematicidade e é motivado por fatores linguísticos internos e externos à língua. Dias (1996, p. 126) sintetizando os pensamentos advindos da sociolinguística laboviana, assevera que:

Para Labov, a língua individual é concreta e heterogênea; estrutura e heterogeneidade caminham juntas; a variação tem caráter sistemático; mudança linguística implica sempre variação (mudança é variação); a investigação lin-

guística é mais rigorosa quando leva em conta o uso da língua no contexto social; a Sociolinguística Variacionista assume a existência de forças externas interagindo com forças internas na interpretação do funcionamento de uma dada língua; a aptidão para o emprego de regras variáveis é um dos aspectos da competência linguística; o conhecimento da língua corresponde não só ao domínio da gramática dessa língua como também ao conhecimento do valor social atribuído às formas linguísticas.

Assim sendo, remetendo-nos aos fatores internos (linguísticos) e externos (extralinguísticos) favorecedores da variação e mesmo da mudança da língua, estamos nos remetendo ao que se é (re)conhecido como variáveis independentes, as quais se referem a algum elemento da língua que realiza de maneiras distintas as possibilidades de variação e que participam ativamente da aplicação de uma regra, favorecendo-a ou a desfavorecendo, assim como podem, por hipótese, estar influenciando a variável dependente, fenômeno ou objeto de estudo, enquanto as formas que se encontram em competição são as variantes (LABOV, 2008 [1972]).

Nesta pesquisa, a variável dependente corresponde à CV de P6, para a qual temos as variantes: presença e ausência de marcas de plural nos verbos, enquanto a variável independente é a escolaridade, que segundo estudos variacionistas, qualifica-se como relevante para o uso da variação de CV de P6, de forma a terem, não raro, confirmado que o uso da marcação de plural nos verbos é bem mais preservado no comportamento de falantes com maiores anos de escolaridade. Para Bortoni-Ricardo:

O indivíduo de pouca cultura formal possivelmente só chegará a ter consciência do caráter estigmatizado da concordância não-padrão depois de um período de escolarização e de convívio com o dialeto de classe média urbana. A duração deste período não é possível de se precisar, sem que se proceda a estudos experimentais. Podemos, porém, prever que esse indivíduo adotará a certa altura de sua formação escolar supletiva as normas de avaliação da classe mais alta, mas tenderá sempre a usar a regra de concordância padrão com menos frequência, posto que ele a assimilou tardiamente. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 94).

Nessa mesma linha de pensamento, Bagno (2007a, p. 44) afirma que “as pesquisas linguísticas empreendidas no Brasil têm mostrado que o fator social

de maior impacto sobre a variação linguística é o grau de escolarização que, em nosso país, está muito ligado ao status socioeconômico”.

A escola se caracteriza, conjuntamente ao poder socioeconômico como força controladora de uso da norma culta da língua, o que converge à hipótese de que pessoas menos escolarizadas aplicam menos a concordância entre sujeito e verbo, muito embora haja outros aspectos favorecedores dessa não-concordância, dentre os quais o contexto familiar em que vive a pessoa.

Desta feita, ao revisitar as pesquisas que tomamos por referência, Monguihott (2009), investigou sincronicamente a CV de P6 de quatro localidades de Florianópolis, estratificando os informantes segundo os seguintes perfis quanto à escolaridade: 1. informantes com Ensino Fundamental; 2. informantes com Ensino Superior.

Já Rubio (2008), analisou a CV de P6 na fala de São José do Rio Preto, selecionando uma subamostra de 76 entrevistas do Banco de Dados Iboruna, para que considerou, juntamente a outras variáveis, a variável escolaridade, com a definição dos seguintes perfis de informantes: 1. 1º ciclo do Ensino Fundamental: informantes que possuem de 1 a 4 anos de escolarização; 2. 2º ciclo do Ensino Fundamental: informantes com escolarização entre 5 e 8 anos; 3. Ensino Médio: informantes que possuem entre 9 e 11 anos de escolarização; 4. Ensino Superior: faixa escolar de informantes com 12 anos ou mais de escolarização.

Monte (2007), por sua vez, com o estudo da CV de P6 no Português Brasileiro, considerando a cidade de São José do Rio Preto, estratificou os informantes pela escolaridade, de acordo com os seguintes perfis: 1. três homens e três mulheres não alfabetizados; 2. três homens e três mulheres que estavam terminando o ensino fundamental/básico na EJA (Educação de Jovens e Adultos); 3. três homens e três mulheres em término do ensino médio/secundário regular.

Gonçalves (2007) com a análise da variação da CV de P6 na fala de Braúnas, no Vale do Rio Doce, apresentou a seguinte estratificação dos 36 informantes

quanto à variável social escolaridade: até 4 anos de escolarização (Ensino Primário), entre 8 e 11 anos (Ensino Médio incompleto), mais de 11 anos (Ensino Médio completo) e 15 anos (Ensino Superior completo).

Fundamentando-nos, portanto no trabalho desses estudiosos, pretendemos ver /ou demonstrar o comportamento da variável social escolaridade no uso da CV de P6, bem como buscaremos estabelecer comparação de nosso resultado aos deles, a fim de atestarmos ou não o controle da escola no que concerne ao emprego da variedade culta da língua.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a investigação proposta nesta pesquisa, utilizamos os preceitos da metodologia sociolinguística, de forma a lançar mão de dois tipos de pesquisa: a bibliográfica e a de campo. Esta, em virtude de que a coleta de dados se deu de forma direta intensiva e direta assistemática, conforme perfis de informantes já apresentados.

A constituição dos *corpus* se deu, como já informado, por meio de entrevistas que foram realizadas na residência ou trabalho do informante, com duração de, no máximo 50min para cada um, com temáticas relacionadas à narrativas de vida, tais como: infância, adolescência, família; educação de filhos; profissão; mundo contemporâneo; violência; valores morais e éticos e outros.

A estratificação dos informantes encontra-se configurada no quadro abaixo, e para melhor compreendê-la, assinalamos que nos atentamos para o quantitativo de 3 informantes para cada nível por nós definido.

Quadro 1 – Distribuição dos informantes da pesquisa (Total = 36 informantes)

Escolaridade		0 a 6 anos		7 a 11 anos		Acima de 11 anos	
Idade	Sexo	M	F	M	F	M	F
14 a 30 anos		1	2	1	2	2	1
31 a 45 anos		1	2	-	3	1	2
46 a 60 anos		3	-	1	2	2	1
Acima de 60 anos		3	-	1	2	1	2
Total		8	4	3	9	6	6
Total Geral: 36							

Fonte: Autora (2018)

Salientamos que não nos ativemos a até que série o informante estudou, mas sim quantos anos ele esteve na escola, embora tenhamos evidenciado que, dos 36 sujeitos da pesquisa, temos apenas 1 semi-analfabeto; 1 analfabeto; 13 com ensino fundamental incompleto; 6, ensino médio completo; 3, ensino médio incompleto; 7 com ensino superior completo (sendo 2 somente com a graduação, 4 com Pós-Graduação *latu sensu* e 1 com Pós-Graduação *stricto sensu*) e 5 com superior incompleto.

No que tange à análise dos dados, utilizarmos para essa o modelo teórico-metodológico da Sociolinguística Laboviana ou Sociolinguística Quantitativa que opera com números e dados estatísticos, de modo a propiciar a sistematização da variação existente na língua falada. Esse modelo, de acordo com Moreira,

prevê uma abordagem que privilegia o caráter quantitativo, uma vez que se baseia em dados empíricos, rigorosamente estratificados e catalogados no seio da comunidade de fala, e são concebidos como estreitamente correlacionados às variáveis sociais. E com o emprego de tratamento estatístico visa à análise das variáveis em foco para atribuir regularidades e peso relativos que podem sugerir e apontar ao pesquisador generalizações sobre o fenômeno variável. (MOREIRA, 2015, p. 187).

Para tanto, recorreremos ao Programa Goldvarb X (2001), uma versão do ambiente Windows do pacote de programas VarbRul, que, de acordo com Guy e Zilles (2007, p. 105) é “um conjunto de programas computacionais de análise multivariada, especificamente estruturado para acomodar dados de variação sociolinguística.

BREVE HISTÓRIA DE QUIRINÓPOLIS

A cidade de Quirinópolis teve início em meados do século XX, quando começou a atrair pioneiros e imigrantes, principalmente de Minas Gerais e São Paulo, em busca de terras férteis e oportunidades de trabalho na agricultura. A região, que originalmente pertencia a grandes fazendas, passou por um processo de loteamento e foi ocupada inicialmente por famílias que dependiam da agricultura de subsistência. Esse movimento impulsionou o surgimento do pequeno núcleo urbano, que se expandiu rapidamente e consolidou-se como um município, em 31 de dezembro de 1943 (MATOS; PARREIRA, 1988).

As bases para a implantação do município de Quirinópolis - nome escolhido em homenagem ao Coronel José Quirino, um dos pioneiros que se dedicou ao crescimento e desenvolvimento do povoado - se deram no sentido rural-urbano, favorecido pelo povoamento rural e, assim, por aqueles que se dedicaram às atividades próprias desse meio. À época, Quirinópolis, então Distrito de Rio Verde, segundo fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, apresentava uma população 9.594, sendo que 673 pessoas viviam na zona urbana e 8921, na zona rural (IBGE, 2017).

Esse quadro mudou substancialmente com o êxodo rural na década de 70 e, mais intensamente, na década de 80. A cidade de Quirinópolis, de raízes marcadamente rurais, que se projetam nas tradições, na fala e outros, mesmo com muitos problemas sociais e outros advindos da própria situação do país, dentre os quais a violência, tem se desenvolvido, às vezes vagarosamente, em todos os aspectos, de forma a delinear um perfil cada vez mais urbano (MATOS; PARREIRA, 1988). Todavia, quando falamos desse perfil, faz-se pertinente esclarecermos

que, favorecida pelas transformações sociais, a dicotomia rural ⇔ urbano tem sido desfeita, inserindo-se no espaço rural marcas do espaço urbano, de forma a podemos falar em um continuum rural-urbano. Segundo Siqueira e Osório (2001, p.74) “os conceitos de rural e urbano são construídos sobre as representações das mesmas coisas, com as quais estão em constante troca e mediação”.

Desta feita e ainda mais por considerarmos que, para Faraco (2017, p. 47), “o recorte de determinado conjunto de variedades linguísticas agrupadas sob um nome singular [...] são fenômenos fundamentalmente socioculturais e políticos”, acreditamos na existência de um continuum de ruralidade na fala de Quirinópolis, cidade pertencente à região Sul Goiana e à microrregião homônima, município brasileiro que se localiza no interior de Goiás, bem ao sudoeste de Goiânia, capital do Estado, da qual se distancia cerca de 285 km, com ocupação de uma área de 3.780km² e estimativa populacional de acordo com o último censo de 52.000 habitantes.

SOBRE A VARIÁVEL ESCOLARIDADE

A literatura sociolinguística e/ou as pesquisas de cunho sociovariacionista têm demonstrado a correlação do nível de escolaridade dos indivíduos com a adoção das variantes linguísticas próprias da variedade culta da língua, adoção que geralmente se faz como resposta ao trabalho da escola como promotora e mantenedora dessa variedade linguística. Segundo Martellota,

Não há como negar que existe uma influência dos padrões de correção impostos pela gramática (tradicional) sobre as restrições de combinação dos elementos linguísticos, que tende a crescer à medida que aumenta o nível de escolaridade do falante ou o grau de formalidade exigido pelo contexto de uso (2008, p. 46-47).

A escola exerce, portanto, alta influência no uso de formas linguísticas tomadas como de “prestígio”, influência essa que favorece o estabelecimento de correlação entre a variável escolaridade e o fenômeno de promoção ou de resistência à mudança linguística. Promoção e resistência porque o processo de esco-

larização não só age favoravelmente ao uso das formas variantes da variedade culta, mas também exerce coação referente ao uso das formas variantes da variedade popular da língua, quase sempre verberadas socialmente (LABOV, 2001).

RESULTADOS

De acordo com os trabalhos de Scherre e Naro (1998), Graciosa (1981), Barden (2004), Oliveira (2005), Silva (2005), Vieira (2011), Welchen (2009), Pereira (2016) e, especificamente, com os de Monguilhott (2009), Rubio (2008), Gonçalves (2007) e Monte (2007); – dos quais nos servimos como comparativo de resultados –, a variável escolaridade exerce influência no uso da CV de P6, contribuindo para levantarmos e defendermos a hipótese de maior favorecimento e probabilidade de sua marcação canônica por informantes mais escolarizados e, conseqüentemente, a marcação não canônica por informantes com menor nível de escolaridade. Essa hipótese vai ao encontro da afirmação de Ribeiro e Lacerda (2013), para os quais

[...] a atuação da escola [...] é um fator que busca homogeneizar a língua em todo o território brasileiro, independentemente das divisões sóciogeográficas. Essa pretensa homogeneização se dá rumo à fala urbana, que, por sua vez, caminha em direção à língua padrão, à língua dos nossos colonizadores europeus, já que, até hoje, é a língua portuguesa (e não o português brasileiro) que ocupa o lugar central (e/ou único) nas escolas brasileiras, bem como nos meios de comunicação em massa (p. 96).

Nesse sentido, conforme podemos observar na tabela que se segue, se comparado aos níveis de escolaridade precedentes, há um acentuado decréscimo nos índices de marcação não canônica da CV de P6 referentes aos informantes acima de 11 anos de escolarização (38%, .42), de modo a indicar convergência de aumento da escolaridade para o maior uso da variedade culta da língua na comunidade investigada, o que possibilita, pois, a confirmação de nossa hipótese.

Tabela 2 – Frequência e probabilidade de marcação não canônica da CV de P6, de acordo com a variável escolaridade

	Apl/Total	%	Peso relativo
de 0 a 6 anos	258/277	93%	.99
de 7 a 11 anos	303/380	79%	.77
acima de 11 anos	176/455	38%	.42
Total	737/1112	66%	

Fonte: Autora (2018)

Embora tenhamos nossa hipótese confirmada, conforme resultado acima posto, chama-nos a atenção os índices de marcação não canônica da CV de P6 dos informantes de 7 a 11 anos de escolaridade (79%, .77), apresentando uma acentuada diferença (41 pontos) dos índices referentes aos informantes acima de 11 anos e, portanto, mais próximos dos índices pertinentes aos informantes de 0 a 6 anos de escolaridade. Esse resultado nos causa estranheza e não condiz com o que esperávamos, pois, nessa faixa de escolaridade (7 a 11 anos), o contato com a escola e com a variedade por ela prestigiada já é tomado como satisfatório para que as pessoas façam uso da variedade culta e para o uso da marcação canônica da CV de P6. Todavia, a hipótese que apresentamos para tal resultado reside no fato de muitos informantes desse nível de escolaridade (7 a 11 anos) já estarem há tempo fora da sala de aula e no fato de seus contatos linguísticos se darem com pessoas menos escolarizadas.

O resultado inesperado que aí temos para os informantes de 7 a 11 anos de escolaridade, também ocorreu como na pesquisa de Gonçalves (2007) que, ao analisar a ausência da CV de P6 na fala de informantes do Vale do Rio Doce – MG, para a variável escolaridade, obteve resultados que não apresentaram “[...] relação diretamente proporcional entre os quatro níveis de escolaridade considerados e os valores associados a esses fatores, na opção pela ausência de concordância verbal”. (GONÇALVES, 2007, p. 87). Vejamos: a) até 4 anos de escola-

rização (Ensino Primário) – 77% e 0.67; b) entre 8 e 11 anos de escolarização (Ensino Médio incompleto) – 57% e 0.27; c) mais de 11 anos de escolarização (Ensino Médio completo) – 66% e 0.53; d) 15 anos de escolarização (Ensino Superior) – 60% e 0.50. Logo, em função da ausência de uma hipótese para a explicação da desproporcionalidade existente nesses resultados, tanto em relação às frequências quanto em relação aos pesos relativos, Gonçalves (2007) decidiu pela exclusão da variável escolaridade do grupo de fatores.

Ainda sobre os resultados que obtivemos, faz-se pertinente pontuarmos que o uso da CV de P6 em Quirinópolis é delineado por características rurais, o que se remete ao processo sócio-histórico de formação dessa cidade. Acreditamos então que o contato entre línguas dos povos que aqui chegaram e o trânsito desses entre a zona rural e a zona urbana favoreceram o falar rurano, continuum representativo da linguagem intermediadora das falas rural e urbana, ou seja, das variedades popular e rural (BORTONI-RICARDO, 2005), daí explicarmos o fato de mesmo informantes com maiores níveis de escolaridade não flexionarem o verbo na terceira pessoa do plural, o que indica a projeção da variedade rural na variedade urbana, ou seja, uma descontinuidade entre elas.

Dentre a análise comparativa que estabelecemos com resultados de outros trabalhos, quanto ao estudo de Monguilhot (2009), considerando que as variáveis sociais faixa etária e escolaridade foram computadas conjuntamente, os resultados obtidos foram de 72% de frequência de marcação canônica da CV de P6 mais jovens e 67% para os mais velhos, isso no que se refere aos informantes com Ensino Fundamental, representantes da norma urbana média e norma urbana média baixa. Já, a maior marcação canônica da CV de P6 se deu pelos jovens com maior nível de escolaridade (Ensino Superior da Região Central) e, contrariamente, maior marcação não canônica pelos informantes mais velhos da Costa da Lagoa e com apenas o Ensino Fundamental. Desse modo, os resultados por nós obtidos não se diferem também dos dessa autora em que o nível de escolaridade favorece a marcação canônica da concordância verbal de 3ª PP. Muito embora, em embora, em nosso trabalho esse resultado tenha se dado pelos informantes mais velhos.

Rubio (2008), em sua investigação, obteve o seguinte resultado para a variável escolaridade: a) informantes com maior nível de escolaridade (Ensino Superior), frequência de 87%, seguido daqueles com Ensino Médio, 74% de frequência, resultado esse em que, como no nosso, marcação canônica da CV de P6 se dá pelos informantes mais escolarizados.

Na investigação de Monte (2007), realizada em São José do Rio Preto e com informantes dessa cidade, a marcação canônica da CV de P6 também foi favorecida por aqueles com maior nível de escolaridade, muito embora o pesquisador faça a seguinte afirmação sobre as condições de ensino dos informantes escolarizados: “não queremos dizer que o ensino é ou foi de má qualidade, mas que se trata de pessoas jovens e adultas que estão tendo uma formação escolar supletiva”. (Monte, 2007, p. 97). Assim sendo, os resultados foram de 19% para os não – escolarizados e de 31% para os escolarizados (EJA).

Está posto o papel fundamental que a escola exerce no uso da marcação canônica da CV de P6 pelos indivíduos, visto que ela os incentiva e muitas vezes deles exige uma prática linguística que segue as normas prescritas, a marcação de plural nos verbos, o que é frequentemente associada a prestígio e maior aceitação social. Assim sendo, a exposição dos alunos à variedade culta tende a reforçar suas escolhas quando do uso da fala. e bom que assim seja, desde que não se deixe de reconhecer e de valorizar outras variedades da língua, pois conforme pudemos constatar a escolaridade acabou por promover um maior alinhamento da fala dos informantes com a norma-padrão e/ou variedade culta da língua, mas ainda assim pudemos ver uma característica viva da língua, refletida na complexidade sociolinguística do Português Brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da variação da concordância verbal de terceira pessoa do plural (CV de P6) na fala de Quirinópolis permitiu identificar que a escolaridade influencia diretamente a aplicação ou não de plural nos verbos, demonstrando uma variação condicionada por fatores sociolinguísticos. A pesquisa, ao comparar os

padrões locais com estudos anteriores Rubio (2008), Monguilhott (2009), Gonçalves (2007) e Monte (2007), reafirmou que os níveis de escolaridade impactam a adesão à variedade culta, sendo este um fator determinante na escolha entre as variantes de concordância verbal.

No que diz respeito à abordagem quantitativa, com a aplicação do programa Goldvarb X, pudemos evidenciar a importância de variáveis independentes, como escolaridade, sobre o fenômeno estudado, e os dados que obtivemos corroboram a premissa da Sociolinguística Laboviana de que a variação é um processo sistemático e não aleatório, refletindo o funcionamento organizado da língua dentro da comunidade de fala. Nesse sentido, a heterogeneidade linguística em Quirinópolis reafirma a coexistência entre formas linguísticas mais próximas da variedade culta e aquelas que refletem traços de variabilidade comuns na comunidade local.

Outro ponto marcadamente relevante neste trabalho reside na influência histórica e cultural de Quirinópolis sobre os padrões de fala de sua gente, haja vista que pudemos destacar suas raízes predominantemente rurais, demonstrando que apesar do desenvolvimento urbano, persistem na fala dos quirinopolinos elementos linguísticos associados à ruralidade. A variabilidade observada na CV de P6 revela uma convivência entre uma linguagem mais monitorada, vinculada à escolaridade, e uma fala espontânea, que expressa a identidade e as tradições locais.

Os resultados apontam ainda que o contato contínuo com a escola e o tempo de escolarização influenciam a frequência de uso da concordância verbal com a marcação de plural, uma vez que a exposição à variedade culta atua como um fator de padronização linguística. Esses achados são consistentes com as observações de Bortoni-Ricardo (2008) e Bagno (2007), que associam o grau de escolarização ao uso de formas linguísticas socialmente prestigiadas, evidenciando o papel da escola como agente regulador da língua.

Por fim, esperamos que a pesquisa tenha contribuído com a Sociolinguística Variacionista na ampliação do entendimento sobre a CV de P6 em regiões

pouco exploradas, como Goiás, ainda mais ao destacar a influência de uma variável social no uso da língua.

A análise da fala quirinopolina permite que uma melhor compreensão da complexidade linguística do Português Brasileiro e o impacto da escolaridade sobre a linguagem, além de incentivar novos estudos sobre o condicionamento de fatores locais e culturais na variação linguística.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.

BARDEN, Liege Therezinha Vogt. **A variação na concordância verbal da terceira pessoa do plural**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. A concordância verbal em português: um estudo de sua significação social. In: COUTO, H. H. (Ed.). **Ensaio de linguística aplicada ao português**. Brasília: Thesaurus, 2008. p. 79-101.

DIAS, Juçá Fialho Vazzata. **A concordância de Número nos Predicativos e nos Particípios Passivos na fala da região Sul**: um estudo variacionista. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, 1996. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/112086/104179 .pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/112086/104179.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 set. 2024.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

GONÇALVES, Vânia de Fátima. **A ausência de concordância verbal no Vale do Rio Doce** – MG. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp035688.pdf>. Acesso em: 18 mai 2024.

GRACIOSA, Diva Maria Dias. **Concordância verbal na fala culta carioca**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras. Mestrado inédito, 1991.

GUY, Gregory Riordan; ZILLES, Ana. **Sociolinguística Quantitativa**: instrumental de análise. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico (1940-2010)**. IBGE, consulta eletrônica, 2017.

LABOV, William. **Principles of Linguistic Change**: Social Factors. Blackwell: Oxford, UK and Cambridge USA, 2001.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LEMLE, Miriam; NARO, Anthony Julius. **Competências básicas do português**. Rio de Janeiro, MOBREAL, Fundação Ford, 1977. Disponível em: <https://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/09/3-1-competencias-basicas-do-portugues-1977.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2017.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. V. 1. São Paulo: Contexto, 2015.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 43-70.

MATOS, Georgides Souza; PARREIRA, Airosa Martins. **História e dados sobre o município de Quirinópolis**. Texto mimeografado s/d. Prefeitura de Quirinópolis, 1988.

MONGUILHOTT, Isabel. de O. e S. **Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PE e no PB**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92838/268683.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 de out. 2017.

MONTE, Alexandre. **Concordância verbal e variação**: uma fotografia sociolinguística da cidade de São Carlos. Dissertação de Mestrado. Araraquara: UNESP, 2007. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/1130.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

MOREIRA, Julio César Lima. **Sociolinguística Variacionista e Estruturalismo**: um diálogo. Revista Somma, Teresina /PI, v.1,n.1, p. 182-200, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www5.ifpi.edu.br/revistas/index.php/somma/article/download/30/81>. Acesso em: 20 de fev. 2018.

OLIVEIRA, Marian dos Santos. **Concordância verbal de terceira pessoa do plural em Vitória da Conquista**: Variação estável ou mudança em progresso. Salvador-Bahia. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10981/1/Marian%20dos%20Santos%20Oliveira.pdf>Acesso em: 25 jun. 2017.

PEREIRA, Maria Ldiane de Sousa. **Por que eles não concordam?** Mecanismos de variação na concordância verbal no português oral popular de Fortaleza – CE. Dissertado de Mestrado - Programa de PósGraduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2016. Disponível em . Acesso em: 20 jun. 2016.

RIBEIRO, Patrícia Rafaela Otoni.; LACERDA, Patrícia Fabiane Amaral da Cunha. Variação, Mudança e não mudança linguística: ressignificando o conservadorismo linguístico no português do Brasil. **Revista Linguística**, v. 9, n. 2, dez. 2013, p.91-105. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/4489/3260>. Acesso em: 20 set. 2017.

RUBIO, Cássio Florêncio. **A concordância verbal na língua falada na região noroeste do estado de São Paulo**. São José do Rio Preto. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/98f4fd5a-5523-432c-8793-783c419ecd02/content>. Acesso em: 18 ago. 2018.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony Julius. A Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In Ruffino, Giovanni (org.) **Dialetologia, geolinguística, sociolinguística**.(Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5:509- 523, 1998.

SILVA, José Augusto Alves. **A concordância verbal de terceira pessoa do plural no português popular do Brasil**: um panorama sociolingüístico de três comunidades do interior da Bahia. 223f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11634/1/Tese%20Jorge%20da%20Silva.pdf> . Acesso em: 28 ago. 2017.

SIQUEIRA, Deis; OSÓRIO, Rafael. O conceito de rural. In: GIARRACCA, Norma. (org.). **Una nueva ruralidad em America Latina?**. Buenos Aires: CLACSO, 2001, p.67-79.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. O estatuto da regra variável e o fenômeno da concordância verbal em variedades do português. **Documentos para el XVI Congreso Internacional de la ALFAL**. CDROM, Alcalá de Henares, ALFAL, 2011.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

WELCHEN, Dirce. **Pelotas/RS e a concordância verbal de 3ª pessoa do plural**. Tese (Doutorado em Linguagem no contexto social) – Programa de Pós-Graduação em letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21568/000730472.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 mar. 2017.

CAPÍTULO 4

“ENTRE A OFERTA E A PROCURA: OS FEIRÕES DE EMPREGO NO MERCADO DE TRABALHO ATUAL”

Fabiana Custódio e Silva¹

Doi: 10.48209/978-65-83367-09-3

Resumo: O presente artigo traz uma contextualização sobre os feirões de emprego e o mercado de trabalho na contemporaneidade. O objetivo geral foi analisar a relação entre oferta e procura no mercado de trabalho nos feirões de emprego. Os seguintes objetivos específicos foram: verificar a interferência da pandemia no mercado de trabalho; promover estratégias para o mercado de trabalho e o mercado de recursos humanos nos feirões de emprego e identificar novas formas de alcance dos candidatos para o mercado de trabalho. Diante deste cenário, o seguinte questionamento foi estabelecido: Como minimizar a discrepância entre a oferta e a procura nos feirões de emprego? Os principais resultados apontaram duas categorias que assim forma distribuídas: Empregadores e Candidatos que reforçaram a necessidade de ações mais direcionadas para atrair candidatos, como o desenvolvimento de programas de qualificação profissional e a criação de estratégias de engajamento específicas para otimizar a participação do público.

Palavras-chave: Feirões; Emprego e Empregadores.

INTRODUÇÃO

Ao considerar sobre oferta e procura no contexto dos atuais feirões de emprego, é possível perceber os desafios e as oportunidades que são enfrentados pelos organizadores dos feirões e pelas empresas que participam ofertando suas va-

¹ Bacharel em Ciências Contábeis; Administradora, mestre em psicologia, professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: profabianarh@gmail.com

gas de emprego, estágio e vagas para menor aprendiz. Diante de um cenário pós pandemia, envolto por inúmeras complexidades, marcado por grandes transformações é fundamental que transcorra as implicações no mercado de trabalho e no mercado de recursos humanos. Diante do atual cenário do mercado de trabalho contemporâneo dotado de complexidades, marcado por transformações tecnológicas, impactado por demandas sociais crescentes e desafios econômicos, faz-se necessária a compreensão de diversas especificidades inerentes ao contexto das políticas públicas e sua relação com a oferta e procura no mercado de trabalho, principalmente pós pandemia nos feirões de emprego.

Nesse sentido, os desafios e as oportunidades gerados em um período pós pandemia é a grande inspiração para realização deste estudo, que tem a Universidade Estadual de Goiás - UEG, com o projeto de extensão intitulado: Empregabilidade na Praça do Campus Metropolitano – Aparecida de Goiânia, a grande inspiração para fazer um investigação, que traz o seguinte objetivo geral: Analisar a relação entre oferta e procura no mercado de trabalho nos feirões de emprego. Os seguintes objetivos específicos foram: verificar a interferência da pandemia no mercado de trabalho; promover estratégias para o mercado de trabalho e o mercado de recursos humanos nos feirões de emprego e identificar novas formas de alcance dos candidatos para o mercado de trabalho. Diante deste cenário, o seguinte questionamento foi estabelecido: Como minimizar a discrepância entre a oferta e a procura nos feirões de emprego?

QUESTÕES FUNDAMENTAIS DO TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE

Compreender o trabalho na contemporaneidade exige uma análise profunda de seus desafios e transformações, marcados pelas crescentes mudanças e transformações nas relações laborais e demandas por profissionais com competências e habilidades plurais. O grande aumento das tecnologias, aliado à globalização e à flexibilidade organizacional, traz um cenário no qual a educação desempenha um papel central. Porém dominar saberes técnicos, científicos

e com capacidade em relacionamento interpessoal, requer um profissional contemporâneo que seja adaptativo, que permita saber enfrentar problemas complexos em um mercado em constante evolução.

Analisar as tendências do mercado de trabalho, os setores de crescimento, demandas por diversas habilidades e competências são fatores que impactam fortemente de maneira positiva ao alcançar uma vaga de trabalho. Identificar setores em crescimento, compreender as necessidades específicas de cada área e desenvolver um perfil multifacetado são estratégias essenciais para ampliar a empregabilidade. Nesse contexto, o equilíbrio entre especialização e competências generalistas tornou-se uma característica indispensável para o sucesso em um mercado competitivo.

Para que se faça uma análise mais assertiva do estudo da empregabilidade, é importante saber como está o mercado de trabalho na área de atuação de cada pessoa, saber se há necessidade de formação e atualização no ramo de atividade é uma exigência cada mais presente em todos os meios de atuação. Sendo assim, as empresas estão cada vez mais buscando profissionais que tenham diversas habilidades e competências, que possam contribuir para o sucesso organizacional. Vale ressaltar que, é de extrema importância que as empresas desenvolvam programas de treinamento e desenvolvimento para que atendam aos diversos interesses das pessoas que realmente queiram passar por este processo de atualização constante. Picoli *et al* (2010), reforça que ao mesmo tempo que o mercado de trabalho busca por profissionais generalistas, exige-se cada vez mais profissionais com um elevado nível de especialização, e dominar uma ou várias áreas é ter a garantia da perenidade da empregabilidade e com isso a manutenção deve ser uma constante no que tange a capacidade de se tornar empregável.

Segundo Dutra (2020), a capacidade de inovação e a promoção de ambientes colaborativos são elementos centrais para a sustentabilidade organizacional em um mercado cada vez mais volátil. Para tanto, é importante destacar que essa capacidade de melhoria no ambiente organizacional é sem dúvida um diferencial para as empregas que estão em fase de contratação, pois a seletividade está sendo

feito tanto por parte do empregador quanto por parte dos futuros profissionais que estão em busca de novas relocações.

É importante abordar também sobre a rede de relacionamentos, a capacidade de se tornar empregável e assim torna-se cada vez mais uma pessoa circulante a fim de poder contribuir para que as possibilidades que possam aparecer estejam em consonância com o perfil de cada trabalhador.

Silva (2024), destaca-se também, a rede de relacionamentos, no contexto da empregabilidade é imprescindível ser uma pessoa circulante e assim poder estar sempre disponível às oportunidades que certamente poderão ajudar na busca por uma nova recolocação. Como o mercado de trabalho cada vez mais dinâmico, estabelecer contatos estratégicos é uma ferramenta poderosa para acessar oportunidades, trocar experiências e fortalecer a empregabilidade. Silva e Moreira (2023), reforçam que eventos como feirões de emprego, aliados às plataformas digitais, intensificam as conexões profissionais e permitem a ampliação de oportunidades no mercado de trabalho brasileiro.

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DOS FEIRÕES DE EMPREGO

Os aspectos socioculturais dos feirões de emprego fazem uma interligação entre as necessidades do mercado de trabalho e as demandas da sociedade. Esses eventos transcendem a simples conexão entre oferta e procura, funcionando também como instrumentos de inclusão, desenvolvimento profissional e promoção da diversidade

Os Feirões de emprego muitas vezes são espaços de trocas entre aqueles que estão ofertando e a demanda por uma nova recolocação, podendo ser também uma primeira colação profissional, no caso do primeiro emprego. Iniciativas como estas auxiliam para a democratização do acesso ao mercado de trabalho, promovendo a diversidade e a equidade nos processos seletivos, (Silva e Pereira, 2021).

Para Freitas et al, (2022), os feirões podem atuar como ferramentas de combate à exclusão social, ao oferecer oportunidades para populações marginali-

zadas ou com pouca representatividade no mercado formal. Esses eventos democratizam os programas de empregabilidade inclusiva, que valorizam competências técnicas e socioemocionais.

Os feirões também exercem uma contribuição *sine qua non* nos valores culturais de uma sociedade em relação ao trabalho. Em contextos como o brasileiro, especificamente no Estado de Goiás, no município de Aparecida de Goiânia o emprego formal ainda é um indicador de segurança e estabilidade, esses eventos simbolizam a busca por realização pessoal e reconhecimento social. Costa e Almeida (2022), destacam que os feirões de emprego são espaços de construção de identidades profissionais, nos quais os indivíduos podem alinhar suas aspirações pessoais às oportunidades oferecidas pelo mercado.

No entanto, os feirões enfrentam grandes desafios, principalmente em tempos pós pandemia, o aumento da demanda por candidatos em diversos setores, aliado ao impacto da crise sanitária, ampliou os desafios e as oportunidades desses eventos. A pandemia de COVID-19 acelerou processos de transformação no mercado de trabalho, principalmente no que diz respeito à flexibilização e reconfiguração das relações de emprego. Nesse contexto, os feirões de emprego passaram a ter um papel ainda mais relevante, tanto no auxílio à recuperação econômica quanto na adaptação às novas exigências do mercado de trabalho.

O período pós-pandemia, trouxe uma reconfiguração dos postos de trabalho, e assim, as mudanças no comportamento do consumidor geraram novas áreas de demanda. Ainda, de acordo com Costa e Almeida (2022), a pandemia não só ampliou a busca por “profissionais diversos setores, como a tecnologia por exemplo, mas também intensificou a necessidade de habilidades mais específicas, como o domínio de ferramentas digitais e a capacidade de adaptação rápida a novos contextos”. Em feirões de emprego, houve uma ampliação do número de vagas oferecidas nesses campos, mas também um aumento considerável na concorrência, exigindo dos candidatos mais qualificação e um alinhamento mais preciso com as demandas do mercado.

A organização dos feirões passaram a ter algumas características específicas em relação as questões socioculturais, valorizando não só a busca pelo primeiro

emprego, mas também as novas recolocações no mercado formal, aos estágios e em especial destaque para os acessos dos 60 mais que ainda tem muito à contribuir no mercado de trabalho.

Santos e Lima (2024), abordam que as mudanças no mercado de trabalho aumentaram a consciência coletiva sobre a importância de criar espaços de empregabilidade inclusiva e igualdade de oportunidades. Muitos feirões passaram a adotar medidas para garantir que a diversidade fosse amplamente representada e que candidatos de diferentes contextos socioeconômicos tivessem igualdade de condições para competir pelas vagas oferecidas.

A pandemia também foi um marco para a reinvenção do perfil profissional dos brasileiros. Em um momento em que o home office e a automação se intensificaram, muitos trabalhadores precisaram não apenas se adaptar, mas também criar novas estratégias para manter sua empregabilidade. Para Oliveira (2023), essa nova realidade pós pandemia, exigiu dos candidatos habilidades como resiliência, comunicação virtual eficaz e gerenciamento de tempo, características que passaram a ser amplamente demandadas em feirões de emprego, especialmente nos setores de serviços e tecnologia.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem quantitativa, descritiva e exploratória. A pesquisa quantitativa trabalha com um método de pesquisa social que tudo pode ser contado, sendo possível gerar informações a partir dos números (Gil 2021, p.16). O Caráter Exploratório da pesquisa buscou responder dúvidas e questionamentos que são fundamentais para o processo do estudo. (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023).

O universo foi composto por um total 48 empregadores, com uma amostra composta por 40 empresas de diferentes setores econômicos, que ofertaram, em conjunto, aproximadamente 4.000 vagas de emprego. As oportunidades contemplavam diferentes categorias, incluindo empregos formais, estágios, vagas

para menor aprendiz e posições voltadas para pessoas com 60 anos ou mais, promovendo um ambiente inclusivo e diversificado. Para o cálculo da amostra utilizou-se o seguinte critério trabalhado por Trola (2020), com o Percentual de Amostra = $\text{Amostra} / \text{Universo} \times 100$, tem-se uma representatividade de 83,33% de participantes, que indica uma parcela significativa de empresas que efetivamente estiveram presente.

Por outro lado, a demanda foi representada por 100 participantes que buscaram as vagas disponíveis. Os participantes foram recrutados por meio de divulgação pública e inscrições realizadas previamente ao evento. Para a coleta dos dados utilizou-se questionários, observação direta e análise documental. A pesquisa documental conforme acrescenta (Fontana; Pereira; Torrente, 2023) é uma forma de investigação que se usa de fontes primárias, que não sofreram nenhum tipo de análises ou tratamentos científicos.

A pesquisa foi realizada durante um feirão de emprego realizado no município de Aparecida de Goiânia no dia 19 de novembro de 2024. Quanto a limitação da pesquisa, foram as inexpressiva quantidade dos candidatos, assim como algumas empresas que não atenderam a solicitação do pesquisador em responder o questionário

O critério de inclusão dos participantes em relação aos empregadores, foi que tivessem no mínimo 10 vagas em aberto, já o critério de exclusão foi em ter confirmando participação no feirão anterior e sem justificativa prévia não esteve presente, no qual o pesquisador optou em excluir as empresas que não tiveram a quantidade mínimo de vagas e que confirmaram presença e não estiveram no dia do evento no ano de 2023.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados indicam duas grandes categorias: Empregadores e Candidatos. Para a categoria empregadores tem-se um total de apenas 10 empresas que conseguiram preencher vagas de emprego, 5 não conseguiram fazer preenchimento e as outras empresas não manifestaram. Diante do desalinhamento

entre oferta, demanda e fatores socioculturais que impactam as contratações, percebe-se 4 fatores à serem considerados.

Evolução do Mercado de trabalho – Atualmente, o preenchimento das vagas de trabalho enfrenta desafios complexos, que resultam em alterações entre a oferta e a demanda, refletindo o contexto econômico e as exigências dos empregadores. A precarização das relações de trabalho e as constantes exigências de competências específicas fazem com que o mercado se torne cada vez mais competitivo, minimizando as possibilidades de novas contratações. Segundo Antunes (2020), os perfis que não se adequam plenamente às expectativas das empresas estão fadados a não ser absorvidos em um processo seletivo.

É evidente que, com o avanço das novas formas recrutamento e seleção, os empregadores passaram a valorizar candidatos que demonstram múltiplas habilidades formação técnica sólida e capacidade de resiliência e isso, muitas vezes limita o preenchimento de vagas, sobretudo quando os candidatos não possuem qualificações alinhadas às demandas. Contudo, essa realidade pode dificultar o preenchimento das vagas, especialmente quando os perfis dos candidatos não estão alinhados às exigências do mercado. Nos feirões de emprego, essa falta de compatibilidade é ainda mais evidente, resultando em um número expressivo de vagas que permanecem em aberto. Tal situação reforça a necessidade de estratégias que aproximem os critérios das empresas contratantes ao perfil dos profissionais disponíveis.

O desalinhamento entre oferta e demanda faz com que o mercado atual apresente um paradoxo que dificulta a conexão entre empregadores e trabalhadores. Segundo Picoli et al. (2020), enquanto o mercado exige profissionais com habilidades múltiplas, muitas empresas buscam especialistas em áreas específicas. Esse desalinhamento entre generalistas e especialistas torna desafiador o preenchimento de vagas. O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE, 2024) reforça que a rápida evolução tecnológica e a falta de formação específica têm dificultado a contratação de profissionais qualificados, sobretudo em setores estratégicos.

Aspectos Estruturais - A baixa adesão de candidatos ao preenchimento de vagas também pode estar relacionada a fatores estruturais, especificamente os

socioculturais. Para Silva e Souza, (2021) as desigualdades educacionais e econômicas limitam o acesso de determinados grupos ao mercado de trabalho. Os feirões de emprego, embora promovam oportunidades e sejam inclusivos, nem sempre conseguem quebrar barreiras estruturais que dificultam a adesão de determinados grupos. Nesse sentido, ações mais direcionadas, como treinamentos, políticas públicas e iniciativas voltadas à diversidade, são essenciais para melhorar os índices de empregabilidade.

Por fim, o último fator o Cenário pós pandemia que agravou as dificuldades no mercado de trabalho, tanto para empregadores quanto para candidatos. Segundo IPEA (2022), muitos setores sofreram retração, enquanto outros exigiram rápida adaptação tecnológica, resultando em um mercado mais exigente e segmentado.

Para a categoria dos trabalhadores tem-se um número inexpressivo de candidatos inscritos em relação ao total de vagas disponíveis nos feirões de emprego. Das 4.000 vagas ofertadas pelas empresas, apenas 100 candidatos participaram do evento, representando 2,5% do total de vagas disponíveis. Esse dado evidencia um significativo uma discrepância entre a oferta de oportunidades de trabalho e a procura por parte dos potenciais empregados.

Este resultado pode ser atribuído a diversos fatores. Primeiramente, a falta de divulgação eficaz dos eventos pode ter limitado o alcance da informação sobre as oportunidades disponíveis. Além disso, o perfil das vagas ofertadas pode não ter atendido às expectativas dos candidatos, seja pela falta de compatibilidade com suas qualificações, seja pelas condições de trabalho oferecidas, como salários, benefícios, horário de trabalho e pela própria descrição das atividades.

Outro ponto relevante à ser destacado é o impacto das transformações no mercado de trabalho no período pós-pandemia. Conforme estudos recentes (IPEA, 2022; MTE, 2024), a exigência por qualificação técnica e habilidades específicas cresceu, enquanto as oportunidades para trabalhadores menos qualificados diminuíram. Além disso, o cenário econômico atual, marcado por desigualdades e precarização do trabalho, contribui para o desinteresse ou para a falta de condições de participação em eventos desse tipo.

Os resultados reforçam a necessidade de ações mais direcionadas para atrair candidatos, como o desenvolvimento de programas de qualificação profissional e a criação de estratégias de engajamento específicas para otimizar a participação do público. Ademais, é fundamental que empregadores e organizadores de feirões considerem aspectos socioculturais e econômicos que afetam diretamente a busca por empregos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema apresentado foi de extrema importância para que novas pesquisas e estudos sejam feitos acerca dos Feirões de emprego e o mercado de trabalho atual, destaca-se que a melhorar as estratégias para atrair candidatos aos feirões de emprego precisam ser revistas, a empregabilidade ainda é fator preponderante para os que estão em busca de uma nova recolocação no mercado de trabalho. Pereira e Silva (2022) destaca algumas estratégias para otimizar esse descompasso nos feirões de emprego, são as práticas e engajamento pós evento, afim de criar uma relação contínua com os participantes.

Barros e Silva (2022), consideram que o uso de plataformas digitais são ferramentas altamente eficazes para o engajamento de candidatos, assim pode-se explorar mais na redes sociais, para que se tenha um melhor impulsionamento e um alcance mais eficaz. Outra estratégia para melhorar esse cenário é abordado por Costa e Almeida (2021) que enfatiza o oferecimento de certificados em eventos de recrutamento e seleção. Principalmente para futuros trabalhadores que ainda estudam a busca por certificados é uma possibilidade de alcance para as horas complementares nos cursos superiores e essa estratégia pode se tornar mais eficaz o processo.

A contribuição da pesquisa foi confirmar que é necessário continuar fazendo trabalhos práticos para contribuir para a inserção das pessoas no mercado de trabalho, explicando para estas pessoas que agora o momento é delas e elas são as responsáveis por sua carreira. Tem-se também como fator à ser destacado que ainda é possível melhorar os feirões de emprego, utilizando estratégias mais eficazes para a captação de candidatos e assim oportunizar os empregadores que diminuam o quantitativo de vagas ociosas.

REFERÊNCIAS

Antunes, R. (2020). *O privilégio da servidão: O novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo.

Barros, T. F., Silva, J. M. (2022). “Marketing digital no mercado de trabalho: Estratégias para conectar empregadores e candidatos.” *Revista Brasileira de Gestão e Negócios*, 14(2), 45-61.

Costa, L., Almeida, S. (2022). *Identidade Profissional e Mercado de Trabalho no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Costa, M. P., Almeida, R. T. (2021). “Atração de talentos: A importância de benefícios tangíveis e intangíveis.” *Revista Gestão e Estratégia*, 12(1), 89-101.

Dutra, J. S. (2020). *Gestão de Carreiras na Contemporaneidade: Tendências e Práticas Organizacionais*. São Paulo: Atlas.

FONTANA, Felipe; PEREIRA, Ana Carolina Torrente. Pesquisa documental. Editora chefe Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira Editora executiva Natalia Oliveira Assistente editorial, v. 42, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Magalhaes-Junior/publication/370364182_Metodologia_da_Pesquisa_em_Educacao_e_Ensino_de_Ciencias/links/644c3dd797449a0e1a645b35/Metodologia-da-Pesquisa-em-Educacao-e-Ensino-de-Ciencias.pdf#page=45 Acesso em: 02/12/2024.

Freitas, M., Andrade, T. (2022). *Habilidades Socioemocionais no Mercado de Trabalho: Uma análise prática nos feirões de emprego*. Brasília: Ipea.

Freitas, M. E., Almeida, S. C. (2023). *Diversidade e inclusão no mercado de trabalho: Uma análise sociocultural*. São Paulo: Editora Atlas.

GIL, Antonio C. Como Fazer Pesquisa Qualitativa. Rio de Janeiro: Atlas, 2021. E- book. p.16. ISBN 9786559770496. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559770496/>. Acesso em: 12 out. 2024.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. e023141-e023141, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958> Acesso em 02/12/2024.

Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). (2024). *Relatório Anual do Mercado de Trabalho no Brasil*. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: [http:// https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024](http://https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024). Data do acesso: 19/12/2024.

Oliveira, C. (2023). *Educação para o trabalho: desafios e oportunidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: FGV Editora.

Pereira, L. M., Silva, D. F. (2022). “Engajamento em feirões de emprego: Estratégias de longo prazo para empregadores e candidatos.” *Revista Brasileira de Gestão de Pessoas*, 13(4), 78-92.

Picoli, T., et al. (2020). *Empregabilidade e mercado de trabalho: Perspectivas e desafios no Brasil contemporâneo*. *Revista Brasileira de Educação e Trabalho*, 12(3), 45-58.

Santos, G., Lima, R. (2024). *Desafios da diversidade no mercado de trabalho brasileiro*. Recife: EdUFPE.

SILVA, Fabiana Custódio E. Empregabilidade - um estudo sobre suas interfaces com o mercado. **Revista de Administração da Universidade Estadual de Goiás (RAUEG)**. Anápolis, v. 15, n. Fluxo Cont., p. 1-8, Out. 2024. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_administracao. Acesso em: 19/12/2024.

Silva, R. T., Moreira, A. P. (2023). *Saúde e Trabalho: Desafios e Perspectivas para o Bem-Estar Corporativo*. São Paulo: Atlas.

Silva, R., Pereira, J. (2021). *Empregabilidade e inclusão social no Brasil: o papel dos feirões de emprego*. São Paulo: Atlas.

Silva, M. A., Souza, R. L. (2021). *Desigualdades sociais e o mercado de trabalho brasileiro: Um panorama contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). (2022). *Os impactos da pandemia no mercado de trabalho brasileiro: Desafios e oportunidades*. Brasília: IPEA. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/86-institucional/>. Data do acesso 19/12/2024

TRIOLA, M. F. (2020). *Introdução à Estatística*. 13ª ed. São Paulo: Pearson.

CAPÍTULO 5

ESCUA SENSÍVEL COMO VIÉS PARA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO MAMURU RIO JURUTI – PARÁ – BRASIL

Ivanilza Fernandes do Nascimento¹

Leyse Silva de Albuquerque²

Doi: 10.48209/978-65-83367-09-4

Resumo: Para os dias atuais, ver nas escolas de educação infantil atividades pré-prontas para as crianças reproduzirem, é um ponto de atenção para continuarmos trazendo como pauta para ponderações. Esse relato de experiência objetiva evidenciar a importância de refletirmos a respeito das propostas que são desenvolvidas com as crianças da educação infantil referente a leitura e escrita, enfatizando a necessidade de buscar maneiras de contribuir com a ressignificação do fazer pedagógico de professoras e professores. A estratégia inicial para o desenvolvimento dessa vivência, se deu por meio do projeto “Escuta sensível como viés para intervenção pedagógica”, e como devolutiva da escuta realizou-se três encontros para estudos sobre as vivências pertencentes a leitura e escrita desenvolvidas com as crianças pequenas. A qual aconteceu em agosto do ano de 2022 e 2023. Como resultado, sucedeu discussões reflexivas referente a leitura e escrita na educação infantil. Em suma, com os encontros, os participantes foram incentivados a discutir, refletir e fazer uma correlação à luz dos textos com a prática pedagógica, com a oportunidade de ressignificar as propostas das vivências de leitura e escrita que eram vivenciadas com as crianças da região Mamuru rio no município de Juruti – Pará – Brasil.

Palavras-chave: Prática docente, Leitura, Escrita, Educação Infantil.

1 Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

2 Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

INTRODUÇÃO

A escuta sensível pode ser compreendida como uma prática que transcende a simples audição das palavras. Trata-se de uma escuta atenta, capaz de captar detalhes sutis expressos não apenas verbalmente, mas também por meio de olhares, gestos e posturas. Essa abordagem pressupõe um envolvimento profundo, no qual atenção, cognição e emoção são integralmente direcionadas ao outro, possibilitando uma percepção mais ampla e significativa. Conforme destacado por Gonçalves (2023), essa prática favorece a superação de barreiras egóicas, permitindo uma análise mais neutra, segura e eficiente do interlocutor e do contexto em que está inserido.

Quando direcionamos essa perspectiva para a história da Educação Infantil, evidencia-se que as práticas nesse campo foram historicamente marcadas por abordagens assistencialistas e reprodutivistas. Contudo, com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), a creche e a pré-escola passam a ser reconhecidas como a primeira etapa da educação básica, destinada à educação e ao cuidado de crianças de 0 a 5 anos. Esse marco normativo sinaliza uma ruptura com paradigmas tradicionais, enfatizando a integralidade do desenvolvimento infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, reforça o papel da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, ao destacar que “nas últimas décadas, vem se consolidando [...] a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BNCC, 2017, p. 35). A partir dessa perspectiva, a BNCC estabelece os eixos estruturantes de interações e brincadeiras e apresenta os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — como condições indispensáveis para que as crianças desenvolvam plenamente suas potencialidades (BNCC, 2017, p. 25).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) contribuem significativamente para essa reflexão ao ressignificar

os termos “educação” e “criança”. Enquanto o termo “educação” se distancia da concepção tradicional de “ensino”, a palavra “criança” assume um papel central, diferindo do conceito de “aluno”. A criança é compreendida como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (DCNEI, 2010, p. 12).

Essa abordagem crítica e reflexiva propõe uma ruptura com práticas pedagógicas ainda comuns na Educação Infantil, como atividades reprodutivistas, exemplificadas por exercícios de cobrir pontilhados, memorizar letras ou realizar atividades padronizadas. Essas práticas, embora historicamente enraizadas, são amplamente questionadas por estudiosos. Sinara Costa (2018, p. 146) reforça a importância de garantir que a leitura e a escrita sejam acessíveis de forma efetiva desde a infância. Complementando essa reflexão, Léa Tiriba (2018, p. 196) nos provoca com uma questão essencial: “Qual o sentido de explicar às meninas e aos meninos que esta ou aquela atividade, esta ou aquela norma é importante porque é para o seu ‘bem’?”. A autora ainda critica atividades impostas, como permanecer em sala realizando tarefas padronizadas — cobrir letras, colar figuras ou desenhar sobre moldes criados por adultos —, destacando que tais práticas frequentemente desconsideram a singularidade e a autonomia das crianças.

Nesse contexto, é imprescindível refletir sobre como essas práticas podem ser ressignificadas para atender às demandas contemporâneas da infância, reconhecendo sua pluralidade e diversidade. Conforme Martins Filho (2023, p. 21), a singularidade da docência na Educação Infantil deve ser construída em diálogo com as crianças, respeitando suas vivências e as distintas narrativas culturais que emergem no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, o presente relato de experiência propõe-se a discutir as práticas pedagógicas relacionadas à leitura e escrita na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski e de autores como Suely Amaral Mello, Sinara Almeida Costa e Altino Martins Filho. O objetivo

é evidenciar a importância de refletir sobre as propostas desenvolvidas com as crianças, destacando a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas, promovendo um fazer docente mais significativo e alinhado às demandas contemporâneas.

MÉTODO

Como dito, a estratégia inicial se deu por meio do projeto “Escuta sensível como viés para intervenção pedagógica” e três encontros para estudos, dois encontros presenciais e um virtual. o referido projeto foi desenvolvido na região Mamuru rio, localizada no município de Juruti – Pará – Brasil. A escuta foi vivenciada no mês de agosto do ano de 2022, e a intervenção pedagógica desenvolveu-se, no decorrer do ano letivo de 2023.

A região Mamuru rio é considerada longínquo, e entre os meses de setembro à dezembro o acesso para se deslocar de uma comunidade para outra ou ir à cidade se torna mais difícil por conta da vazante do pequeno rio que desagua no Amazonas. Por sua singularidade o calendário letivo é diferenciado, as atividades escolares iniciam na segunda semana do mês de janeiro e encerram no mês de outubro, apenas com uma semana de recesso no mês de julho. A região Mamuru rio possui onze escolas municipais em diferentes comunidades, e quatorze professores que atendem um número aproximado de cento e dezoito crianças da educação infantil com idades de pré-escola.

Então, para o desenvolvimento dessa vivência foi escrito o projeto “Escuta sensível como viés para intervenção pedagógica”, a ideia para a elaboração desse projeto, surgiu a partir de uma conversa com a coordenadora pedagógica que atendia professoras e professores da educação infantil. Enquanto conversávamos, observava em sua fala que a prática pedagógica dos professores era divergente dos documentos que norteiam o currículo a ser desenvolvido nessa Primeira Etapa da Educação Básica.

O projeto mencionado foi apresentado ao secretário de educação do supracitado município, após aprovado, de imediato deu-se início. Na estratégia estava

descrito que a escuta sensível iria acontecer *in loco*. Assim, saberia de fato como estava acontecendo a atuação docente desses profissionais, e, se necessário, idealizaria uma devolutiva que viesse ajudar a ressignificar a prática pedagógica. Dessa forma, além de ajudar professoras e professores iria melhorar a qualidade da aprendizagem e desenvolvimento das crianças matriculadas nas escolas da região Mamuru rio.

Para o percurso da escuta foi organizado um cronograma com data e horário de quatro horas para atender de maneira individual o quantitativo de quatorze professores da educação infantil. A pretensão era que professoras e professores expressassem suas inquietações, seus anseios, ideias, sentimentos e apresentasse suas dúvidas com tranquilidade, sem ter que se preocupar com o tempo e com a presença de outras pessoas. A cada professor atendido era registrado no caderno as falas que acreditava ser mais relevantes, assim, no final do percurso teria informações suficientes para uma reflexão significativa e ajudaria a pensar em uma intervenção exitosa.

A cada escola visitada nos reuníamos na sala de referência onde o professor atuava, nesse espaço, iniciávamos uma conversa de maneira que esse professor se sentisse seguro e a vontade para expressar o que desejasse, sem muitas formalidades, mais com ética e respeito. A escolha da sala de referência para o momento da escuta foi intencional, pois, “as paredes falam”, ver as atividades realizadas pelas crianças fixadas nas paredes iria contribuir para a reflexão da escuta.

Com a reflexão realizada à luz da escuta sensível, foi avaliado que a prática docente dos quatorze professores se aproximava, sinalizaram que sentiam a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre a Educação Infantil nas diferentes linguagens. Mas, as vivências pertencentes a leitura e escrita desenvolvidas com as crianças pequenas pediam urgência para uma intervenção.

Perante o exposto, acreditou-se que orientações pedagógicas à luz dos documentos norteadores para a educação infantil e autores que tratam diretamente dos assuntos citados era o mais recomendado. Por isso, para que as orientações fossem realizadas de maneira favorável, foi selecionado alguns autores para em-

basamento teórico, (Suely Amaral Mello, Sinara Almeida Costa e Altino José Martins Filho), os documentos norteadores referente a Educação Infantil (Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, Documento Curricular do estado e do Município), e como estrutura mediadora optou-se pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski por acreditar que contempla as vivências da Amazônia.

Para tanto, planejou-se dois momentos de estudos presenciais intitulados “Tecendo saberes” e um encontro virtual com o professor Altino José Martins Filho, para contribuir com nossas reflexões. É importante evidenciar, que além dos encontros de estudo “Tecendo saberes” em grupo, as dúvidas que surgiam no cotidiano, os professores eram oportunizados a agendar dia e horário para atendimento individual de maneira presencial na Secretaria Municipal de Educação - SEMED ou de forma virtual via WhatsApp.

A análise aconteceu por meio de discussão crítica dos assuntos abordados a cada encontro, relacionando-os com as experiências vivenciadas junto ao grupo de crianças.

DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Compartilha-se, o detalhamento de uma experiência vivenciada à luz do projeto “Escuta sensível como viés para intervenção pedagógica”. Quatorze professores da educação infantil foram escutados no decorrer do mês de agosto do ano 2022, na região Mamuru rio, localizada no município de Juruti, estado do Pará – Brasil.

Da cidade de Juruti para chegarmos na supracitada região, é necessária uma organização logística, por conta do percurso que se fará, o meio de transporte utilizado são barcos de grande porte, barcos pequenos, lancha ou bajara (canoa grande com motor na polpa).

Então, iremos descrever a rota que fizemos para a realização da escuta sensível. Da cidade de Juruti fomos de barco de grande porte até a cidade de Pa-

rintins (localizada no estado do Amazonas), de Parintins para a comunidade onde fica a escola matriz, fomos de barco de pequeno porte (lotação para vinte pessoas), e para o acesso as demais escolas que são anexas a escola matriz fizemos uso de uma lancha.

Esse é o caminho...

Figura 1. Rio Mamuru



Fonte da pesquisadora

Como mencionado, a escuta aconteceu por escola, com tempo suficiente para escutar e registrar aquilo que acreditava ser significativo para agregar a reflexão. A escuta foi analisada minuciosamente com muito respeito para planejar a devolutiva, ou seja, a intervenção pedagógica.

Para a devolutiva foram realizados três momentos, um virtual e dois presenciais, os encontros foram intitulados “Tecendo saberes”, esse nome surgiu a partir da reflexão da escuta sensível, os professores já desenvolviam uma prática pedagógica com as crianças, por isso, pensou-se nesse tema para que todos os participantes se sentissem parte, não seria um estudo para ensinar algo a alguém, mais encontros estimulantes para discussão/reflexão sobre as mudanças na história da Educação Infantil e o que estávamos propondo para as crianças como atividade referente a leitura e escrita no cotidiano escolar.

O primeiro “Tecendo Saberes” aconteceu nos dias cinco e seis de janeiro do ano 2023, nos horários manhã e tarde, antes do início das aulas da região Mamuru rio. E, ainda em janeiro, no dia 23 a tarde, tivemos uma conversa virtual com o professor Altino José Martins Filho, o qual trouxe uma fala de excelência com base no seu livro Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil, além da A4. O terceiro “Tecendo saberes realizou-se, no dia dois de agosto, somente no horário da tarde. Os encontros presenciais aconteceram no espaço da Escola Zelinda de Sousa Guimarães, localizada no meio urbano.

Para o primeiro encontro que aconteceu em dois dias, foi possível a realização de estudos minuciosos de textos referente a leitura e escrita. Os textos escolhidos foram organizados em slid para facilitar a visibilidade de todos e assim as discussões fossem realizadas com clareza e tranquilidade. O quantitativo de participantes facilitou a interação para uma conversa favorável.

Para mediação dos textos e falas do “Tecendo Saberes” foram mostradas algumas imagens de leitura e escrita para contribuir com o entendimento, visto que, uma conversa a partir de imagens facilita a nossa compreensão.



No decorrer dos dois dias de encontros os professores demonstraram alegria e vontade de ressignificar o fazer pedagógico, percebeu-se, o entusiasmo de cada um. No final do encontro, os participantes que desejaram expressar seus sentimentos sobre o momento foram oportunizados a fazer sua avaliação, de forma oral, a maioria se pronunciaram dizendo que foi a primeira vez que foram escutados e tiveram devolutiva do que desejavam, muitas foram as falas de gratidão.

Para o momento virtual, combinamos com o palestrante Altino o dia e horário, conversamos sobre a realidade da prática pedagógica do município de Juruti e por já conhecermos seu livro *Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil*, além da A4, pedimos uma fala reflexiva com a intenção de sensibilizar os professores a um planejamento com vivências além da A4. Após tudo acertado com o palestrante informamos aos professores o dia e horário que iríamos disponibilizar o link.

Por saber que a maioria das comunidades da região Mamuru rio não dispõem de internet, ou é de baixa qualidade, para garantir o acesso ao encontro virtual sem prejuízos, os professores foram oportunizados a se deslocar para a cidade mais próxima que é Parintins, localizada no Estado do Amazonas.

A tarde com o professor Altino foi linda, quanto aprendizado tivemos com esse renomado professor que é conhecido como criancista, todos nós fomos agraciados com falas de muita importância para o cotidiano com as crianças da educação infantil, e sem dúvida, a sua contribuição foi significativa para todos os participantes.

Com toda essa motivação demos prosseguimento aos trabalhos. No decorrer dos meses foram realizados vários atendimentos individuais, de maneira presencial e via WhatsApp para ajudar a esclarecer dúvidas, dentre as dúvidas surgiram incertezas de como planejar vivências para aproximar as crianças da linguagem escrita.

Diante disso, para o segundo encontro presencial vivenciamos o planejamento na prática, fomos além de orientações isoladas de como planejar, foi orientado o passo a passo de como planejar a partir dos campos de experiências

respeitando os direitos de aprendizagens, e cada professor foi oportunizado a elaborar o seu plano. Em cada dúvida que surgia orientávamos e contribuíamos com sugestões que contemplasse o contexto histórico-cultural do grupo de crianças atendidas, foi uma tarde de compartilhamento de saberes e aprendizado mútuo.

Por fim, durante o estudo “Tecendo Saberes” foi perceptível o entusiasmo dos professores com as leituras, os participantes deixaram claro que estavam compreendendo o que lhes foi proposto, conseguiram perceber a distância da prática que ofereciam para as crianças com os textos estudados e a cada planejamento estavam proporcionando vivências significativas para aproximar as crianças desse universo da leitura e escrita.

DISCUSSÃO

A teoria histórico-cultural oferece uma perspectiva inovadora sobre a introdução da cultura escrita na Educação Infantil, compreendendo-a não como um simples conjunto de letras, mas como um instrumento cultural complexo. Esse instrumento foi criado pela humanidade para registrar fatos, comunicar informações, expressar ideias e sentimentos, e construir significados coletivos (Costa e Mello, 2017, p. 200). Essa abordagem entende que as crianças, desde o nascimento, estão inseridas em um universo permeado pela leitura e escrita, o que exige um currículo que articule suas experiências e saberes, conforme proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010). Assim, torna-se essencial adotar estratégias que aproximem as crianças da cultura escrita sem recorrer às práticas de memorização e reprodução mecânica, que têm se mostrado inadequadas.

Na perspectiva histórico-cultural, o contato com a escrita em suas funções sociais cotidianas é fundamental para que a necessidade da escrita seja internalizada pela criança. Esse contato exige que as escolas de Educação Infantil construam currículos que considerem os eixos estruturantes das DCNEI — interações e brincadeiras — como pilares do processo educativo. O professor, enquanto figura experiente, desempenha um papel crucial nesse contexto, organizando as

condições necessárias para que as crianças vivenciem a cultura escrita em suas múltiplas dimensões (Costa e Mello, 2010a, p. 51).

Entretanto, ao analisar as práticas pedagógicas compartilhadas em redes sociais, observa-se que a escolarização precoce, caracterizada por atividades repetitivas e descontextualizadas, ainda é recorrente. Esse cenário evidencia a necessidade urgente de uma reflexão crítica, sustentada pelas DCNEI e por autores que discutem a importância de ressignificar o fazer pedagógico. Martins Filho (2021, p. 238) enfatiza que, embora seja impossível eliminar completamente as práticas escolares hegemônicas, é possível reinventá-las, superando os hábitos que anulam o potencial criativo e extraordinário da infância.

É imprescindível reconhecer que as crianças estão imersas em um ambiente de leitura e escrita, ainda que essas práticas sejam diversas e manifestadas de maneiras diferentes. Muitas vezes, essas vivências ocorrem em espaços informais, como igrejas ou outros ambientes comunitários, onde as crianças têm contato com a leitura, mesmo que indiretamente. Esse contexto reforça a importância de promover uma «leitura de mundo antes da leitura de palavras», como defende Martins Filho (2021, p. 241), apostando em relações recíprocas e no protagonismo compartilhado entre crianças e adultos.

A partir dessa compreensão, torna-se necessário repensar as propostas pedagógicas voltadas para a leitura e escrita na Educação Infantil, buscando ressignificar as práticas docentes. É crucial que professoras e professores organizem vivências significativas que conectem as crianças ao universo da leitura e escrita de maneira contextualizada, respeitando sua curiosidade e criatividade.

Por fim, a discussão aqui apresentada encerra-se nos escritos, mas deve continuar nas práticas cotidianas. Nesse sentido, evocamos as palavras do professor Altino José Martins Filho (2021, p. 34), que nos lembra que “a experiência das crianças não cabe em uma folha A4”. Essa reflexão nos convida a ampliar os olhares do fazer pedagógico, promovendo práticas que valorizem a singularidade e a riqueza da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto escuta sensível foi um grande alicerce de reflexão e aprendizado para as professoras pesquisadoras, assim, como foi o fio condutor para a realização do “Tecendo Saberes”, encontros estes, que muito contribuíram para a reflexão do “fazer – fazendo da docência na educação infantil”. Por meio dos encontros fomos oportunizados a discutir, refletir e fazer uma correlação à luz dos textos com a prática pedagógica, com a oportunidade de ressignificar as propostas das vivências de leitura e escrita que eram propostas para as crianças.

Perante o exposto, as experiências vivenciadas constataram que os encontros “Tecendo Saberes” facilitou a ressignificação do fazer docente dos professores referente a leitura e escrita. A flexibilidade de atendimento individual no decorrer dos meses para ajudar nos momentos de dúvidas foram importantes para esse sucesso.

Em síntese, nota-se que o objetivo desejado foi alcançado, o processo aconteceu como planejado, assegurando o resultado que se almejou na elaboração do projeto. Mas, é importante destacar que, esse trabalho pode ser dado prosseguimento com formação continuada para as professoras e professores da educação infantil, uma vez que estamos em constante aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. [S. l.]: Editora CRV, 2017. E-book. ISBN 9788544417317. Disponível em: <https://doi.org/10.24824/978854441731.7>. Acesso em: 22/07/2024.

Criança pede respeito: docência na educação infantil/ Altino José Martins Filho, organizador. – 4.ed.- Tubarão (SC): Copiart, 2023. 208p.; 22,7 cm.

JURUTI. Documento Curricular Municipal para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCMJ) (2020). Juruti/Pará. Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura de Juruti. Resolução nº 025, de 30 de dezembro de 2020.

LinkedIn Portugal. <https://pt.linkedin.com> > benefício – da – escuta sensível em grandes empresas. Publicado em 14 de fevereiro de 2023. Acesso em 12 de agosto de 2024.

Martins Filho, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer – fazendo da docência na Educação Infantil** / Altino José Martins Filho. – 2. ed. – Florianópolis: Editora Insular, 2021.

Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 14, n. 29, p. 143-159, jul./set. 2018.

Tiriba, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**/Lea Tiriba. – 1ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 308 p.: 23cm.

CAPÍTULO 6

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EMPRESARIAL: TREINAMENTO, QUALIFICAÇÃO E PLANEJAMENTO

Ana Angélica Martins Bessa¹

Doi: 10.48209/978-65-83367-09-5

Resumo: Sabemos que com a globalização as modificações no mercado organizacional o profissional de pedagogia conseguiu conquistar seu espaço no âmbito empresarial no setor de RH. Para as empresas é de suma importância qualificar seus colaboradores através de treinamento, capacitações, qualificações nas quais são alguns processos educacionais para melhorar a (produtividades dos funcionários na empresa). Sendo o pedagogo um dos possíveis profissionais capazes de desenvolver diferentes processos de ensino e aprendizagem, por isso, a educação profissional pode e deve ser um meio de transformações de mudança de comportamento ético, moral, profissional. Dessa forma, treinamento é uma forma de educação? O presente trabalho tem como proposta de pesquisa um artigo bibliográfico que será realizada com a contribuição de autores como Andrade (1941), Antunes (2000), Chiavenato (2004), Libâneo (2006) e Carvalho (2010), entre outros. Durante o percurso histórico, a pedagogia é uma ciência que tem como estudo o conhecimento e a transformação, ou seja, a educação é um processo de ensino e aprendizagem do sujeito, sendo o pedagogo o responsável por essa formação. Concluimos então, que o pedagogo pode educar e qualificar através do treinamento, pois a didática utilizada é o que será levado em conta, sendo ela emancipatória e direcionada a desenvolver no ser humano (seja aluno, seja funcionário) seu conhecimento dos direitos e deveres, além de um aprendizado ainda maior, voltado para um novo cargo - no caso de uma promoção - ou o treinamento de alguma NR (Normas Regulamentadoras) que regulamentam e fornecem orientações sobre procedimentos obrigatórios relacionados à segurança e saúde do trabalhador.

Palavras Chave: Pedagogo. Organizacional. Educação; Treinamento.

¹ Pedagoga-uva ; Pós graduada MBA em psicologia organizacional do trabalho – Plus organizacional. Pedagogia empresarial e corporativa – Unifael. E-mail: anabessa251@gmail.com

INTRODUÇÃO

Consideramos que a pedagogia em seu âmbito nacional, está em constante processo de transformações, principalmente nas estruturas do seu currículo institucional, no perfil dos profissionais no decorrer dos anos, na própria demanda da sociedade em necessitar da atuação desse profissional e outros fatores tendo em vista, o começo da nossa educação, que a partir da perspectiva de um modelo de ensino com princípios tradicionais, que permearam os séculos anteriores e até hoje ainda se encontram presentes em algumas práticas e atuações pedagógicas. Na atualidade, a pedagogia consegue se adaptar as novas necessidades e tendências da educação.

Sendo assim, a partir da Lei Nacional de Diretrizes de Base, nº 9394 (BRASIL, 1996), podemos destacar a ampliação do trabalho do pedagogo que deixou de ser vista apenas como uma ferramenta na área da educação escolar, ganhando espaço na área institucional nos espaços de formação, capacitação e treinamento nas empresas.

O objetivo desse trabalho é debater o papel do pedagogo na área organizacional e sua atuação para a melhoria do relacionamento entre a empresa e colaborador. Nesse sentido, a formação pedagógica, por estar envolvida em um ambiente que necessita trabalhar a aprendizagem, o conhecimento, a inclusão social diariamente, consegue exercer, dentro dos recursos humanos, aspectos fundamentais como a afetividade, o ato de aprender, a proposta de ensinar.

Segundo Koef e Gallicchio (2005, p. 118),

Estes movimentos de qualificação profissional nos lugares de trabalho caracterizam o que vem sendo chamado de ensino móvel. Outra modalidade de ensino móvel advém dos recursos e avanços tecnológicos das máquinas comunicacionais, que permitem que o estudante possa estudar em outros lugares que não a estrutura física da escola e/ou universidade, sendo avaliado pela produção e pelos resultados.

Assim, essa ciência pode unir os interesses pessoais aos profissionais, através da capacitação e qualificação, porém, consideramos que esse desafio é en-

frentado todos os dias por diversas empresas. Podemos considerar que a combinação pedagogo e empresa são de suma importância, por razão de que ambos visam o mesmo objetivo: a formação de cidadãos críticos e qualificados para suas funções.

Porém, existe a necessidade de maior valorização deste profissional, uma vez que, conforme pesquisado, o piso salarial se mantém igual entre pedagogo atuante na área escolar e pedagogos atuantes na área empresarial. As diferenças estão entre outros aspectos que se consolidaram nesses diferentes espaços, muitas vezes temos o profissional da educação no espaço escolar que realiza inúmeras ações e atividade fora do ambiente de trabalho, por outro lado existe uma certa ideia no espaço empresarial de atuação direta e muitas vezes restrita a empresa.

Nessa perspectiva, podemos considerar que é importante debatermos sobre essa temática uma vez que algumas empresas visam o lucro e as metas, tratando o funcionário como mão de obra “robotizada”, sem investimento no talento e na capacidade desse profissional. Por isso, existe a necessidade da ampliação e da possibilidade da atuação do profissional pedagogo em áreas organizacionais, em especial nos processos de planejamento, qualificação e treinamento, auxiliando as empresas a melhorarem sua afetividade com seus colaboradores para que haja engajamento e por fim, o tão esperado lucro, alcançado de maneira inclusiva.

Dessa maneira, é possível considerar o treinamento como uma forma de educação? O presente trabalho tem como proposta de pesquisa de um artigo bibliográfico que será realizada com a contribuição de autores como Andrade (1941), Antunes (2000), Chiavenato (2004), Libâneo (2006) e Carvalho (2010), entre outros.

Durante o percurso histórico, a pedagogia é uma ciência que tem como estudo o conhecimento e a transformação, ou seja, a educação é um processo de ensino e aprendizagem do sujeito, sendo o pedagogo o responsável por essa formação.

Diante dessa transformação atual, o pedagogo que antes era visto como profissional que tinha como foco a aprendizagem e ensino da alfabetização das

crianças, em espaços escolares, com foco na sala de aula, na coordenação ou gestão pedagógica, pode hoje ultrapassar essas barreiras e assumir outras funções em cargos empresariais, uma vez que a educação, como princípio de formação e qualificação requer um processo que nos remete a aprendizagem e ao ensino, fatores que são peça chave para o conhecimento e evolução humana, tanto dentro das escolas como também, dentro de empresas.

Consideramos que a educação brasileira passou e passa por transformações e mudanças culturais, sociais e educacional, desse modo, percebemos que a atuação do pedagogo se torna cada vez mais ampla e a figura desse profissional, atualmente, é aquele especialista em educação dentro das empresas. Assim, o pedagogo está adequado para exercer sua função em espaços institucionais visando uma formação continuada, uma vez que, conforme as transformações e avanços, os profissionais precisam de orientações específicas, assim formadores pedagógicos vem ganhando espaço na sociedade, construindo sua identidade e desenvolvendo suas potencialidades.

De acordo com a lei 9394/96 criada em 20 de dezembro de 1996, a pedagogia tem como objetivo a Educação, porém ganha espaço e a lei reconhece que o pedagogo pode atuar em empresas somente em maio de 2006, com resolução CNE/CP nº 5/2005 com as seguintes palavras:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplica-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II – a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antro-

pológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Sendo este um grande marco para a história da pedagogia. A lei ressalta que o pedagogo está apto para atuar em várias áreas, sendo o ensino-aprendizagem inovador no contexto organizacional. Diante disso, a atuação do pedagogo nas empresas é recente no setor de recursos humanos; ensinar, planejar, qualificar e treinar são ferramentas importantes para o pedagogo exercer seu trabalho nas empresas. Libâneo (2006, p. 39) afirma que: “A ideia seria a de formar um novo professor, capacitado inclusive para exercer funções de direção, supervisão etc.”

Nessa perspectiva, é nesse novo cenário que as empresas - espaço organizacional - vêm buscar a educação no aperfeiçoamento das relações e aprimoramento pessoal de seus funcionários. O autor ainda ressalta que “[...] o pedagogo é todo profissional que lida com a formação de sujeitos, seja em instituições de ensino, seja em outro lugar.” (LIBÂNEO, 2006, p. 215).

Dessa maneira, é através do conhecimento da pedagogia que existe estratégias e metodologias que promovem mudanças de comportamento nas pessoas, melhorando e aprimorando a qualidade de vida das pessoas no ambiente organizacional.

Segundo Carvalho (2010, p. 01), as responsabilidades dos especialistas em Pedagogia empresarial são:

Aconselhar de forma pertinente, sobre as condutas mais eficazes das chefias para com os funcionários e deste para com as chefias, com o objetivo de favorecer o crescimento da produtividade da empresa; favorecer/conduzir um bom relacionamento entre os membros da empresa, através de ações pedagógicas, que garantam harmonia, e consequentemente, estimulando a produtividade.

Com a aquisição do conhecimento, o processo de aprendizagem nas empresas vem se expandido através de treinamentos. Assim a pedagogia empresarial tem como pressuposto qualificar seus colaboradores, elevando sua produção e qualidade da empresa.

As mesmas, vêm se preocupando com o comportamento de seus funcionários, daí o cuidado de treinar essas pessoas no intuito de promover mudanças éticas no comportamento dos colaboradores, isso se chama aprendizagem ou construção do conhecimento, que é especialidade do pedagogo. Precisamos ressaltar que existe algumas características que envolvem os treinamentos dentro do espaço empresarial que devemos destacar. A função do treinamento é tornar uma pessoa apta à uma função imediata.

De acordo com Lacombe e Heilborn (2003) existem diferentes formas de pôr em prática o treinamento que pode ser: treinamento com foco na atuação do trabalho, treinamento que se direciona ao aspecto formal de modo interno ou treinamento que necessita ser formal externo, através da interação com diferentes públicos, sendo suas características: Treinamento no Trabalho: ocorre no dia a dia, por meio de inúmeras orientações dos gestores e coordenadores de áreas, o propósito é o estabelecimento de algumas metas e avaliações de acompanhamento, além da possibilidade do retorno ao colaborador sobre o resultado de seu desempenho, rotação de funções e incumbências especiais;

Compreendemos que treinamento formal interno é algo que deve ser programado e executado pela empresa, nos espaços de necessidades, essa técnica tem como foco de interesse os colaboradores em diversos níveis hierárquicos da organização. A meta está na melhoria do desempenho das pessoas nas suas funções e ações que exercem ou prepará-las para novas funções dentro da necessidade da empresa.

Já o treinamento formal externo, volta-se para todos os clientes da empresa e instituições, o foco é a sociedade, muitas vezes são programados, além de executados por instituições externas à organização. Em alguns casos o interesse está em divulgar algum produto ou marca. Nesse tipo de treinamento, destacam-se as universidades e demais instituições de educação, uma espécie de ação de autopromoção que tem o treinamento empresarial e de formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho.

Sendo assim, o treinamento deve ser direcionado de forma que os colaboradores, por meio das técnicas de ensino, possam ter cada vez mais a possibilidade de desenvolver várias habilidades, porém ao mesmo tempo esses profissionais tenham a oportunidade de ampliem a capacidade de gerenciar inúmeras mudanças no espaço empresarial.

Por meio da educação o homem se desenvolve e expõe suas potencialidades interiores, sejam elas inatas ou adquiridas, num constante processo educacional, o que nos leva a acreditar que a “educação é o preparo para a vida e pela vida” (CHIAVENATO, 2003, p.28).

Desse modo, o indivíduo após passar por um processo de aquisição de conhecimento com métodos pedagógicos, jamais terá a mesma visão. Cabendo ao pedagogo empresarial a palavra didática, que se traduz como arte ou técnica de ensinar, dominado pela pedagogia, se ocupa de métodos destinados a colocar em prática os aspectos criativos, proativos e analíticos de cada indivíduo em particular. Almeida (2006, p.07), afirma que “o Pedagogo Empresarial tem o domínio de conhecimento, técnicas e práticas que [...] constituem instrumentos importantes para atuação na gestão de pessoas”.

Desse modo, a didática é o que norteia ação do pedagogo empresarial, para que o planejamento, a organização de ideias e metas, objetivos e materiais a serem utilizados para a obtenção do resultado de qualidade no treinamento é algo fundamental nas empresas na atualidade. Libâneo (2000, p.22) ainda define Pedagogia como: “[...] campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”. A partir disso, o desenvolvimento do ser humano (o operador, dentro da empresa) torna-se capaz de exercer a função de destino ou conduzir a nova ferramenta instalada. Sendo assim, a didática a maior ferramenta pedagógica que pode garantir os melhores e mais inovados resultados em sua aplicação. Nessa perspectiva, entendemos que o treinamento é uma forma de educação dos participantes nos espaços de atuação, em todos os espaços existem uma forma de educar o outro, assim faz-se necessário investir cada vez mais na educação e no

desenvolvimento dos colaboradores de uma empresa. Uma vez que o aprendizado é uma ferramenta contínua, somente com o conhecimento e a qualificação profissional o mesmo poderá fomentar suas competências e habilidades para se destacar no mercado de trabalho. Assim, entendemos que:

[...] diante da complexidade do mundo atual o professor não pode ser considerado um mero executor de inovações prescritas, mas um profissional que deve participar ativa e criticamente no processo de inovações e mudanças, a partir de seu contexto, num processo dinâmico e flexível (SANTOS; LEITE, 2007, p. 3).

Isso significa que o pedagogo está amparado pela lei de diretrizes e bases para atuar em outras funções fora da sala de aula, assim um mediador do processo de ensino-aprendizagem poderá estar atuando em empresas de diversos seguimentos, pois irá atuar na formação do trabalhador qualificado e ciente de seus direitos e deveres. Assim, o profissional deve especializar-se profissionalmente para atuar na área organizacional gerando qualidade e produtividade, sendo articulador de estratégias no ambiente empresarial.

Ainda diante desse argumento, ressaltamos que;

O Pedagogo tem em sua formação acadêmica toda uma bagagem necessária para transformar a prática educativa, onde quer que ela aconteça, em uma atividade intencional e eficaz, orientando-a, não só para alcançar os objetivos organizacionais, mas, sobretudo para as finalidades sociais e políticas da educação criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-la. (QUIRINO, 2005, p. 71).

Compreendemos a partir da citação acima que o pedagogo é o profissional da educação que reúne as qualidades necessárias para atuar em diversas áreas escolar e organizacional. Sendo o mesmo um profissional responsável pelo desenvolvimento do sujeito em todos os aspectos, cognitivo, afetivo e social, ele deve usar seus conhecimentos com a finalidade de possibilitar a educação como um processo social para a humanização das pessoas no ambiente organizacional.

Dessa forma, precisamos refletir sobre a atuação do educador como intermediador do processo de aprendizagem e suas novas funções dentro das empresas, como no caso do treinamento didático e eficiente, capaz de transformar pessoas para que atuem de forma eficiente no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos então, que o pedagogo pode educar e qualificar através do treinamento, pois a didática utilizada é o que será levado em conta, sendo ela emancipatória e direcionada a desenvolver no ser humano (seja aluno, seja funcionário) seu conhecimento dos direitos e deveres, além de um aprendizado ainda maior, voltado para um novo cargo - no caso de uma promoção - ou o treinamento de alguma NR (Normas Regulamentadoras) que regulamentam e fornecem orientações sobre procedimentos obrigatórios relacionados à segurança e saúde do trabalhador.

Atualmente com o auxílio da lei, o pedagogo pode atuar em diversos setores, porém devidamente capacitado, assim, devendo focar em sua formação continuada. O interesse desse artigo é concluir que as empresas de hoje precisam ver seus funcionários como humanos e não máquinas, como pessoas capazes de evoluir em seus conhecimentos, um empregado que adquire novas habilidades, ou melhora as que já possui, deve produzir mais e melhor para a empresa, proporcionando um retorno ao investimento que a empresa fez em treinamento.

Nessa perspectiva, nota-se que as empresas evoluem constantemente, tendo técnicas, tecnologias, políticas, normas e planos específicos sempre em evolução e que precisam ser ensinados. Diante disso, o pedagogo visa construir um ensinamento capaz de aumentar o conhecimentos, melhorar as habilidades e as destrezas, desenvolver e/ou modificar comportamentos, elevar o nível de abstração (desenvolver ideias e conceitos para ajudar as pessoas a pensarem em termos globais e estratégicos) dos funcionários para que a relação de trabalho entre empresa e mão de obra seja constante e ascendente.

Portanto, para que a aprendizagem - que é compreendida como mudança de comportamento relativamente duradoura, ocasionada pela experiência – e o treinamento possam ocorrer, leva-se em conta a compreensão das significativas diferenças entre pedagogia voltada para educação de crianças e pedagogia voltada para educação de adultos (andragogia) que está diretamente ligada à metodo-

logia e ao desenvolvimento do aprendiz que está envolvido em um processo tanto intelectual quanto emocional.

O desenvolvimento organizacional como linha de crescimento visa algumas etapas em que partindo da compreensão sobre a atuação do profissional da educação, uma vez que é realizado um aprendizado, existe a possibilidade de que o indivíduo esteja preparado para outros novos desafios. É um processo contínuo de crescimento, estruturado em etapas que visam o crescimento do funcionário ou do grupo de funcionários.

Nesse processo, a cultura organizacional se forma com base nos valores compartilhados pelas pessoas que dela fazem parte, pelas práticas de gestão e pelo comportamento dos gestores. Finalmente, devemos portanto, integrar pessoas em torno de um compromisso único e desafiador, em que todos possam ter a oportunidade de ganhar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcus Garcia de. **Pedagogia Empresarial: Saberes, Práticas e Referências**. Rio de Janeiro. Brasport, 2006.

ANDRADE, F. B. **História da educação**. Rio de Janeiro, Saraiva, 1941. ANTUNES, M. T. P. **Capital intelectual**. São Paulo: Atlas, 2000.

BRANCO, R. T. Aprendizagem organizacional, gestão do conhecimento e universidade corporativa: instrumentos de um mesmo construto 2008. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/producaoacademica/aprendizagem-organizacional/gestao-do-conhecimento-e-universidade-corporativa/instrumentos-de-um-mesmo-construto>> Acesso em: 16 de abril de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394 de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acessado em

CARVALHO, T. N. **O rh e a pedagogia empresarial**. 2010. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/rhpedagogiaempresarial/index.php?pagina=0>>. Acesso em 11 de maio 2017.

CHIAVENATO, I. **Recursos humanos: o capital humano das organizações**. São Paulo: Atlas, 8^a.ed., 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 22^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOLTZ. **O RH e a Pedagogia Empresarial**, 2006. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/rhpedagogiaempresarial/index.php?pagina=0>>. Acesso em 22 de out. 2017.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio; GALLICCHIO, Gisele Soares. Escola-empresa: traços do empresário-sombra. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 28, p. 116-127, Apr. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100010&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Apr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100010>.

LIBANEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educ. Soc. , Campinas, v. 27, n. 96, 2006 .

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo. Cortez, 3. ed. 2000.

SANTOS, Adriana Alves Pugas dos; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O papel do estágio na formação de professores**. Anped, 2007.

QUIRINO, Raquel. Saberes do pedagogo para a prática educativa nas organizações empresariais. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2005.

CAPÍTULO 7

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO E A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL NO PÓS-PANDEMIA

Regina Celia Martins Bessa¹

Doi: 10.48209/978-65-83367-09-6

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar as implicações nas dificuldades de aprendizagem e o papel do psicopedagogo nesse contexto, em parceria com família e escola. O instrumento da pesquisa que foi utilizado trata-se de livros e artigos, pois a metodologia é revisão bibliográfica. O objetivo geral é verificar quais as estratégias e/ou medidas que o Psicopedagogo tomam em relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, refletindo sobre a historicidade da avaliação e do ensino e aprendizagem dos educandos a fim de fazer uma análise crítica-reflexiva sobre a profissão a partir da psicopedagogia. Conclui-se que o leitor possa compreender que é imprescindível que o profissional esteja capacitado para atender essa demanda de maneira a promover um atendimento qualificado a essas crianças no período pós-covid-19.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino e aprendizagem. Intervenção psicopedagógica. período pós-covid-19.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute as dificuldades enfrentadas pelo Psicopedagogo no pós – pandemia focalizando as implicações nas dificuldades de aprendizagem e o papel do psicopedagogo nesse contexto, em parceria com família e escola. O ins-

¹ Pós graduada psicopedagogia – darcy ribeiro.E-mail: reginabessa02@hotmail.com

trumento da pesquisa que foi utilizado trata-se de livros e artigos, pois a metodologia é revisão bibliográfica. O objetivo geral é verificar quais as estratégias e/ou medidas que que Psicopedagogo tomam em relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade de resolver questões de aprendizagem e afetivo-emocionais dos alunos.

A COVID-19 é uma doença causada pela corona vírus, denominado SARS-CoV-2 que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas de quadros graves de acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou sintomáticos, e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Caracterizado pelas seguintes sintomatologias sensação febril ou febre associada à dor de garganta, dor de cabeça, tosse, coriza até uma pneumonia severa. Sendo os sintomas mais comuns: Tosse, febre, dor de garganta, perda de olfato, alteração do paladar, distúrbios gastrointestinais, cansaço, diminuição do apetite, dispneia.

Como justificativa deste estudo considera pela relevância do assunto exibido. Esse tema é importante em razão das informações divulgadas no desenvolvimento desse trabalho, pois se trata de um assunto analisado entre os autores da área de enfermagem, levando em consideração as alterações sistêmicas e sequelas no paciente acometido pelo COVID-19 e sua relação com a atuação do profissional da área da saúde. Assim, quais as dificuldades enfrentadas pelo Psicopedagogo nos pós- pandemia? O objetivo também é analisar reflexos da pandemia sobre a educação brasileira, tendo em vista o momento de crise, ocorreu a pandemia, onde este momento proporcionou grandes mudanças.

O papel do psicopedagogo no pós pandemia

À medida que os sistemas educacionais em todo o mundo avançam para a recuperação da pandemia de Covid, um o maior desafio é como garantir oportunidades de aprendizagem equitativas e inclusivas para todos alunos. Para os pro-

pósitos deste artigo, olharemos para a equidade na educação como a habilidade para que cada aluno alcance seu potencial na escola, não importa qual seja sua formação ou restrições. O aprendizado remoto apresentou desafios significativos para alunos desfavorecidos, e as escolas foram confrontados com diferentes níveis de aprendizagem durante os períodos de bloqueio, dependendo circunstâncias. As necessidades e expectativas dos alunos evoluíram junto com as de seus pais. As abordagens emergentes desenvolvidas em todo o mundo podem ajudar a resolver as lacunas de aprendizagem, com foco em questões fundamentais como a leitura, melhorar a aprendizagem social e emocional e criar abordagens mais inclusivas para aumentar as competências digitais. Este artigo visa explorar desafios e soluções potenciais, tendo em vista os desafios da equidade.

O psicopedagogo por estudar o processo de aprendizagem, falar sobre a problemática das dificuldades que se apresentam nessa construção. A problemática que estimulou nesta pesquisa foi as dificuldades enfrentadas pelo Psicopedagogo no pós-pandemia, desta forma compreendo que tais dificuldades se manifestam especificamente pelo excesso de comportamentos, em relação às outras crianças, além de dificuldade em manter a concentração, impulsividade e agitação. Tem como proposta atuar nas relações envolvidas no processo de aprendizagem. Relações do sujeito com seu desejo de aprender, com a escola, com o objeto do conhecimento e atuar nessas relações quando do surgimento de um problema de aprendizagem que, segundo Pitombo (2001), são fraturas no processo do aprender que demandam uma solução, uma construção. Dessa forma, a ação psicopedagógica vem exercendo um importante papel junto ao sujeito atendente, resgatando o prazer de aprender e de desenvolver-se, enfrentando os problemas cruciais da educação. Nesta atuação, não se pode perder o olhar para a singularidade do sujeito em sua história e para sua forma peculiar de aprender.

Em tese, será fornecida uma visão geral das dificuldades emocionais pós – pandemia. Além destas questões, serão pontuadas as dificuldades comportamentais que se manifestam na escola. De acordo com Zorzan (2010) a psicopedagogia foi construída a partir de duas áreas, a pedagogia e a psicologia. Onde também teve influência da psicanálise, da linguística, da semiótica, da neuropsicologia.

sicologia, da psicofisiologia, da filosofia humanista-instrumental e por fim da medicina. A função do psicopedagogo está diretamente relacionada às práticas educativas. Segundo PIRES et al (2015, p.6): A escola tem um papel fundamental, uma vez que é a instituição responsável por oportunizar a criança seu primeiro convívio social, sem a presença da família. Juntos, família e escola devem se responsabilizar pela formação humana dos aprendizes. Entretanto, embora a maior responsabilidade da formação dos valores seja da família, em grande parte a escola se vê obrigada a assumir quase que integralmente a formação para os princípios e valores universais. Nesse cenário, o papel do professor é ampliado. Assim sendo, cabe-lhe coordenar a ação pedagógica, em nível de instituição, tendo em vista os objetivos educacionais definidos. Assim situado, é no papel de coordenador pedagógico, nos vários níveis da estrutura institucional, que o psicopedagogo encontra a essência de sua função assessora na instituição educativa. Nessa função cabe ao psicopedagogo também (re) valorizar o papel dos educadores, criando condições para a tomada de consciência de sua identidade pessoal e profissional, na prática pedagógica. Veja o que diz Paulo Freire (2001, p.46) [...] assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. O trabalho do psicopedagogo é atuar diretamente sobre a dificuldade escolar apresentada pela criança, suprimindo essa defasagem, reforçando o conteúdo, possibilitando condições para que novas aprendizagens ocorram, e orientando os professores. Quando não é tratado, pode associar-se a experiências negativas de ordem social, pessoal, familiar e escolar, permanecendo na adolescência e fase adulta.

Durante a pandemia a perda de aprendizado dos alunos em relação a alfabetização e habilidades numéricas antes e durante a pandemia foi enorme, assim alunos com baixo nível socioeconômico origens enfrentaram dificuldades acessando o aprendizado online devido a limitada ou ausência de dispositivos, cotas, redes de internet, até eletricidade; crianças com necessidades especiais e crianças cujos pais morreram devido à Covid-19 exige atenção especial em recuperando o processo de aprendizagem como impacto da pandemia de Covid-19. Como diz

BARTON E LEE: As virtualidades são socialmente construídas e mudam à medida que as pessoas atuam, sobre seu ambiente. As virtualidades afetam o que pode ser feito facilmente e o que pode ser feito convencionalmente com um recurso[...] as virtualidades emergem o tempo todo, e novas possibilidades são criadas pela criatividade humana. (BARTON e LEE, 2015, P.45). Sem esforços de recuperação adequados, a perda do progresso de aprendizagem devido a a pandemia de Covid-19 tem um impacto sobre o progresso de aprendizagem dos alunos nos anos seguintes, a alfabetização e numeramento são cruciais na restauração da educação, além de a importância de desenvolver e educação do caráter, como alfabetização e aritmética são habilidades básicas que devem ser dominados.

Ao recuperar a educação, os psicopedagogos em várias regiões participam mobilizando competência e criatividade incentivar os alunos a melhorar seus resultados de aprendizagem. A escola é apoiada por a inovação para a escola em programa de socialização curricular para pais, visite casa dos alunos para garantir que os pais carreguem seu papel, informar o aprendizado de implementação em casa na reunião ponto, e discutir com os pais para encontrar sobre o progresso dos alunos ou que assistência eles precisam.

Para muitos alunos das escolas públicas, o ano da pandemia foi marcado pelos muitos desafios de uma pandemia global - de enfrentar doenças ou a doença ou a morte de um ente querido, experimentar fechamentos abruptos da escola, sentir medo, tristeza e ansiedade à medida que o vírus se espalhava. Essa pandemia ampliou muitos dos desafios de longa data que a humanidade enfrenta. As oportunidades desiguais que dividem as pessoas parecem ser piorando. A Sociedade resiliente que maximizam o potencial humano requerem uma ampla distribuição de capacidades e uma diversidade de talentos. A saúde pública e a educação pública estão intimamente interligadas, pois mostram a inegável necessidade de colaboração, solidariedade e ação coletiva para o bem comum. Além disso, a aprendizagem engajada na comunidade e liderada pela comunidade é um componente-chave da educação e deve ser central para qualquer estratégia que aborde os desafios presentes e futuros.

A pandemia global tornou visível o papel central da educação e aprendizagem, pois os alunos precisam e devem aprender a criar formas de (re)organizar vida social, econômica e política. O fechamento de museus públicos, bibliotecas e comunidades.

Psicopedagogia institucional

A Psicopedagogia procura demonstrar a sua eficiência nas intervenções realizadas na instituição, proporcionando o bem-estar do sujeito no âmbito educacional. O psicopedagogo contribui com o processo de ensino e aprendizagem para compreender como o sistema nervoso funciona é importante levar em consideração a necessidade de se obter conhecimento sobre muitos aspectos envolvidos, tais como o funcionamento e desenvolvimento das células nervosas e suas capacidades elétricas e químicas, e a importância de haver um planejamento criterioso para otimizar a aprendizagem em qualquer etapa. Assim, as noções básicas referentes ao conhecimento da anatomia cerebral e a complexidade das comunicações neuronais, descrevendo os processos cognitivos na relação com os estímulos recebidos do meio externo, dando ênfase à memória e sua correlação com a aprendizagem, coloca em voga, o desenvolvimento do sistema nervoso a partir do período embrionário e abordam os temas maturação e neuroplasticidade, que ligam o aprender à necessidade da experiência e a capacidade do sistema nervoso modificar seu funcionamento conforme as demandas do meio ou ocorrência de lesões e estratégias práticas que apoiam a intervenção psicoeducacional.

Psicopedagogia clínica

Educar é proporcionar oportunidades e orientação para aprendizagem, para aquisição de novos comportamentos. Comportamentos que resultam da atividade cerebral. O cérebro, logo é o órgão da aprendizagem. As pesquisas em neurociências esclarecem os mecanismos cerebrais responsáveis por funções mentais fundamentais na aprendizagem. Mas, a aplicação desse conhecimento no contexto educacional tem limitações. As neurociências não propõem uma nova

pedagogia, contudo fundamentam a prática pedagógica que já se realiza, sugerindo estratégias pedagógicas, que respeitam o modo como o cérebro funciona. É fundamental conhecer a aprendizagem num aspecto neurobiológica, assim sendo auxiliando educadores, professores e pais, a compreender alguns aspectos das dificuldades para aprendizagem e inovar práticas educacionais, contudo não possibilita a prescrição de receitas para a solução dos problemas da educação. Aprendizagem não depende apenas do funcionamento cerebral. Mas também de diversos fatores, como condições gerais de saúde, ambiente familiar, estímulos na infância, interação social, tipo de escola, aspectos culturais, socioeconômicos e até políticas públicas de educação, também interferem na aprendizagem. A é uma maneira de auxiliar na educação do ser humano. Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser CAD vez mais competente em seu ofício. Geralmente, consegue se essa melhoria profissional mediante o conhecimento e a experiência- o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e experiência para dominá-los. (Zabala 1998, p.13).

Partindo da frase de alguns alunos, se pode afirmar com a teoria de Zabala que, é necessário o professor rever a didática, os recursos que se utiliza em sala; é preciso prender a atenção do aluno; utilizar dos recursos tecnológicos como auxílio e se caso não tiver a disposição; é necessário em busca de outros auxílios. Na realidade, quando falamos de teoria é muito amplo, mas o que se tem que entender é que o educador com o auxílio do coordenador e do psicopedagogo é que se fará a práxis a partir de mudanças na forma de lecionar. De acordo com Dessen e Polonia (2007), é preciso portanto, que se deixe o senso comum a fim de que se mude o discurso de que não existe prática e teoria no ensino fundamental.

O psicopedagogo é um profissional multiespecialista em aprendizagem humana que, a princípio, voltou-se para os problemas relacionados com as dificuldades de aprender. Hoje, porém, visa favorecer à apropriação do conhecimento pelo ser humano, tendo como objetivo a promoção da aprendizagem (Porto, 2009). As relações com o conhecimento, o vínculo com a aprendizagem e as significações contidas no ato de aprender são estudadas pela psicopedagogia, a fim de que este campo de conhecimento possa contribuir para análise e reformulações de prática educativas e sociais e ressignificações de atitudes subjetivas.

A Psicopedagogia procura demonstrar o nome dado à abordagem das Instituições, fundamentada no referencial psicanalítico. Difundiu-se no RG Sul a partir da Argentina, na década de 60.

Portanto, podemos entender que para o psicólogo, atuar em uma instituição está lhe interessará como organismo concreto, mas sem deixar de lado que seu principal objetivo é o de estudar os fenômenos humanos que se dão em relação com a estrutura, a dinâmica e os objetivos da instituição.

Nascida na década de 1930, a psicossociologia do trabalho constitui um campo de conhecimento cujos recursos contribuem para a investigação e a ação, por meio da articulação entre campo social, condutas humanas e vida psíquica. Tem como objetos privilegiados o grupo, a organização e a instituição, tendo sido elaborada a partir da influência de vários autores. Em relação à psicossociologia do trabalho, assinale a alternativa correta.

A Psicopedagogia institucional constitui-se num capítulo novo no desenvolvimento da ciência psicológica, e isto requer um olhar mais demorado quanto aos aspectos implicados neste contexto, a psicologia institucional constitui-se num capítulo novo no desenvolvimento da ciência psicológica, e isto requer um olhar mais demorado quanto aos aspectos implicados neste contexto, a psicologia institucional caracteriza-se pelo âmbito (as instituições) e por seus modelos conceituais; dentro de sua estratégia inclui-se, como parte fundamental, o enquadramento da tarefa e a administração dos recursos . A propósito, o objetivo final do psicólogo institucional configura-se num objetivo de psico-higiene, ou seja, a obtenção da melhor organização e condições as quais possam promover saúde e bem-estar dos integrantes da instituição. Ainda com relação aos objetivos do psicólogo, o profissional não se deve aceitar jamais um trabalho em uma determinada instituição cujos objetivos conflitam com os dele. Em psicologia, a ética precisa coincidir com a técnica. Finalmente, é enfatizado textualmente que, aceitando o psicólogo os objetivos de uma instituição, significam apenas uma condição para o enquadramento de sua tarefa, mas os objetivos da instituição não são seus objetivos profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade educacional é um campo de possibilidades e requer que o professor faça uso de todas as suas competências e de suas habilidades pedagógicas, a fim de motivar seus alunos para a aprendizagem, mediando conflitos e mobilizando os discentes, promovendo a cooperação e a solidariedade.

É fundamental no momento de incluir alunos com dificuldade de aprendizagem na escola regular, facilitar o trabalho do educador na diversidade, proporcionando metodologias de ensino que visem atingir a todos. É importante que se tenha consciência de que a educação deve ser oferecida a quaisquer indivíduos, já que a educação é um direito de todos, onde haja respeito quanto a dificuldade de cada aluno, especial ou não.

Tratando-se de alunos no pós pandemia, se deve proporcionar meios de inserir este educando no contexto social que se vive no âmbito escolar. Os temas complexos, que muitas vezes não são compreendidos a princípio pelos alunos e, por mais este motivo, deve ter a atenção e os cuidados necessários para ser ministrado da melhor forma possível.

O ensino deve abraçar a todos e não desconsiderar os alunos com necessidades educacionais especiais, deve-se, portanto, considerar que muitas instituições de formação inicial de professores não preparam os alunos para este tipo de desafio. O momento de lecionar é o mais esperado pelo discente que busca ingressar no mundo profissional acadêmico, é a hora de colocar em prática o que aprendeu na teoria, expondo atividades que priorizam o desenvolvimento motor, favorecendo a ludicidade a socialização sendo assim uma relação de troca ensino e aprendizado.

No pós-pandemia deve adotar uma didática diversificada com a inserção de recursos de tecnologia, jogos e brincadeiras, os alunos da escola tornam-se mais participativos e cooperam com as aulas, destarte os docentes mantém o controle das turmas e ministraram os conteúdos de jogos cooperativos que foram planejados e aplicados de forma satisfatória levando em consideração o bom andamento das aulas.

REFERÊNCIAS

BARTON, Davi e LEE, Carmem. **Aprender online todos os dias.**In.**Linguagem online: textos e práticas digitais.**Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 165-182.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise em Saúde e Doenças não Transmissíveis. Guia de vigilância epidemiológica Emergência de saúde pública de Importância nacional pela Doença pelo coronavírus 2019 –covid-19. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3xRYBjF>. Acesso em: 26 julho . 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo:Paz e Terra, 2001.

LIPP, M. E. N., & Malagris, L. E. N. (2011). **O estresse emocional e seu tratamento.** In B. Rangé (Ed.), **Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: Um diálogo com a Psiquiatria** (2ª ed., pp. 475-490). Porto Alegre: Artmed.

LIMA, Mariana Batista de. **GRANDE, Paulo Bacarat de. Diferentes forma de ser mulher na hipermídia.** In: **ROJO, Roxane (Org.) Escol@ Conectada: Os multiltramentos e as TICS.** São Paulo: Parábola, 2013. P. 37 – 58.

MAIA, Nelly Aleotti.**Introdução à educação moderna.**Rio de Janeiro: CEP, 1996. **MINSTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. Brasília, 2020.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-paraescolas-durante-a-pandemia>.Acesso em: 26 de julho de 2023.

NETO, Adolfo Tanzi; THADEI, Jordana, et al, **Multiletramentos em ambientes educacionais, In: ROJO, Roxane. (Org.). Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS.** São Paulo: Parábola, 2013. P. 135- 158.

PORTO, Olívia. **Bases da psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem.** Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

PITOMBO, E. M. **A Contribuição da linguagem corporal na aquisição da linguagem escrita: um problema de aprendizado escolar.**Universidade São Marcos, Dissertação de Mestrado, São Paulo, 2001.

PIRES et al; A escola na formação ética e moral do aluno; Revista UNIUBE: Educação e responsabilidade social; Uberaba; Set. 2015. (p.1-11).

ZABALA, A. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise IN: __. A Prática Educativa - como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

ZORZAN, Rosmari Teresinha Tabaczinski. Hiperatividade: Um olhar psicopedagógico

CAPÍTULO 8

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA: A UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA WORDWALL E SUAS POSSIBILIDADES

Logan Faedda Rago¹

Doi: 10.48209/978-65-83367-09-7

Resumo: O artigo analisa o uso da plataforma Wordwall como ferramenta de gamificação e interatividade no ensino de Geografia e História para alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental. A pesquisa qualitativa, baseada em revisão teórica das funcionalidades do Wordwall, busca entender como a gamificação pode enriquecer o ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente mais engajador e inclusivo. O referencial teórico destaca a importância das tecnologias digitais na educação, ressaltando a gamificação como uma abordagem que melhora o engajamento e a motivação dos alunos. O Wordwall se destaca por sua versatilidade, permitindo a criação de atividades interativas, como quizzes, jogos de linha do tempo e mapas, que facilitam a compreensão de conteúdos complexos. Os resultados mostram um aumento no interesse e na participação dos alunos. Além disso, a flexibilidade da plataforma permite que professores personalizem as atividades, atendendo a diferentes níveis de conhecimento e estilos de aprendizagem, promovendo uma educação mais dinâmica e inclusiva.

Palavras-chave: gamificação, Wordwall, geografia, história, jogos.

¹ Mestrando em Ciências da educação da Ivy Enber Christian University, licenciado em pedagogia, educação especial, geografia. Pós graduado em educação especial, educação afro-brasileira e em psicopedagogia institucional. Professor da rede pública de ensino. E-mail: loganfaedda@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A incorporação de elementos de jogos no ensino tem revolucionado as práticas educacionais, proporcionando uma experiência mais dinâmica e interativa. Uma estratégia que tem ganhado destaque é o uso de plataformas como o Wordwall, que permite transformar conteúdos escolares em atividades lúdicas. Essa ferramenta possibilita a criação de jogos customizáveis, tornando o aprendizado mais atrativo para os estudantes. Este estudo analisa como o Wordwall pode ser utilizado de maneira eficaz na educação, explorando seus recursos, vantagens pedagógicas e exemplos concretos de aplicação em sala de aula. A plataforma se destaca por facilitar a compreensão de conceitos ao mesmo tempo em que estimula habilidades fundamentais, como pensamento crítico, cooperação e criatividade, contribuindo para um processo educacional mais envolvente.

No ensino fundamental, especialmente nas séries iniciais, um dos maiores desafios enfrentados é manter os alunos engajados e interessados nos conteúdos. Autores renomados discutem essas questões sob diferentes perspectivas. Moran (2020) enfatiza a importância de aproximar o aprendizado das vivências diárias dos estudantes, promovendo um ensino que os torne agentes ativos de suas trajetórias. Pedro Demo (2015) defende que a educação deve ir além da transmissão de conteúdos, buscando formar indivíduos com autonomia e pensamento crítico. Bernardete Gatti (2018) destaca a necessidade de capacitar os professores para que adotem abordagens centradas no aluno, enquanto Fernando Reimers (2022) reforça a importância de preparar os estudantes para os desafios do século XXI, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais.

As metodologias ativas, ao contrário do ensino tradicional centrado no professor, colocam os estudantes no centro do processo de aprendizagem, incentivando sua participação ativa. Nesse contexto, a gamificação aparece como uma alternativa promissora, utilizando características de jogos para criar um ambiente de aprendizado mais envolvente. A plataforma Wordwall, em particular, tem demonstrado sua eficiência ao transformar conteúdos de geografia e história

em jogos interativos. Com essa abordagem, os alunos não apenas compreendem melhor os conceitos, mas também desenvolvem habilidades importantes, como memória, análise crítica e curiosidade.

METODOLOGIA

O trabalho segue uma abordagem qualitativa, analisando os benefícios da plataforma Wordwall para o ensino de geografia e história nas séries iniciais. A metodologia incluiu uma revisão de literatura, abordando a aplicação de tecnologias educacionais e gamificação, além de uma análise prática das funcionalidades da ferramenta. Foram observadas as vantagens pedagógicas, como o aumento do engajamento e da motivação dos alunos, e os desafios enfrentados pelos professores ao introduzir atividades interativas no planejamento curricular.

Etapas da Metodologia:

A pesquisa começa com um levantamento de estudos que abordam o uso de gamificação e ferramentas digitais na educação, buscando entender como essas tecnologias podem beneficiar o aprendizado. Em seguida, é feita uma análise detalhada da plataforma Wordwall, explorando suas funcionalidades e os tipos de atividades interativas que ela oferece. A partir disso, a pesquisa avalia os impactos pedagógicos, como o aumento do interesse dos alunos e a melhoria na assimilação dos conteúdos. Também são discutidos os desafios que os educadores enfrentam ao integrar a gamificação no ambiente escolar, refletindo sobre as mudanças necessárias na prática docente. Por fim, são apresentadas conclusões e sugestões de estratégias para usar o Wordwall de forma eficaz no ensino fundamental, promovendo metodologias ativas que coloquem os estudantes como protagonistas de seu próprio aprendizado.

REFERENCIAL TEÓRICO

Contextualização do Wordwall:

Diversos autores, como Santos (2020), Miranda (2020), Sousa, Azevedo e Alves (2022), Filho e Franco (2021), e Nakamoto e Velasco (2023), destacam o **Wordwall** como uma ferramenta virtual que possibilita a criação de atividades interativas e diversificadas com grande potencial educativo. A plataforma incorpora elementos de gamificação, como controle do tempo, feedback imediato, rankings e recompensas, promovendo motivação e engajamento dos alunos. Além disso, oferece recursos para monitorar o desempenho, registrar acertos e erros, e gerar gráficos que auxiliam os professores na identificação de dificuldades e na personalização de intervenções pedagógicas.

Os jogos do Wordwall podem ser utilizados em várias etapas do ensino, como introdução, revisão ou fixação de conteúdos, e são aplicáveis a diferentes formatos educacionais: presencial, remoto, híbrido, síncrono ou assíncrono. Mesmo na versão gratuita, a plataforma permite criar e adaptar atividades de forma acessível, enquanto a versão paga expande as possibilidades com a impressão de atividades. Essa versatilidade a torna inclusiva, especialmente para alunos sem acesso a dispositivos eletrônicos.

No ensino de **geografia**, o Wordwall permite explorar fenômenos naturais e sociais por meio de jogos interativos que facilitam a compreensão de conceitos complexos, como mudanças climáticas e gestão ambiental. Nas aulas de **história**, simulações e jogos de estratégia conectam os alunos ao passado, promovendo uma análise crítica e empática dos eventos históricos. Em ambos os casos, os jogos auxiliam no desenvolvimento de habilidades sociais, como colaboração, comunicação e resolução de problemas.

Além de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, o Wordwall atende à demanda por uma pedagogia mais atraente e interativa, adaptando-se às características da nova geração de alunos. A possibilidade de personalizar atividades e monitorar o progresso em tempo real torna a plataforma uma ferramenta valiosa

para a diferenciação pedagógica e avaliação formativa. Por fim, seu uso estimula o desenvolvimento de competências transversais, como pensamento estratégico e criatividade, ao mesmo tempo que promove a inclusão digital e o letramento tecnológico dos estudantes.

Autores como Castellar e Vilhena (2010) complementam que jogos educativos favorecem a integração de representações sociais, incentivam a cooperação e auxiliam no aprendizado de conceitos de forma lúdica, impactando positivamente os campos cognitivo, afetivo e psicomotor. Assim, o Wordwall se consolida como uma plataforma capaz de transformar a sala de aula em um espaço mais dinâmico, inclusivo e significativo.

ANÁLISE DA PLATAFORMA WORDWALL

Caracterização da Ferramenta:

A plataforma Wordwall possibilita a elaboração de atividades interativas, como quizzes, jogos de associação e quebra-cabeças, proporcionando um aprendizado mais envolvente. Esse recurso é especialmente eficaz no ensino de Geografia e História, onde a interatividade facilita a compreensão de conceitos complexos, como mapas geográficos e cronologias históricas.

Uma das principais qualidades do Wordwall é a sua versatilidade, permitindo que os professores adaptem as atividades conforme as necessidades de cada aluno, ajustando o conteúdo ao nível de aprendizado e aos interesses dos estudantes. Essa personalização possibilita que os alunos progridam em seu próprio ritmo, respeitando diferentes estilos de aprendizagem.

Além disso, as atividades podem ser utilizadas para reforçar conteúdos aprendidos em sala de aula, como revisões sobre eventos históricos ou associações relacionadas a biomas, consolidando os conceitos de maneira prática e lúdica. A plataforma também oferece a possibilidade de introduzir elementos de competição saudável, promovendo a motivação, o engajamento e o desenvolvimento de habilidades sociais, como trabalho em equipe e colaboração.

Essas características tornam o Wordwall uma ferramenta versátil para integrar interatividade e personalização no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Exemplos de Uso em Geografia e História

- **Geografia:** Criar quizzes sobre capitais, características de biomas, ou mapas interativos que exigem que os alunos identifiquem países e suas características.
- **História:** Desenvolver jogos de linha do tempo onde os alunos colocam eventos históricos em ordem, ou quizzes sobre figuras históricas e suas contribuições.

O Wordwall possibilita a elaboração de diversos modelos de atividades como quiz, roda aleatória, perseguição em labirinto entre outros, nessa ferramenta as atividades digitais também podem ser convertidas para pdf para atender o público que não tem acesso à internet. (Fernandes, Ferreira, Gomes, 2023)

Descubra nossos modelos

Selecione um modelo para saber mais

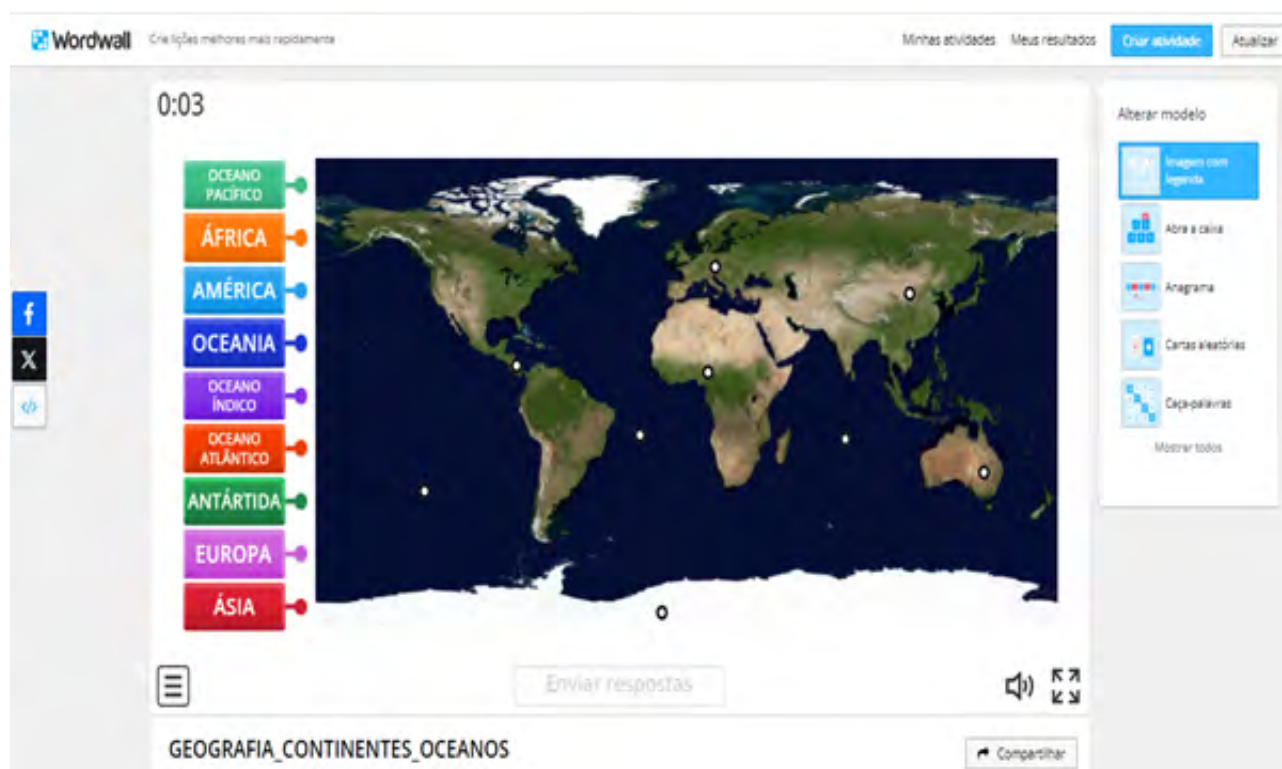


Fonte: Wordwall.net 2024

Segundo Nakamoto e Velasco (2023), ao acessar o menu “criar atividade”, é possível escolher entre diversos modelos disponíveis (18 na versão gratuita e

33 na versão paga). Após a criação da atividade, um link é gerado, que pode ser compartilhado com os alunos por meio de um código QR ou transmitido via Google Meet e Google Classroom.

Exemplificação de Aplicações Pedagógicas nos conteúdos de geografia e história do 4º e 5º ano:



Fonte: Wordwall.net 2024

O exemplo de atividade de diagrama para o jogador explorar o conhecimento em unidades político-administrativas dos continentes e localização dos oceanos, conhecimento necessário para avançar em novas habilidades necessárias para a geografia e história.

A figura abaixo é um exemplo de atividade em formato de questionário de história ligado a temporalidade, identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos, habilidades (EF06HI01), e (EF06HI08) da BNCC (Brasil, 2017).



Outro exemplo de atividade na figura abaixo, auxilia na aprendizagem de habilidades necessárias para a distinção de funções e papéis dos órgãos do poder público e os cargos políticos representantes do povo e contribui para o pleno desenvolvimento da cidadania, conteúdos descritos nas habilidades EF04HI07, EF03HI06, EF09HI06, EF09HI07, EF09GE06, e na competência geral número 5 da BNCC (Brasil, 2017).



A atividade abaixo é exemplo de Game Show elaborado com questões sobre as regiões brasileiras. Conteúdos que iniciam nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental na habilidade (EF03GE01) (Brasil, 2017) e se estendem ao longo do ensino fundamental.



Exemplo de jogo sobre teorias do surgimento do ser humano na América aplicada com o diagrama rotulado.



Enviar respostas

ANÁLISE CRÍTICA

Benefícios Pedagógicos:

A plataforma Wordwall, acessível online e compatível com diferentes dispositivos, como computadores, tablets e smartphones, oferece flexibilidade significativa para atividades de aprendizagem em ambientes híbridos ou à distância. Essa acessibilidade permite que os alunos interajam com o conteúdo de forma autônoma, favorecendo a continuidade do processo de ensino-aprendizagem em diferentes contextos tecnológicos.

Com uma ampla gama de tipos de atividades, como quizzes, jogos de memória e quebra-cabeças, o Wordwall possibilita que os professores abordem tópicos sob múltiplas perspectivas, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem. Atividades visuais, como correspondências de imagens, beneficiam alunos que preferem estímulos visuais, enquanto quizzes e testes atendem estudantes que aprendem melhor por meio de desafios intelectuais. Essa diversidade torna as revisões de conteúdos mais dinâmicas e envolventes, evitando a monotonia.

A plataforma também oferece feedback imediato, um recurso essencial para o aprendizado contínuo, permitindo que os alunos identifiquem e corrijam erros em tempo real. Esse recurso é particularmente útil em disciplinas como Geografia e História, onde a precisão conceitual é crucial. O feedback instantâneo promove o engajamento dos alunos e contribui para a consolidação mais eficaz do conhecimento.

Outro diferencial é a possibilidade de personalização das atividades em termos de conteúdo e dificuldade, permitindo que os professores adaptem os exercícios às necessidades individuais dos alunos. A plataforma facilita tanto o suporte adicional para estudantes com dificuldades quanto o aumento do desafio para alunos mais avançados, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz.

Em síntese, o Wordwall potencializa a aprendizagem ativa e personalizada, oferecendo uma ferramenta versátil e acessível que enriquece o ensino de Geografia e História. Ao integrar essa plataforma, professores tornam o aprendizado

mais dinâmico, envolvente e prático, ao mesmo tempo que desenvolvem habilidades críticas e colaborativas nos alunos, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

Desafios e Limitações:

O uso da plataforma Wordwall oferece potencial significativo para o ensino, mas enfrenta desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, formação docente e custos. A plataforma requer uma conexão estável à internet, o que pode ser um obstáculo em áreas com infraestrutura limitada, especialmente em escolas públicas e contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Além disso, a falta de dispositivos disponíveis para todos os alunos agrava as desigualdades no acesso às atividades digitais, refletindo uma divisão digital que pode reforçar disparidades educacionais existentes (Melo, 2023).

A utilização eficaz do Wordwall também demanda planejamento pedagógico detalhado. O desenvolvimento de atividades interativas deve ser alinhado aos objetivos educacionais, considerando o perfil dos alunos e o conteúdo abordado. A gamificação, embora atrativa, deve ser utilizada como um recurso complementar, promovendo aprendizagens significativas sem comprometer a profundidade do conteúdo. Bacich e Moran (2018) ressaltam que o professor continua sendo um mediador essencial no processo de aprendizagem.

Adicionalmente, os custos associados ao uso da plataforma representam uma barreira em contextos de recursos limitados. Enquanto o modelo gratuito permite a criação de até cinco atividades, o acesso ilimitado exige assinatura paga, dificultando sua adoção ampla e contínua por instituições com orçamentos restritos.

Por fim, é importante adotar uma abordagem pedagógica diversificada, combinando o Wordwall com outras metodologias ativas, como PBL e sala de aula invertida, para evitar a monotonia e manter o engajamento dos alunos. Apesar de seu potencial, a gamificação ainda enfrenta resistência por parte de alguns docentes, reforçando a necessidade de reflexão crítica sobre sua aplicação no ensino.

Síntese e considerações

A plataforma Wordwall tem sido amplamente discutida por diversos autores como uma ferramenta valiosa no contexto educacional, especialmente nas disciplinas de Geografia e História. A seguir, apresento uma síntese narrativa dos principais achados da análise, integrando os benefícios, desafios e melhores práticas identificadas.

Benefícios da Plataforma Wordwall

Interatividade e Engajamento: Conforme abordado por Santos (2020) e Miranda (2020), o Wordwall permite a criação de atividades interativas que tornam o aprendizado mais envolvente. A possibilidade de gamificação, destacada por Sousa, Azevedo e Alves (2022), inclui elementos como controle de tempo, objetivos claros, feedback imediato e rankings, o que motiva os alunos a participar ativamente das atividades.

Flexibilidade de Uso: O Wordwall pode ser utilizado tanto no ensino presencial quanto no remoto ou híbrido, como apontado por Filho e Franco (2021). A plataforma permite a criação de atividades que podem ser acessadas online ou impressas, beneficiando alunos com diferentes níveis de acesso à tecnologia.

Personalização das Atividades: A flexibilidade para criar e personalizar atividades de acordo com as necessidades específicas dos alunos é um dos grandes trunfos do Wordwall. Professores podem adaptar conteúdos para diferentes níveis de conhecimento e interesses, como afirmam Miranda (2020) e Nakamoto e Velasco (2023).

Facilidade de Acompanhamento: A plataforma facilita o acompanhamento do desempenho dos alunos, permitindo que professores quantifiquem participantes, registrem acertos e erros e analisem gráficos de desempenho. Essa funcionalidade, destacada por Sousa, Azevedo e Alves (2022), facilita intervenções pedagógicas baseadas em dados concretos.

Melhores Práticas

Integração com Outros Métodos: Para Bacich, Moran, (2018) o Wordwall deve ser utilizado como um complemento às práticas pedagógicas tradicionais,

não como a única metodologia de ensino. A integração com outras metodologias ativas pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Planejamento e Adaptação: O sucesso no uso do Wordwall depende de um planejamento cuidadoso por parte do professor. As atividades devem ser adaptadas ao perfil da turma e aos objetivos educacionais específicos. A personalização e a variedade de atividades são essenciais para manter o engajamento dos alunos (Sousa, Azevedo e Alves, 2022).

Incentivo à Formação Contínua: Investir na formação continuada dos professores é crucial para o sucesso da implementação de tecnologias digitais na educação. A familiarização com a plataforma e suas potencialidades pode aumentar a confiança dos professores e a eficácia do uso do Wordwall em sala de aula (Melo, 2023).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa evidenciam que o **Wordwall** e a gamificação são ferramentas poderosas no ensino de Geografia e História, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, interativo e eficaz, conforme destacado por diversos autores pesquisados e na análise prática da plataforma. As atividades desenvolvidas demonstraram um impacto positivo tanto no engajamento quanto na compreensão de conceitos complexos, permitindo que alunos com diferentes estilos de aprendizagem se beneficiassem de abordagens personalizadas e mais acessíveis.

Além disso, a pesquisa revelou que o uso da gamificação não apenas eleva a motivação dos estudantes, mas também contribui para o desenvolvimento de competências específicas, como a interpretação de mapas e a análise de eventos históricos, bem como competências transversais, incluindo trabalho em equipe, resolução de problemas e pensamento crítico. Essa combinação de benefícios aponta para o potencial da tecnologia de transformar a dinâmica da sala de aula, tornando-a mais colaborativa e inclusiva.

Contudo, os resultados também expõem desafios importantes, como as limitações no acesso à tecnologia em regiões menos favorecidas, que podem gerar desigualdades no uso do Wordwall, e a necessidade de formação contínua para professores, que muitas vezes enfrentam dificuldades em integrar tecnologias digitais de forma eficiente em suas práticas pedagógicas. Esses obstáculos indicam que, embora a plataforma ofereça grande potencial, sua implementação requer estratégias de suporte técnico e pedagógico mais robustas.

Futuras pesquisas devem continuar explorando esses aspectos, incluindo a análise de estratégias para ampliar o acesso a essas ferramentas em diferentes contextos socioeconômicos e metodologias para avaliar o impacto de longo prazo da gamificação na retenção e aplicação de conhecimentos. Além disso, seria interessante investigar como o uso de ferramentas gamificadas pode ser integrado a outros recursos educacionais, promovendo um ecossistema de aprendizado ainda mais diversificado e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O **Wordwall** demonstra ser uma ferramenta útil e versátil para o ensino de Geografia e História, com potencial para tornar o aprendizado mais interativo e atrativo para os alunos. Suas funcionalidades oferecem recursos que facilitam a criação de atividades dinâmicas, como quizzes, jogos de memória, mapas interativos e linhas do tempo, que podem ser usados tanto em formato digital quanto impresso. Essas características ampliam sua aplicabilidade em diferentes contextos escolares, permitindo que professores adaptem as atividades às necessidades específicas de suas turmas, sejam elas presenciais ou híbridas.

Apesar das limitações, como o acesso desigual à internet, a necessidade de formação adequada para os professores e os custos envolvidos, a plataforma apresenta benefícios pedagógicos relevantes quando utilizada de forma planejada e alinhada a outras estratégias de ensino. Um dos aspectos cruciais para o sucesso do uso do Wordwall é a **necessidade de um planejamento pedagógico cuidadoso por parte dos professores**, garantindo que as atividades criadas estejam

alinhadas aos objetivos educacionais, ao nível de desenvolvimento dos alunos e aos conteúdos programáticos. Planejamentos bem estruturados ajudam a evitar o uso da ferramenta apenas como entretenimento e asseguram que ela seja aplicada para promover aprendizagens significativas.

A possibilidade de personalizar as atividades é uma das principais vantagens do Wordwall, pois permite atender a diferentes níveis de conhecimento e estilos de aprendizagem. Essa personalização torna-se ainda mais relevante em ambientes educacionais heterogêneos, nos quais alunos possuem diferentes ritmos e formas de absorver o conteúdo. Ademais, a plataforma pode ser utilizada como suporte para revisão de conteúdos, avaliação formativa ou introdução de novos temas, agregando flexibilidade ao planejamento docente.

No entanto, para que seus benefícios sejam plenamente alcançados, é essencial superar as barreiras relacionadas à tecnologia e ao preparo pedagógico. A implementação efetiva da ferramenta requer investimentos em infraestrutura, suporte técnico e capacitação contínua dos professores, além de um planejamento estratégico que maximize seu potencial pedagógico.

A adoção do Wordwall pelos educadores pode contribuir para enriquecer as práticas de ensino, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e dinâmico. Contudo, é fundamental que seu uso seja parte de um conjunto mais amplo de metodologias pedagógicas que garantam a construção de uma aprendizagem significativa e duradoura. Ao ser integrada a outras ferramentas e estratégias, e com o suporte de um planejamento bem fundamentado, o Wordwall pode se consolidar como um recurso relevante no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em disciplinas que demandam contextualização e engajamento ativo dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eduardo. F. & MOURA, Dácio. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção Ideias em Ação).

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 13. ed. Campinas: Papirus, 2015.

FERREIRA, Thiago. Y. F. ; KHAN, Alamgir. ; FERNANDES, Raquel. M. T. GOMES, Nayara. C. A. . Plataforma wordwall: estratégia metodologica como ferramenta dinamica no processo avaliativoem uma escola municipal de duque bacelar - Ma. In: Glaucio Martins da Silva Bandeira. Cristiana Barcelos da Silva. Roger Goulart Mello.. (org.). Olhares da educação: ações, rupturas e conhecimento na construção de saberes coletivos. 5ed.Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2023, v. 5, p. 390-402. Disponível em : <https://editorapublicar.com.br/ojs/index.php/publicacoes/article/view/314/116> Acesso em 10/11/24.

FILHO, D. Agnaldo. P.; FRANCO, Barbara. A. R. Ensino de língua estrangeira e a tecnologia: Kahoot! Quizlet e Wordwall. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.4, p. 35083-35102, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351760205_Ensino_de_lingua_estrangeira_e_a_tecnologia_Kahoot_Quizlet_e_Wordwall_Foreign_language_teaching_and_technology_Kahoot_Quizlet_and_Wordwall . Acessado em: 23 nov. 2024.

GATTI, B. A. **Formação de profebssores no Brasil: políticas e processos.** São Paulo: Cortez, 2018.

JIMÉNEZ Antônio. M.; GAITE, Maria. Jesus. M. G. Enseñar Geografía – De La teoría a La práctica. Editorial Síntesis, 1995.

Kapp, Karl. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer. 2012.

MATTAR, João.; CZESZAK, Wanderlucy. Gamificação como um novo componente da indústria cultural. REVISTA INTERSABERES, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 60–67, 2017. DOI: 10.22169/revint.v12i25.1226. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1226>. Acesso em: 25 jul. 2024.

Melo. Anderson de Paiva, Modos de ver/significar o Wordwall na formação de professores: o uso da gamificação na gramática dos jogos de linguagens em tempos de pandemia da covid 19. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM), Rio Branco, 2023.

MIRANDA; Janete Fonseca. Jogos digitais educacionais: uma possibilidade para ensinar e aprender probabilidade nos anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em: <http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/1424>.

MORAN, J. M. **Inovação, educação e transformação digital**. São Paulo: Cortez, 2020.

REIMERS, F. M. **Educando para a vida no século XXI: Desenvolvendo habilidades cognitivas e socioemocionais em tempos de pandemia**. Porto Alegre: Penso, 2022.

SANTOS, Juciene Gouveia dos. O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de inglês, TCC (especialização) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Taboará, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1117>. . Acesso em: 7 mar. 2023.

SILVA, Kleber. A. Uma selfie dos estudos sobre jogos e gamificação no Brasil: poses, cenários e perspectivas críticas. The Specialist,[S. l.], v. 43, n. 2, p. 50-74.2022. DOI: 10.23925/2318-7115.2022v43i2a4.Distribuído sob Licença Creative Commons Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/363806482_Uma_selfie_dos_estudos_sobre_jogos_e_gamificacao_no_Brasil_poses_cenarios_e_perspectivas_criticas

Velasco, Eduardo & Nakamoto, Paula. (2023). Plataforma Wordwall: relato de experiência de um projeto de ensino para a criação de conteúdos digitais para apoio das práticas educativas. Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino. 1. 10.47456/krkr.v1i15.38961. Disponível em : https://www.researchgate.net/publication/372361385_Plataforma_Wordwall_relato_de_experiencia_de_um_projeto_de_ensino_para_a_criacao_de_conteudos_digitais_para_apoio_das_praticas_educativas

CAPÍTULO 9

LA ACTUACIÓN DEL PEDAGOGO SOCIAL Y LAS RELACIONES CON LAS POLÍTICAS DEL SUAS

Gabriella Eldereti Machado

Doi: 10.48209/978-65-83367-09-8

INTRODUCCIÓN

La actuación del pedagogo social es un componente vital dentro de las políticas de asistencia social, especialmente en el contexto del Sistema Único de Asistencia Social (SUAS). El pedagogo social, al trabajar con poblaciones en situación de vulnerabilidad, desempeña un papel importante en la promoción de la ciudadanía, la reducción de las desigualdades sociales y la construcción de una red de apoyo comunitario. Este artículo tiene como objetivo discutir la relevancia de la actuación del pedagogo social en las políticas públicas del SUAS, sus prácticas, desafíos y perspectivas, destacando las interacciones con otras políticas sociales y el impacto de su actuación en la transformación social.

EL PAPEL DEL PEDAGOGO SOCIAL EN EL CONTEXTO DE LA ASISTENCIA SOCIAL

El pedagogo social es un profesional de la educación que actúa no solo en el ámbito escolar, sino también en contextos sociales y comunitarios, con un enfoque en personas y grupos en situación de riesgo o vulnerabilidad social. El trabajo de este profesional se realiza en diversas instituciones de asistencia social, como los

Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), los Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), unidades de acolhida y programas de convivencia y fortalecimiento de vínculos.

De acuerdo con las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Pedagogos (Brasil, 2006), la formación del pedagogo debe contemplar competencias relacionadas con la educación y la gestión de procesos educativos en diferentes contextos, incluida la educación social. La actuación del pedagogo social implica prácticas pedagógicas orientadas hacia la transformación social, buscando la inclusión, el fortalecimiento de vínculos y la promoción de los derechos humanos. Así, este profesional debe ser capaz de lidiar con la diversidad, las diferentes formas de exclusión y los conflictos presentes en las comunidades atendidas, utilizando la educación como herramienta de empoderamiento.

El papel del pedagogo social, por lo tanto, va más allá de la actuación pedagógica tradicional, integrándose en un campo interdisciplinario de trabajo, donde la educación se vincula con el desarrollo de acciones sociales que promuevan la ciudadanía y la convivencia comunitaria. Según Pimentel y Souza (2015), el pedagogo social es un profesional esencial para la implementación de los servicios y programas de asistencia social, ya que es capaz de interactuar con las políticas de educación, salud, derechos humanos y asistencia social, creando un sistema integrado que favorezca la protección social.

LAS POLÍTICAS DEL SUAS Y EL PAPEL DEL PEDAGOGO SOCIAL

El SUAS, instituido por la Ley N° 8.742/1993 y regulado por diversas normativas, tiene como objetivo garantizar la protección social a las poblaciones en situación de riesgo y vulnerabilidad, promoviendo la inclusión social y el fortalecimiento de vínculos familiares y comunitarios. El SUAS se organiza en dos niveles de protección: protección social básica y protección social especial.

La protección social básica está destinada a individuos y familias en situación de vulnerabilidad social, con un enfoque en la prevención, promoción

y apoyo a la convivencia familiar y comunitaria. Por otro lado, la protección social especial atiende casos más graves, en los que existe riesgo o violación de derechos, como el abuso infantil, el abandono, situaciones de calle, entre otros. Ambas formas de protección requieren la intervención del pedagogo social, cuyo papel está estrechamente vinculado con la ejecución de actividades pedagógicas, socioeducativas y de fortalecimiento de vínculos.

El pedagogo social, por tanto, no se limita a una acción educativa formal, sino que se inserta en un campo interdisciplinario de trabajo, donde la educación se vincula al desarrollo de acciones sociales que promuevan la ciudadanía y la convivencia comunitaria. Según Pimentel y Souza (2015), el pedagogo social es un profesional esencial para la implementación de los servicios y programas de la asistencia social, pues actúa en la integración de las políticas de educación, salud, derechos humanos y asistencia social, generando un sistema que favorezca la protección social.

LA INTERACCIÓN DEL PEDAGOGO SOCIAL CON LOS PROGRAMAS DEL SUAS

El pedagogo social desempeña un papel primordial en varios programas y servicios vinculados al SUAS. A continuación, se destacan algunos de los programas más importantes y la contribución de este profesional en su implementación:

1. Servicio de Convivencia y Fortalecimiento de Vínculos (SCFV):

Este servicio es uno de los principales instrumentos del SUAS para enfrentar la vulnerabilidad social. El SCFV tiene como objetivo promover la convivencia familiar y comunitaria a través de actividades que busquen la inclusión, la valorización de la cultura local y el desarrollo de habilidades. El pedagogo social desarrolla actividades pedagógicas, culturales y recreativas con niños, adolescentes, jóvenes, adultos mayores y sus familias, estimulando la participación activa y el fortalecimiento de vínculos.

2. Centro de Referencia de Asistencia Social (CRAS): El CRAS es la puerta de entrada a la asistencia social, donde las familias en situación de vulne-

rabilidad son atendidas y orientadas a los diversos servicios del SUAS. En este contexto, el pedagogo social es responsable de coordinar y ejecutar acciones educativas y de orientación para la comunidad, trabajando en el fortalecimiento de vínculos familiares y en la prevención de situaciones de riesgo.

3. Alojamiento Institucional y Familia Acogedora: El pedagogo social desempeña un papel central en las políticas de acogimiento institucional, ayudando en el acompañamiento y procesos de reintegración social de niños y adolescentes que han sido separados de sus familias. Actúa en la promoción de acciones pedagógicas y sociales que favorezcan el desarrollo de estos individuos, brindando espacios de aprendizaje y convivencia. En el programa de Familia Acogedora, el pedagogo también apoya la adaptación y el seguimiento de los niños y adolescentes que experimentan esta alternativa de acogimiento.

4. Beneficio de Prestación Continuada (BPC) y Programas de Transferencia de Ingresos: Aunque estos programas no son directamente educativos, el pedagogo social tiene un papel importante en la orientación a las familias sobre sus derechos y deberes. Además, puede actuar en el apoyo educativo de niños y adolescentes que se encuentran en situación de riesgo, garantizando que los niños beneficiarios de los programas no sufran abandono escolar y tengan acceso a recursos educativos y culturales.

DESAFÍOS DE LA ACTUACIÓN DEL PEDAGOGO SOCIAL EN LAS POLÍTICAS DEL SUAS

A pesar de la relevancia de la actuación del pedagogo social en el contexto de las políticas del SUAS, enfrenta una serie de desafíos que afectan el alcance de sus acciones. La escasez de recursos financieros y humanos en las unidades de atención es uno de los principales obstáculos, lo que genera una sobrecarga de trabajo y dificulta la implementación de acciones efectivas. Además, la falta de integración entre las políticas públicas –como salud, educación y asistencia social– también complica el trabajo del pedagogo social, que debe actuar de forma interinstitucional para lograr resultados eficaces.

Otro desafío importante es la formación continua del pedagogo social. La actuación en este campo exige que el profesional esté actualizado sobre las políticas públicas, las nuevas metodologías de intervención social y la legislación vigente. La falta de programas de capacitación y de valorización profesional contribuye a la desmotivación y, muchas veces, a la baja calidad de las intervenciones realizadas.

PERSPECTIVAS Y PROPUESTAS DE AVANCE

Una de las principales perspectivas para el avance de la actuación del pedagogo social es la ampliación de la interdisciplinariedad y la integración entre los diferentes servicios y políticas públicas. Para que el trabajo del pedagogo social sea aún más eficaz, es esencial que se articule con las demás áreas, como salud, psicología y servicio social, promoviendo una atención integral y multidimensional.

Además, es fundamental invertir en la formación y capacitación continua de los profesionales que actúan en el SUAS, asegurando que estén preparados para enfrentar las complejidades de la asistencia social y los desafíos presentados por las poblaciones en situación de vulnerabilidad. La educación para los derechos humanos, la inclusión social y la gestión de conflictos son temas que deben incorporarse de manera más efectiva en la formación de los pedagogos sociales.

CONCLUSIÓN

La actuación del pedagogo social es indispensable para la concreción de las políticas públicas del SUAS, especialmente en las áreas de educación social, convivencia comunitaria y promoción de derechos. Su trabajo, aunque desafiante, es esencial para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, ya que contribuye al fortalecimiento de vínculos familiares, comunitarios y sociales. Con una mejor articulación entre las políticas públicas y la capacitación de los profesionales, es posible ampliar la eficacia de las acciones del pedagogo social,

creando condiciones para que más ciudadanos en situación de vulnerabilidad puedan acceder a derechos y oportunidades, contribuyendo a su emancipación e inclusión social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Pedagogos**. Brasília: MEC, 2006.

PIMENTEL, B.; SOUZA, L. **El Pedagogo Social: Nuevas perspectivas para la educación social**. Campinas: Papirus, 2015.

VASCONCELOS, J. M. **La Educación y la Inclusión Social: El papel del pedagogo social**. Río de Janeiro: Editora FGV, 2010.

CAPÍTULO 10

A FESTA DO CORPO DE DEUS EM PERSPECTIVA COMPARADA¹

Pedro Henrique Rocha Robaina²

Doi: 10.48209/978-65-83367-09-A

Resumo: O presente artigo visa experimentar a metodologia da História Comparada, a partir das experiências das festas de *Corpus Christi*, ocorridas no Rio de Janeiro, sede da corte, século XIX e em São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, século XXI. *Corpus Christi* é uma celebração católica originada do século XIII e que até hoje é celebrada no calendário litúrgico. Mediante uma visão comparativista da história e da experiência vivida, objetivamos estabelecer as rupturas e permanências entre ambas as experiências. Outrossim, possibilitamos ao leitor o acesso a obra de alguns historiadores que foram fundamentais para o reconhecimento da história comparada enquanto campo historiográfico.

Palavras-chaves: Corpus Christi; rupturas; permanências; história comparada.

Abstract: This article aims to experiment with the methodology of Comparative History, based on the experiences of the Corpus Christi festivities, which took place in Rio de Janeiro, the seat of the court, in the 19th century and in São Gonçalo, in the State of Rio de Janeiro, in the 21st century. Corpus Christi is a Catholic celebration that dates back to the 13th century and is still celebrated today in the liturgical calendar. Through a comparative view of history and lived experience, we aim to establish the ruptures and permanence between both experiences. Furthermore, we provide the reader with access to the work of some historians who were fundamental for the recognition of comparative history as a historiographic field.

Keywords: Corpus Christi; ruptures; stays; comparative history.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES).

² Mestrando do Programa de Pós-graduação em História Social (UERJ).

INTRODUÇÃO

É de factível saber entre os historiadores que o campo da História Comparada se solidificou nos últimos tempos e que tem contribuído para os estudos que buscam salientar as rupturas e permanências das mais variadas temporalidades. Entretanto, o fato desse campo do saber ter se solidificado, não pressupõe que exageros ou desvios possam aparecer diante da execução do método.

Sendo assim, nos propomos desenvolver nesse artigo, um estudo de caso a partir do nosso projeto de pesquisa para o mestrado, que almeja estudar a Festa de *Corpus Christi*, ocorrida todos os anos em São Gonçalo, no Rio de Janeiro. Sabemos que esse festejo está inserido historicamente no calendário litúrgico da Igreja Católica e assim como as demais experiências religiosas, está sujeito a alterações.

Dessa forma, situando-nos entre as experiências de *Corpus Christi* ocorridas no Rio de Janeiro entre os séculos XIX e XXI, será possível exercer o método comparativo. Torna-se viável analisar os costumes e as práticas que se mantiveram e as que foram extintas, tornando evidente os esforços para por em execução o método estudado.

As alterações históricas da festa perpassam tanto questões sociais, quanto litúrgicas. Outrossim, antes propriamente de procedermos esse experimento, nos dispomos a utilizar das contribuições de Max Weber, de forma a expor ao leitor aos riscos do método e suas eventuais saídas.

O CONCEITO DE “TIPO IDEAL” EM MAX WEBER

À primeira vista, ao analisarmos duas situações distintas, seja no âmbito temporal ou espacial, muitas podem ser nossas impressões. Uma delas aspira examinar tanto as rupturas - ou seja, aquilo que com o decorrer do tempo desapareceu - ou as permanências - o que ainda está inserido. É evidente que para realizar essa empreitada, torna-se fundamental buscar os pontos que possibilitam uma interligação entre os mais variados tipos de objetos.

Quando tratamos das vivências históricas em torno da Festa Litúrgica de *Corpus Christi* tendo como marco a corte do Rio de Janeiro no século XIX e as festas do São Gonçalo contemporâneo, é aclarado em nossa frente uma situação possivelmente periculosa. Pode-se manifestar o equívoco de se reiterar que o catolicismo romano dos séculos XIX e XXI permaneceram inalterados³.

Levando em conta essa incorreção, pressupõe-se que o *modus operandi* da Igreja Católica manteve-se o mesmo. Analisando a partir desta perspectiva, acabamos por não considerar as alterações históricas sofridas pela religião com o passar das décadas, e tão pouco as mudanças na sociedade, podendo nos colocar frente a um pensamento anacrônico. Desta forma, torna-se interessante usar da Sociologia Weberiana para dar seguimento a esse estudo.

Max Weber é um dos propositores que estabeleceu uma interessante abordagem que podemos utilizar no que tange o método comparativo. Em um de seus textos, o autor busca estudar os métodos das pesquisas, criticando as ideias envolvendo uma espécie de leis gerais, que classificam todas as experiências como se fossem uma só e que ocorressem da mesma maneira. Em suma, conclui-se erroneamente que todos os eventos da história estariam premeditados a se sucederem da mesma forma, como ocorrem nos problemas envolvendo as ciências exatas.

Baseados nesta situação adversa, apoiamos nas contribuições de Weber que estabeleceu um mecanismo reflexivo que possibilite uma vantajosa resolução para essa problemática. O autor sugeriu a existência de conexões casuais mediante as experiências distintas, que apesar de sugerirem semelhanças, possuem certas diferenças (WEBER, 2006, p. 30). Fundado nisso, é exequível identificar algumas conexões dos acontecimentos envolvendo o catolicismo no século XIX e XXI, uma vez que possuem uma mesma matriz conceitual - o dogmatismo religioso - admitindo a presença de possíveis alterações históricas.

Diante do exposto, podemos afirmar que o catolicismo se configura como um “tipo ideal”, que seria um conceito ou uma ideia que permanece ao longo

3 Muitas foram as mudanças que ocorreram na Igreja Católica no decorrer do tempo. O fim do Padroado Régio, o aumento do Protestantismo, as novas exigências da modernidade, o Concílio Vaticano II, foram fundamentais para estabelecer uma nova relação entre a igreja e a sociedade.

do tempo, mas que sofre alterações. As experiências, os sentimentos, os acontecimentos internos da sociedade, são alvos de mudanças, mesmo naqueles que detém uma mesma matriz conceitual. Sendo assim, tendo como base tais prerrogativas, é realizável retornar e problematizar o passado, para enfim explicar o presente.

O SURGIMENTO DO CATOLICISMO NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS

É um desafio desagregar o objetivo político e econômico português de expansão, daquilo que, certamente, era parte integrante e essencial da vida privada dos colonos. Entre tantas formas de expressar-se, a fé tinha destaque no cotidiano do homem colonizador, que não deixou, de forma alguma, a marca indelével do seu batismo na metrópole portuguesa. Pelo contrário, a missão evangelizadora desses homens foi superestimada pelo poeta luso, Luís de Camões⁴:

E se te move tanto a piedade desta mísera gente peregrina, que só por tua altíssima bondade da gente a salvas pérfida e malina, nalgum porto seguro de verdade, conduzir-nos já agora determina, ou nos amostra a terra que buscamos, pois só por teu serviço navegamos (CAMÕES, 1992)

Na realidade, não nos compete valorizar apenas os aspectos religiosos da expansão, porquanto sabe-se que há igualmente outras preocupações, seja de caráter econômico ou político, considerando o aumento das tensões entre os impérios europeus, o aparente esgotamento dos recursos, a necessidade de matéria-prima e de ampliação dos territórios. Não obstante, há a necessidade de evidenciar essa dupla missão portuguesa, tão enfatizada por Eduardo Hoornaert:

As preocupações iniciais do governo de Portugal visavam diretamente a dilatação das fronteiras da fé e do império. Os primeiros documentos da colonização evidenciam essa preocupação religiosa dos reis de Portugal. Na carta de Pero Vaz de Caminha, em que se narra o descobrimento da Terra de Vera Cruz, lê-se, a propósito das maravilhas da nova terra: “contudo, o melhor que dela se pode tirar, parece-me que será salvar essa gente. E essa deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar.” (HOORNAERT, 1977, p. 164)

⁴ Luís de Camões (1524-1580) foi um importante nome da literatura portuguesa e soldado do exército português. Em uma de suas obras mais importantes, os *Lusíadas*, comenta em tom poético as conquistas do império português no ultramar.

Igual conclusão obteve Laura de Mello e Souza:

A expansão ocidental caracterizou-se pela bifrontalidade: por um lado, incorporavam-se novas terras, sujeitando-se ao poder temporal dos monarcas europeus; por outro, ganhavam-se novas ovelhas para a religião e para o papa (...) portanto, sem que os propósitos materiais fossem acanhados, cristianizar era, de fato, parte integrante do programa colonizador dos portugueses, diante do Novo Mundo. Mais do que isto: parte importante, dado o destaque que tinha a religião na vida do homem quinhentista (SOUZA, 2009, págs. 32 e 33)

A configuração política da colônia está duplamente relacionada à religião católica romana. No levante das relações de poder, a coroa portuguesa exercia o controle total da igreja colonial nascente, por meio da instituição do Padroado Régio. Esse recurso, que se tornou privilégio dos reis portugueses como direito consuetudinário, concedia ao Rei de Portugal a autoridade administrativa e espiritual sobre a fé católica, inclusive em seus domínios coloniais. Esse mecanismo, por sua vez, ganha *status* jurídico com a constituição de 1822. A respeito disso, fica evidentemente destacado:

Portugal é senhor dos mares nunca dantes navegados, organizador da Igreja em termos de conquista e redução, planificador da união entre missão e colonização. Por onde chegam os portugueses eles plantam o famoso padrão que traz as armas reais e a cruz intrinsecamente ligadas entre si. Portugal goza dos favores da Cúria Romana em negócios de além-mar (HOO-NAERT, 1977, p. 35)

Essa dupla intenção colonizadora dispôs de duas consequências, possivelmente notáveis para a Igreja católica: a primeira caracteriza-se pela dependência total desta à empresa colonial e a segunda fundamenta-se pelo seu desenvolvimento pastoral e apostólico. No que se refere ao segundo ponto, torna-se evidente pela criação do primeiro bispado em 1551, a Diocese de São Salvador da Bahia, na capitania da Bahia de Todos os Santos, cujo primeiro Bispo foi Pero Fernandes Sardinha⁵.

Para promover os trabalhos pastorais no território diocesano e estimular a evangelização dos nativos - elemento fundamental para combater a decadência

⁵ Dom Pero Sardinha foi o primeiro Bispo do Brasil. É conhecido pelo seu papel fundamental na evangelização dos nativos e por sua eloquente atuação pastoral. Sua história finda com um terrível naufrágio em Alagoas, quando foi capturado por índios caetés e devorado.

do catolicismo pós-reforma protestante - os missionários notaram brevemente, a necessidade de uma maior organização administrativa da Igreja. Considerando esse carecimento, em 1707, o 5º Arcebispo da Arquidiocese Bahiense, convocou seus padres e organizou-os em uma reunião, de maneira a definir as diretrizes pastorais da colônia. Desse encontro denominado sínodo, originou-se um documento chamado as *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*.

Esse documento tornou-se de fundamental importância para a Igreja, sendo responsável por organizá-la no que diz respeito às questões jurídicas, litúrgicas, administrativas e, principalmente, pastorais. Advinda de Roma, de Roma a Portugal, e de Portugal ao ultramar, a Igreja se propõe a propagar todos os aspectos de suas liturgias, ritos e celebrações, de alguma forma alterados pelos decretos do Concílio Tridentino⁶, celebrado na cidade italiana de Trento, no século XVI.

Evidentemente, estes ritos sofreram no Brasil e em outras partes do mundo ocidental, as circunstâncias de um catolicismo que, na maioria das vezes, se supunha insuficientemente ortodoxo, repleto de misticismo, rituais de feitiçarias e dos frutos das manifestações populares:

O cristianismo vivido pelo povo caracterizava-se por um profundo desconhecimento dos dogmas, pela participação na liturgia sem a compreensão do sentido dos sacramentos e da própria missa (...) por outro lado, o apego desmedido às missas, às procissões, revelava um exteriorismo (...) impregnado de magismo, afeito antes à imagem do que à coisa figurada, ao aspecto externo mais do que ao espiritual. (SOUZA, 2009, p. 91)

A FESTA DO CORPO DE DEUS DO RIO DE JANEIRO NO SÉCULO XIX

Alicerçados na constituição citada anteriormente, emanaram-se as primeiras orientações para a Festa do Santíssimo Corpo e Sangue de Cristo, *Corpus*

⁶ O Concílio Tridentino, celebrado na cidade de Trento, foi uma das reações da Igreja Católica diante das agitações protestantes na Europa. Os documentos oriundos das reuniões conciliares foram responsáveis pelas reformas litúrgicas, administrativas e sacramentais da Igreja Católica, no decorrer do século XVI. Dado que o Concílio é uma reunião dos bispos católicos com o papa vigente, tudo o que ali fora decidido é estabelecido como verdade de fé e por isso deve ser seguido por todos os católicos. Desta forma, era necessário padronizar as novas normas da Igreja, tanto nos grandes impérios europeus, como nas suas respectivas colônias.

Christi. Essa celebração litúrgica tem espaço no calendário católico romano desde o século XIII, quando assim foi estabelecida pelo Papa Urbano IV. Nesta, os católicos fazem memória da crença na presença real e substancial de Jesus no pão e no vinho, no momento da transubstanciação ⁷.

Esta festividade tem caráter solene e em se tratando disso, é celebrada com procissões, ornamentações das ruas e das casas. Seja no Brasil ou em outras partes do mundo, ela foi adaptada conforme as possibilidades e vicissitudes de cada período histórico. Com base nisso, as Constituições Primeiras sucederam-se como primeiro documento a estabelecer as normas litúrgicas acerca da celebração do Corpo de Deus na colônia portuguesa, em uma tentativa ortodoxa de reagir contra as adaptações populares:

§ 496 - A principal de todas as Procissões é a grande, e festival procissão do Corpo de Deos, que em cada um anno se faz na Quinta Feira Depois do Domingo da Trindade, tão encommendada pelos Sagrados Canones, e Concilio Tridentino, e ainda pelas Leis do Reino. Foi ordenada pela Igreja para exaltação do Divino Sacramento, manjar sagrado em que se nos dá o mesmo Christo nosso Senhor, para honra de Deos, gloria dos Catholicos, confusão dos hereges, e para que os fieis lembrados deste immenso beneficio, com fervoroso affecto se movão a render o obsequio devido a tão Divina Magestade, e a dar as graças a Christo nosso Senhor, tão liberalíssimo bemfeitor, que se nos dá a si mesmo em iguaria da vida espiritual. (VIDE, 1853)

A Festa do *Corpus Christi* encontrou lugar de destaque desde o início da colonização. Transportada de Portugal pelos colonizadores, achou espaço no Brasil para manifestar-se enquanto expressão da crença eucarística. Palmas, danças, incensos, repiques de sinos, flores, cortejos solenes, todos esses elementos eram componentes do grandioso espetáculo da fé.

Entretanto, essa celebração não buscava apenas ostentar a hóstia magna, o Corpo de Deus. O termo *Corpus* também expressava a unicidade dos fiéis, que por meio desta celebração eram unidos em torno de um único mistério, em um só

⁷ Momento da missa em que se professa que as espécies do pão e do vinho se transformam na pessoa do próprio Cristo. Para os católicos, a partir desses instantes, a hóstia consagrada é o Cristo inteiro. Esses atos são evidenciados pela leitura da narrativa da Santa Ceia, onde, ao pronunciar as palavras ditas por Jesus - *Hoc est enim Corpus meum* (Isto é o meu Corpo) - o clérigo consagra o pão, que se transforma misticamente no Corpo de Cristo, ocorrendo o mesmo com o vinho, que se transubstancia no sangue.

corpo, um *corpus mysticum*⁸. Identicamente, a procissão também era uma forma de expressar o corpo social, prefigurado na rigidez das posições no cortejo. Fundado nisso, essa festividade apontava, como sugeriu Beatriz Catão Cruz Santos, para a presença de dois corpos do Senhor:

Um o *corpus verum* individual no altar, a hóstia; e, o outro, o *corpus mysticum* coletivo, a Igreja. Não pretendo encaminhar uma discussão do contexto medieval, mas, estas passagens são recuperadas porque informam sobre a estreita relação que se estabelece entre a eucaristia e a organização eclesial; e porque se faz necessário marcar o processo de secularização da Igreja medieval (SANTOS, 2005, p. 27)

Como a maioria das festas católicas do Brasil colonial, as comemorações ao Santíssimo Sacramento da Eucaristia igualmente resultaram em um espaço viável e visível de disputas de poder. Não obstante, esse entendimento não era somente do ponto de vista das relações interpessoais, mas também no âmbito político. A citada celebração colocava a Igreja Católica em destaque na hierarquia colonizadora⁹, o que era possível graças ao retorno dos fiéis na participação ativa nos festejos.

Mary Del Priore, ao estudar em um de seus trabalhos o conceito de religiosidade no período em xeque, explorou a questão mencionada. No decorrer do seu texto, a autora afirmou a existência do sentimento de hierarquização da sociedade, que estava fortemente presente nas festas e manifestações religiosas. Para ela:

Mas eram sem dúvida as grandes festas, como a do Triunfo Eucarístico, que serviam para a Igreja afirmar sua presença na hierarquia colonizadora, numa verdadeira demonstração de poderio temporal e domínio religioso. Ao cortejo de sacerdotes, ricamente paramentados, somava-se o séquito das irmandades e das autoridades, num desfile que demonstrava sem sombra de dúvida o imenso prestígio social e a capacidade de organização das autoridades religiosas (PRIORE, 1994, p. 44)

A autora entroniza, de certa forma, um importante ponto para entendermos a dinâmica da festa de *Corpus*. O elemento litúrgico que ela destaca, é também

⁸ Para a autora citada à frente, essa expressão representa o organismo visível, que são os fiéis católicos.

⁹ Para um estudo mais qualificado sobre o papel da ideologia na propagação de forças estruturantes, que hierarquizam a sociedade. Cf. BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. [Trad.]. Lisboa, DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

um fator significativo para todo o desenvolvimento da festa. A preocupação com a forma com que se celebrava a Santa Missa, as posições das procissões, as danças, as flores, os gestos e reverências, constituem pontos cruciais para o bom funcionamento do evento.

As Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, somadas às heranças luso-cristãs, proporcionaram um estilo de festa semelhante com as que ocorriam em Portugal. O bom seguimento das rubricas¹⁰ e dos manuais de liturgia eram uma postura que a própria Igreja exigia dos seus ministros ordenados.

Desta forma, não era possível fazer alterações das palavras utilizadas nas celebrações, uma vez que estavam impressas nos livros rituais (missais). Cometendo essas modificações, seja na questão da fala, ou dos gestos que lhe são próprios, o sacerdote colocava em ameaça a própria licitude do rito. Além disso, punha-se em desgraça de estado, seja pelas penas de pecado mortal, ou pelas punições administrativas.

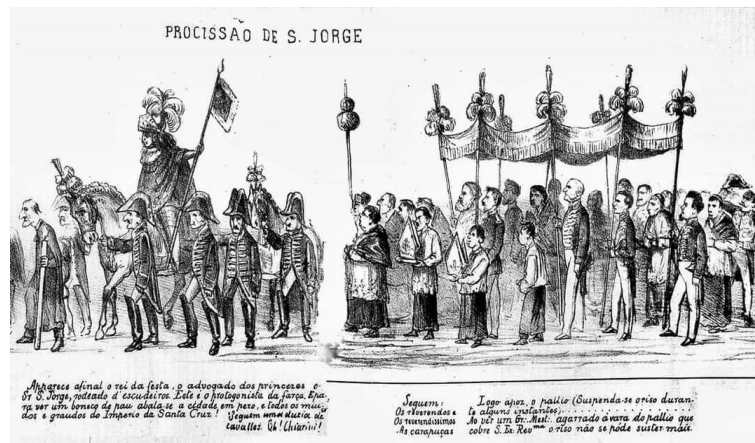
A boa execução do rito contribui para o que Maria Lúcia Montes definiu se tratar de uma espécie de “exibição simbólica”:

E sobretudo *Corpus Christi*, a soleníssima celebração da transubstanciação do Corpo de Deus, dando lugar ao cortejo que se desenrola por ruas esparzidas, com ervas odoríferas e cuja passagem é saudada pelo povo das janelas recobertas por finos damasco e brocados (...) também no Ocidente, desde os tempos medievais, se aprendera nas celebrações de *Corpus Christi* o valor da exibição simbólica espetacular dos mistérios da fé nas procissões e nas festas (MONTES, 2012, págs. 53 a 56)

Para vislumbrar brevemente do espetáculo imagético proporcionado pelas celebrações, é valoroso a análise das ilustrações feitas por Angelo Agostini¹¹ entre os anos 1872 a 1882.

10 As rubricas são indicações em rubro, presentes nos missais das celebrações dos sacramentos. São orientações, gestos e posturas que devem ser adotados pelos sacerdotes e pelos fiéis.

11 Agostini viveu entre os anos de 1843 a 1910 e foi um importante cartunista do Brasil Imperial. Criador de diversos editoriais (como o Don Quixote e a Revista Ilustrada), suas obras eram marcadas pela ironia.

Figura 1 - Procissão de *Corpus Christi*.

Fonte: Brazil Imperial (Facebook)¹²

Na ilustração é factível notar a diversidade de elementos que são próprios das tradições luso-brasileiras, presentes na Festa do Corpo de Deus. O cortejo que segue à frente carregava o andor com a imagem de São Jorge¹³, chamado Estado de São Jorge. Padroeiro da Dinastia Bragança, o santo era o único permitido a sair em procissão junto do Santíssimo Sacramento. Acompanhavam-no os membros das confrarias¹⁴ religiosas, do Senado e da Câmara.

Logo atrás da charola com o orago português, surge o Bispo entre as fumaças do incenso, paramentado com sua capa magna, atravessado com o véu umeral ricamente ornado e com as mãos ostentando a custódia que expõe a hóstia, que provavelmente foi consagrada na Missa celebrada antes da procissão. Ele é ladeado por homens da elite imperial - sendo possível notar a figura do próprio Imperador, Dom Pedro II, com trajes solenes - que seguravam as varas do *palium*¹⁵.

12 Disponível em: <https://www.facebook.com/share/D8YMfANRpQvfj8Nk/>

13 O Brasil herdou da tradição portuguesa a devoção a São Jorge. Os portugueses o nutrem como seu orago, dado o sentimento bélico em torno da imagem do santo e pela vitória contra os espanhóis, na Batalha de Aljubarrota.

14 As confrarias eram agrupamentos de religiosos que atuavam em paróquias locais e que tinham como objetivo, ajudar nos trabalhos pastorais da Igreja. Os confrades, na maioria das vezes, eram pessoas ricas e portavam belos uniformes. Por conta do seu status social, acabavam por controlar, de alguma forma, a administração das Igrejas.

15 O Pálio é um manto de lã em forma de cobertura que, comumente, é elevado com o auxílio de 6 varas. Ele serve para guardar o Bispo quando este carrega o ostensório, com o objetivo de dar mais dignidade à procissão. Beatriz Catão no seu aludido livro, mapeia as disputas e conflitos por quem seguraria as varas do Pálio na procissão de 1795, no Pará. Cf. SANTOS, *op. cit.*, p. 102.

A hierarquização da sociedade refletia-se nas posições dos cortejos, como outrora fora dito. Quanto mais próximos estavam do Santíssimo Sacramento, tanto mais era a dignidade do indivíduo. Beatriz Catão evidencia isso quando menciona que:

A importância daquele na ordem do cortejo pode ser medida de diversas formas: quanto mais próximo um dos diversos corpos participantes se posicionasse em relação à hóstia consagrada, maior era a sua importância na sociedade. Assim como segurar as varas do pátio sob o qual o Santíssimo Sacramento percorria as ruas da cidade era, há muito, privilégio das autoridades e constituía ocasião de disputas (SANTOS, 2005, p. 110)

Nota-se, de igual maneira, a presença dos tapetes que eram esticados no chão das ruas, ou nas janelas das casas. Esse costume remete a passagem bíblica do Evangelho de São Mateus, quando Jesus entra em Jerusalém com seus discípulos, a fim de padecer na cruz. No relato bíblico, há a menção do momento onde o povo estendia seus mantos e tapetes pelas ruas de Jerusalém, para a passagem do Cristo: “Então, a multidão estendia os mantos pelo caminho, cortava ramos de árvores e espalhava-os pela estrada. E toda aquela multidão, que o precedia e que o seguia, clamava: “Hosana ao filho de Davi”! (MT 21,9)

O MÉTODO COMPARATIVO NA HISTÓRIA: A CONSTRUÇÃO DE CONEXÕES

Considerando os relatos citados acima, torna-se manifesto a possibilidade de exercitar o método comparativo da história. Não obstante, é importante levar em conta o pensamento weberiano exposto nas primeiras páginas. Não se trata de afirmar que as experiências envolvendo a festa do Corpo de Deus, tanto do século XIX, tanto as de São Gonçalo no séc. XXI, sejam as mesmas, apesar de se tratarem da mesma instituição. São elas, antes, expressões do sagrado que tiveram suas transformações, conforme permitiram as mudanças no tempo e espaço.

A História Comparada traduz, pois, um método de análise comparativa, onde analisando estipuladas civilizações, busca-se investigar semelhanças e diferenças que estas sofreram no decorrer das épocas. *Ciro Flamarion Cardoso e*

Héctor Pérez Brignoli, endossado nas conclusões de Marc Bloch - que considerou essa teoria das diferenças e semelhanças - salientam a importância do método comparatista. Para eles:

(...) nenhum trabalho científico, por mais limitado e monográfico que seja, pode dispensar totalmente o método comparativo, pois é impossível a introdução de novos elementos em um terreno qualquer do conhecimento, sem compará-los com os já conhecidos; esta comparação, embora às vezes não explícita, é absolutamente necessária (...) (CARDOSO; PÉREZ; 1983, p. 410)

Destes autores é possível extrair a ideia deste capítulo, que julga importante estabelecer uma conexão que priorize analisar as mudanças e as permanências, seja em uma festa de caráter popular e religioso, seja nas implicações desta para a sociedade.¹⁶ É compreensível, entretanto, que confrontar sociedades distintas e distantes têm seus desafios, seja o motivo pelo qual se quer contrapor, ou pelas dificuldades metodológicas que este empreendimento pode trazer.

Peter Burke ao se debruçar sobre os estudos historiográficos da história comparada, a definiu como um campo com riscos, sendo um deles, o pensamento evolucionista. Trata-se de supor que uma sociedade por estar em tempo distinto da outra, se encontra mais evoluída. Essa mentalidade traz ao arcabouço da história uma visão preconceituosa, denominada pelo autor de escala de evolução social. Para evitar essa postura, Burke sustentou a afirmação de que se deve buscar ter em conta os diversos caminhos que uma dada sociedade possa seguir. (BURKE, 2002)

Para Ciro Cardoso e Héctor Pérez, um dos maiores problemas do método comparativo - se não o primeiro - é a questão do anacronismo. Tal ideia é o pecado original desse eixo metodológico e os autores são enfáticos com este procedimento a ponto de considerarem como uma armadilha ao próprio pesquisador:

O primeiro perigo que ameaça o pesquisador que aplica o método comparativo é o de cometer anacronismos, ao confundir analogias superficiais com similitudes profundas, sobretudo em se tratando de sociedades estruturalmente bem diversas, ou muito afastadas no tempo (...) tudo o que foi dito até aqui pode ser resumido na regra seguinte: só é possível comparar o realmente comparável. (CARDOSO; PÉREZ; 1983, págs. 413 e 414)

16 Aqui se justifica a intenção metodológica de se utilizar das contribuições de Max Weber, no início, para afirmar as diferenciações, tanto entre a sociedade, quanto pela Instituição Católica.

Como solução, Ciro Cardoso e Pérez Brignoli sugerem seguir os passos de Marc Bloch, limitando a comparação, uma vez que:

Assim, nos últimos tempos, o apelo ao método comparativo é feito com a máxima cautela, para preservar as aludidas especificidades: como afirma Marc Bloch, na definição que reproduzimos na abertura do capítulo, é preciso considerar, através de tal método, tanto as semelhanças quanto as diferenças entre os elementos comparados. (CARDOSO; PÉREZ; 1983, p. 411)

Desta forma, é possível concluir que a comparação que pretendemos exercitar, não são eventos tão distantes, seja na questão temporal ou espacial. Ambas expressões - seja no século XIX, ou no XXI - possuem certas semelhanças, apesar de se estabelecerem em épocas díspares.

A FESTA DE *CORPUS CHRISTI* EM SÃO GONÇALO, NO SÉCULO XXI

A Festa Eucarística do Corpo de Deus em São Gonçalo dispõe de características próprias do seu tempo. Configura-se fruto da modernização da sociedade, das mudanças na estrutura política, social e das relações entre Estado e Religião. Se existia, até pelo menos 1891, um Estado totalmente religioso e guardião de uma Instituição religiosa, a participação dos órgãos públicos nas celebrações de São Gonçalo se fundamenta por ações assistencialistas.

Até o século XIX, a sociedade tinha por incumbência a participação na festa de *Corpus Christi*, por se tratar de uma solenidade de máxima reverência e por ser considerada um preceito social. Há um documento disponível no Arquivo Nacional e que foi digitalizado na plataforma SIAN¹⁷, assinado por João Rodrigues Pereira de Almeida¹⁸. Este indivíduo precisou se justificar diretamente à corte pela sua ausência na festa de *Corpus Christi*, na edição no Rio de Janeiro no ano de 1808. Essa atitude é justificável, haja vista as penalidades impostas aos ausentes nos festejos.

17 Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN).

18 ARQUIVO NACIONAL (Brasil). Requerimento de João Rodrigues Pereira de Almeida, justificando o não comparecimento à procissão do Corpo de Deus por falta de manto. Rio de Janeiro, 1808. 1f. Localização: SIAN. Disponível em: http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/br_rjanrio_2h/0/0/00857/br_rjanrio_2h_0_0_00857_d0001de0001.pdf. Acesso em 15 de junho de 2024.

Essa obrigação se desfaz a partir do momento que há o distanciamento do Estado com a Igreja Católica, sobretudo com a Constituição de 1891. Entretanto, em São Gonçalo, a presença do poder público continua sendo fundamental para a manutenção da festa, onde atua principalmente, como subvencionador *ex officio*, especialmente a partir da sanção da 12/2005¹⁹ que eleva as celebrações à categoria de patrimônio, e, como tal, garante a subvenção.

A citada lei que foi criada pelo ex-Vereador Miguel Moraes (PT)²⁰ e aprovada pela Câmara Municipal, aprovou a garantia do orçamento para todas as edições da Festa de *Corpus Christi*. A maior parte do material utilizado em torno dos dois quilômetros de tapetes é financiado pela Prefeitura de São Gonçalo, sendo os demais materiais fornecidos por campanhas feitas entre os fiéis.

Se no passado era evidente a participação ativa do Estado e de suas Instituições (como, por exemplo, a Câmara e o Senado), no presente essa configuração também se manteve. A presença da guarda municipal, dos coletores de lixo, das equipes de trânsito e de socorro, tornam público o entrosamento do poder civil em uma festa de âmbito religioso. Não obstante, essa aproximação está ligada muito mais a pautas políticas, buscas por capital simbólico, visualização das expressões artísticas e culturais, do que, propriamente à devoção eucarística.

A manifesta presença de determinados políticos e seus partidos nas celebrações de *Corpus*, é um elemento que pode ser potencialmente observado. No decorrer da festa, nota-se o aparecimento de grupos políticos que desfilam pelas ruas fechadas, guardadas pelos guardas municipais. Repletos de escoltas, seguranças e assessores acenam por toda a via, cumprimentam idosos e crianças, jogam uma quantidade de sal nos tapetes e escutam as demandas da população, presentificada na imagem dos participantes da festa.

Na Festa de *Corpus*, esses políticos mostram-se reverentes ao apostolado do proselitismo político, principalmente nos anos de pleitos eleitorais. A proximidade com o povo, com os membros do clero e com as equipes da prefeitura

¹⁹ São Gonçalo. Lei nº 012/2005 de 31 de maio de 2005.

²⁰ Miguel de Moraes Filho foi um importante vereador gonçalense, exercendo os mandatos entre os anos de 2004 e 2012, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). O citado foi responsável pela elaboração do projeto de Lei que estabelecia a Festa de *Corpus Christi*, em São Gonçalo, como Patrimônio Público.

transfigura a muitos políticos - porém, não todos - a imagem de católicos piedosos. Há exemplos próximos quando nas eleições de 2008 a candidata Graça Mattos (PMDB) assumiu como proposta de campanha, o compromisso de contribuir com a manutenção dos festejos de *Corpus* e a sua permanência no calendário oficial do município²¹, em uma visível tentativa de angariar apoio da parte da população católica.

Na concepção de Bourdieu, essa aproximação é relevante para o exercício da cumplicidade:

É necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 1989, p. 8)

O elemento litúrgico também é um elemento de singular diferenciação em se tratando dos dois espaços temporais tratados. Se o sacramento da Eucaristia é um ato dogmático e, como tal, carece da possibilidade de alterações, o mesmo não podemos falar das formas rituais que a precedem. Essas mudanças ritualísticas são acompanhadas pelas tendências litúrgicas reformistas que a igreja Católica sofreu ao longo do tempo.

O Concílio Vaticano II, celebrado na cidade de Roma entre os anos de 1960, foi o principal responsável para as alterações nos ritos. Ele inaugurou uma nova visão de Igreja, cuja principal necessidade era de promover a sua aproximação com os fiéis. Com a finalidade de facilitar a participação, após a década de 1960, adotou-se a língua vernácula para as celebrações, no lugar do latim. Essas alterações possibilitaram aos católicos uma maior compreensão do que é celebrado, somado ao bom entendimento das rubricas, o que promoveu a participação ativa dos fiéis nos sacramentos.

A participação dos fiéis na procissão também foi um elemento que se alterou no decorrer da história. As velas que eram utilizadas nas procissões como

21 Jornal O Fluminense. Edição 2008, 22 de setembro de 2008. Disponível na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional Brasileira: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/100439_14/93203. Acesso em 15 de junho de 2024.

senal externo de devoção e piedade, foram pouco a pouco substituídas pelos aparelhos telefônicos, que ficam em vigilância nas mãos dos fiéis esperando a melhor oportunidade para uma fotografia. O exemplo citado demonstra uma clara alteração - sobretudo no que se refere a vida privada dos partícipes - que toma por caminho o advento da tecnologia.

A preocupação com a liturgia foi um componente igualmente conservado nas edições das festas de *Corpus* em São Gonçalo. Esse cuidado com a liturgia é exteriorizado a partir dos esmeros com as normas litúrgicas, a averiguação da quantidade de sal e corantes, pelos arranjos de flores e por outros insumos necessários. Esses materiais se estendem por mais de dois quilômetros de tapetes, por onde peregrina a procissão do Santíssimo Sacramento.

Nesse ínterim, há os elementos que foram deixados no decorrer do tempo. Um exemplo claro foi a substituição do pálio e suas varas (as mesmas que eram elevadas pela elite imperial) em decorrência do aumento do número de participantes nas celebrações. As mãos que elevavam as varas do manto, ornado em cores e de ricos brocados, foram substituídas por um carro com hastes fixas e decoradas com flores, que elevam uma estrutura metálica com dispositivos luminosos, acima do Santíssimo Sacramento.

Além disso, uma das formas pelas quais se expressavam a hierarquização da sociedade, nas experiências passadas, eram as ordens das posições na procissão. Como vimos, era um ponto importante para a manutenção do *status* social. Estar próximo ao custódio com a hóstia consagrada era sinal de privilégio e uma forma visível das estruturas sociais.

No entanto, em São Gonçalo, não é possível notar esse elemento divisor²² na procissão. Entre os diversos fatores que podem justificar tal afirmação, um dos que se destacam é o quantitativo dos fiéis. Segundo fontes da prefeitura, a Festa de *Corpus Christi* recebe todos os anos mais de 100 mil pessoas²³, sendo que par-

22 A ordem da procissão não é um fator simbólico, dado que quem ocupam os primeiros lugares são aqueles que estão no voluntariado, ou exercendo alguma função litúrgica.

23 *Corpus Christi* em São Gonçalo atrai mais de 120 mil pessoas. Prefeitura do Municipal de São Gonçalo. Disponível em: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/corpus-christi-em-sao-goncalo-atrai-mais-de-120-mil-pessoas/> Acesso em: 22 de junho de 2024

te desses fiéis participam igualmente da celebração da Missa. Esse quantitativo dificulta a organização em escala.

Entretanto, a organização da Missa pode ser considerada como um espaço de reprodução simbólica, como podemos perceber na foto seguinte.

Os sacerdotes possuem seu lugar reservado no palco, onde realiza-se a celebração eucarística. Estes estão separados porque, evidentemente, exercem um ofício diretamente ligado à liturgia. Porém, entre o povo e o altar se encontram as cadeiras reservadas para o Prefeito Municipal, a Primeira Dama, seus familiares e amigos próximos. Após estes, organizam-se os membros da alta sociedade, os políticos, influenciadores, financiadores do evento, idosos, religiosos, entre outros.

Desta forma, tomando por base tais pressupostos, é inequívoco que as duas experiências sofreram mudanças no decorrer do tempo. Outrossim, é evidente a presença de elementos que permanecem no decorrer do tempo, expressando a ausência de um rompimento total das formas antigas de expressões.

CONCLUSÃO

Com base no exposto, foi possível exercitar a metodologia da História Comparada, onde estabelecemos semelhanças e diferenças entre o *modus operandi* de uma festa litúrgica, a Solenidade de *Corpus Christi*. Ambas experiências, contudo, são reflexos das estruturas de seu tempo e espaço, da sociedade, da cultura e de rituais que lhes são próprios e que se alteram no decorrer do tempo.

Corpus Christi é uma festa que possui seu lugar no calendário litúrgico católico romano. Uma celebração que celebra a crença católica na Eucaristia, onde o pão e o vinho se transformam no Corpo de Deus. Essa festa chegou ao Brasil junto com uma expectativa de modelar a Igreja colonial aos padrões europeus e logo ganhou popularidade, se desenvolvendo de acordo com as especificidades de cada tempo.

Certamente, tanto as experiências do século XIX e as ocorridas no São Gonçalo contemporâneo, traduzem uma extensa diversidade de sentimentos religiosos, culturais e sociais. Contudo, essa seria a maior semelhança entre ambas: encontram-se em seus respectivos tempos e espaços e possuem suas respectivas importâncias, tanto para a sociedade, quanto para os que creem no pão eucarístico.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. [Trad.]. Lisboa, DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BURKE, Peter. Métodos e modelos: comparação. In: *História e teoria social*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- CAMÕES, Luís Vaz de. *Os Lusíadas*. 3a ed. Lisboa: Ministério da Educação/ Instituto Camões.
- CARDOSO, C. F.; PÉREZ BRIGNOLI, H. O método comparativo na História. In: *Os métodos da História*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- DETIENNE, Marcel. *Comparar el incomparable*. Barcelona: Ediciones Península, 2000.
- HOORNAERT, Eduardo. *História da Igreja no Brasil*. Tomo II/1. Petrópolis: Edições Paulinas e Editora Vozes, 1977.
- MONTES, Maria Lucia. *As figuras do Sagrado: entre o público e o privado na religiosidade brasileira*. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- PRIORE, Mary del. *Religião e religiosidade no Brasil colonial*. São Paulo: Ática, 1994.
- SANTOS, Beatriz Catão Cruz. *O corpo de Deus na América: a festa de Corpus Christi nas cidades da América portuguesa – século XVIII*. São Paulo: Annablume, 2005.
- WEBER, Max. *A objetividade do conhecimento nas ciências sociais*. Trad. Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 2006.
- SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). *Requerimento de João Rodrigues Pereira de Almeida, justificando o não comparecimento à procissão do Corpo de Deus por falta de manto*. Rio de Janeiro, 1808. 1f. Localização: SIAN. Disponível em: http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/br_rjanrio_2h/0/0/00857/br_rjanrio_2h_0_0_00857_d0001de0001.pdf.

JORNAL O FLUMINENSE. Edição 2008, 22 de setembro de 2008. Disponível na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional Brasileira: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/100439_14/93203

SÃO GONÇALO. *Lei nº 012/2005*, de 31 de maio de 2005. Esta Lei institui como patrimônio público, cultural e religioso a procissão pelo dia de Corpus Christi e a confecção do tapete do município de São Gonçalo. Diário Oficial da Câmara Municipal, 31 de maio de 2005.

VIDE, Sebastião Monteiro da. *Constituições primeiras do Arcebispado da Bahia feitas, e ordenadas pelo Illustrissimo, e Reverendissimo Senhor D. Sebastião Monteiro da Vide: propostas, e aceitas em o Synodo Diocesano, que o dito Senhor celebrou em 12 de junho do anno de 1707*. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/574174/000789231_Constituicoes_primeiras_arcebispado_Bahia.pdf.

CAPÍTULO 11

MANUAIS DIDÁTICOS DO COLÉGIO PEDRO II DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO, LIVRO DIDÁTICO E MEMÓRIA

Joyce dos Santos Quintanilha¹

Doi: 10.48209/978-65-83367-09-B

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compreender como os manuais didáticos escolares da professora Therezinha de Castro e dos Catedráticos Roberto Bandeira Accioli e Alfredo d’Escagnolle Taunay, docentes do Colégio Pedro II que circularam durante as décadas de 1960 a 1980 no então contexto da Ditadura Civil-Militar no Brasil, se tornaram para além de dispositivos puramente pedagógicos, mas também artefatos complexos e culturais que produziram narrativas, do período citado, permeadas por relações de poder e intencionalidades atreladas a trajetória de vida dos seus autores, contribuindo então para construção de uma cultura escolar e na consolidação de uma memória coletiva.

Palavras-Chave: manuais didáticos; Colégio Pedro II; currículo; narrativas; livro didático; memória; poder; identidade.

Abstract: This article aims to understand how the school textbooks of teacher Therezinha de Castro and professors Roberto Bandeira Accioli and Alfredo d’Escagnolle Taunay, teachers at Colégio Pedro II, which circulated between the 1960s and 1980s in the then context of the Civil Dictatorship -Military in Brazil, they became not only purely pedagogical devices, but also complex and cultural artifacts that produced narratives,

¹ Mestranda em História Social do Programa de Pós Graduação em História UERJ-FFP. Bolsista CAPES. Linha de pesquisa: Historiografia e Ensino de História.

from the period mentioned, permeated by power relations and intentions linked to the life trajectory of their authors, thus contributing to the construction of a school culture and the consolidation of a collective memory.

Keywords: teaching manuals; Colégio Pedro II; curriculum; narratives; textbook; memory; power; identity.

INTRODUÇÃO

Neste texto será analisado de que forma o processo histórico do golpe de 1964 e a instauração da Ditadura Civil-Militar Brasileira foram narrados nos manuais didáticos do Colégio Pedro durante as décadas de 1970 e 1980 entendendo-os como um objeto múltiplo e também um documento histórico, que segundo CHOPPIN (2007)², a sua complexidade reside no fato de o livro assumir múltiplas funções das quais nós, enquanto pesquisadores, selecionamos as que mais se identificam com os nossos objetivos. Analisar criticamente os conteúdos, pensar o seu suporte material, sua faceta de produto comercial, seus usos e desusos por professores e alunos são algumas das formas de análise resultantes dessa constatação.

Compartilhando o entendimento de que pesquisar o livro didático implica em pesquisar um objeto cultural complexo, este texto apresenta um fragmento da pesquisa que atualmente estou desenvolvendo³. Mais precisamente, iremos abordar a metodologia de análise que me permitiu compreender o livro didático como um documento histórico no que se refere às suas narrativas de forma comparada e de que forma elas produziram discursos objetivos e subjetivos, totalmente ligados a trajetória de vida e política dos seus autores.

Em um primeiro momento será contextualizado historicamente o Colégio Pedro II e sua importância para a conjuntura educacional no Brasil desde o Im-

2 CHOPPIN, Alain. Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique. Revista língua escrita, Belo Horizonte, n.3, p. 1-10, dez. 2007.

3 Refere-se a minha pesquisa de mestrado juntamente ao PPGHS UERJ-FFP, que foi iniciada em 2024, e trata dos Manuais Didáticos do Colégio Pedro II durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil.

pério até o período da Ditadura, incluindo suas principais políticas educacionais como a Lei nº 5.540/68 que estabeleceu a Reforma Universitária e a Lei nº 5.692/71, caracterizada como tecnicista e profissionalizante, ambas acabaram afetando a metodologia e a própria tradição do CPM.

A questão curricular também será abordada com foco em discutir a relação do livro didático com as políticas curriculares partindo de uma concepção de currículo como um artefato sócio-histórico-cultural. E por fim, será analisado qual a relação do livro didático com a construção e perpetuação de uma memória coletiva que se apresenta de maneira será seletiva e por vezes, conflitante com a própria história.

CONTEXTUALIZANDO O COLÉGIO PEDRO II E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

Criado no Império, a partir de um decreto promulgado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II foi um marco do projeto nacional civilizador e um dos principais atores da história da educação no Brasil. Primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil, respondeu às necessidades político-culturais do Estado e da sociedade. Segundo Andrade (1999), o Colégio Pedro II, historicamente identificado como agência oficial de educação e cultura do Estado, criou uma cultura escolar própria. “A produção de uma cultura escolar própria correlacionada à sua natureza institucional singular foi legitimada pelo papel desempenhado pelo Colégio no projeto civilizador do Império, como instrumento de consolidação do Estado e construção da Nação” (ANDRADE, 1999, p.96).

Em 1889, proclamada a República, o governo buscou romper com as referências ao regime anterior suprimindo o termo “imperial” do nome de diversos órgãos. Nesse contexto, a pasta do Império, à qual estava subordinado, passou a se chamar Secretaria de Estado dos Negócios Interiores e o Imperial Colégio de Pedro II teve seu nome alterado para Instituto Nacional de Instrução Secundária, pelo decreto de 21 de novembro de 1889, depois Ginásio Nacional, até que em 1911 recuperou seu nome tradicional.

Durante a Primeira República ocorreram “equiparações” entre os colégios oficiais ao Ginásio Nacional o que fez com que o Colégio Pedro II perdesse momentaneamente a posição mais elevada de referência como padrão de ensino. Entretanto, observa-se a manutenção da relevância do estabelecimento quando consideramos, por exemplo, o título de Bacharel em Letras (posteriormente Bacharel em Ciências e Letras) aos alunos concluintes do curso no Pedro II. À época esse título permitia o ingresso aos cursos superiores. A reforma da educação Rocha Vaz (também conhecida como João Luiz Alves), decreto 16.782-A de 13 de janeiro de 1925, criou o Conselho Nacional de Ensino e eram membros natos os diretores, um catedrático e um dos docentes do Colégio Pedro II, na Seção de Ensino Superior e Secundário.

Nos primeiros anos da década de 1960, o contexto histórico pelo qual passava o Brasil era de efervescência política. A renúncia de Jânio Quadros abalou a política nacional, garantindo então a posse de João Goulart. Nos anos que se seguiram, a reivindicação pelas Reformas de Base mobilizou os setores populares. Para o Colégio Pedro II, foi também um período conturbado.

Segundo Licia Maciel (2007), no âmbito interno, principalmente no ano de 1963, os alunos fizeram manifestações por maior participação nas decisões administrativas e por um ensino mais voltado para a realidade brasileira, além de se organizarem para reivindicar melhores condições de ensino. No âmbito externo, os alunos se envolveram tanto nas questões políticas e econômicas que estavam em debate na sociedade, quanto nas questões educacionais..

A partir do Golpe Militar, desde 1964, a educação escolar brasileira passou a sofrer interferência direta das agências do governo dos Estados Unidos, como por exemplo através dos acordos entre o MEC e a Agency for International Development dos Estados Unidos (USAID). As reformas do ensino empreendidas pelo regime militar estavam vinculadas às recomendações de agências internacionais. Os acordos MEC-USAID abriram caminho à formulação de uma política educacional fundamentada em concepções economicistas e produtivistas que enfatizavam a racionalidade e a eficiência. Essas concepções influenciaram diretamente as reformas educacionais das décadas de 1960 e 1970.

Dentre elas, destaco a Lei nº 5.540/68 que estabeleceria a Reforma Universitária, entre outras providências havia promovido a extinção das cátedras na universidade, e por extensão no Colégio Pedro II. Porém a lei não impediu que fossem preservados os direitos dos ocupantes, e, portanto, os catedráticos do Colégio Pedro II continuaram em suas funções, fazendo parte da Congregação do Colégio, e mantendo suas responsabilidades por todas as questões envolvendo as respectivas disciplinas. Definiam programas de ensino, livros didáticos a serem adotados e acompanhavam, por meio dos coordenadores pedagógicos da disciplina, o andamento do ensino. Os catedráticos foram sendo substituídos progressivamente, por falecimento ou aposentadoria, pelos Chefes de Departamento, escolhidos pelo diretor geral até 1985, quando passaram a ser eleitos.

Já na década de 1970 com a implementação da Reforma Educacional de acordo com a Lei nº 5.692/71, estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, conforme a nova terminologia para os antigos cursos primário, ginásial e colegial, representando, de acordo com Beatriz Boclin (2011), um período de transição para o Colégio Pedro II, pois até 1971 a admissão dos alunos a instituição era feita na primeira série do curso ginásial⁴ e com a nova Reforma o aluno passaria a fazer prova para ingressar no Colégio somente no primeiro ano do segundo grau (correspondente ao antigo curso colegial), promovendo então um grande esvaziamento da instituição tendo em vista que pela nova lei o antigo ginásio seria competência dos estados, e com o fim do exame de admissão houve uma redução progressiva do número de alunos do agora primeiro grau.

Ainda no âmbito da Lei 5.692/71, de acordo com o Parecer 873/71, foi definido o núcleo-comum do currículo para o ensino de primeiro e segundo graus. Dele faziam parte as matérias de Comunicação e Expressão, de Estudos Sociais e de Ciências. Destacamos então os Estudos Sociais, no qual segundo o Parecer, incorporavam-se as disciplinas de Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil e que deveriam estar de forma integrada no currículo, formando um núcleo comum. Essa proposta então, segundo Boclin (2011), passou a se con-

⁴ De acordo com o Decreto nº 34.742/53.

trapor a estrutura curricular do próprio Colégio Pedro II de tradição acadêmica com forte presença e peso nas “humanidades”.

Portanto, de proposta inovadora, oriunda de um contexto reformista e aliado ao movimento escolanovista⁵, os Estudos Sociais e sua implantação acabaram suscitando resistências e críticas referente aos embates entre concepções sobre currículo e tradições estabelecidas com repercussões sobre a formação de professores. O contexto histórico no qual esse processo se desenvolveu, período de autoritarismo político no âmbito do regime militar, tornou-se um campo de possibilidades para a produção de diferenciadas interpretações sobre a proposta, que passou a ser vista pelos professores de História como ação política com o objetivo de esvaziar a formação para a cidadania em perspectiva histórica e crítica.

Percebe-se então que há uma compreensão de que para atender às especificações da nova Lei seria necessário modificar não apenas os conteúdos dos programas, mas também a metodologia de ensino no Colégio, em que a marca humanística e tradicional de uma sincronia temporal que caracterizava o ensino de História no Colégio ao mesmo tempo acenava para a dificuldade de promover mudanças nesse sentido. A Instituição tinha uma relação ambígua com o governo militar, não aceitando de pronto a nova lei, mas promoveu algumas adaptações, mantendo as disciplinas separadas, porém com elementos e nexos de integração.

DISCUSSÕES EM TORNO DO CURRÍCULO

Segundo SILVA e FONSECA⁶, o currículo não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados. Como define GOODSON⁷ “é sempre parte de uma tradição seletiva, um perfeito exemplo

5 Segundo Delgado de Carvalho (muito influenciado pelo John Dewey) os conteúdos selecionados de História e Geografia deveriam ser trabalhados de forma conjunta de modo a aproximar o ensino da vida cotidiana e facilitar a assimilação dos alunos aos conteúdos. NASCIMENTO, Thiago Rodrigues; SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). Editora Globo. Porto Alegre. 1970.

6 SILVA, M.; FONSECA, S. G. Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papirus, 2007.

7 GOODSON, Ivor F. O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

de invenção da tradição” (2001. p 27). Ou seja, concebemos currículo como uma construção, um campo de lutas que revela e expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. Logo, as concepções e disputas que se entrelaçam no currículo estão profundamente impregnadas de relações de poder, uma vez que estas disputas selecionam ou refinam concepções específicas dos grupos mais hegemônicos em determinado recorte temporal, fazendo com que estas concepções sejam as que cheguem não apenas aos educandos, mas a todos os envolvidos no processo de realização do instrumento curricular.

Trazendo essa discussão para os manuais que pretendo analisar, eles se encaixam justamente nessa ótica curricular permeada por disputas intimamente ligada a ideologias políticas, pois durante a ditadura civil- militar só poderiam circular dentro do Colégio Pedro II manuais de professores que não foram cassados por se opor ao regime. E justamente os manuais do professor catedrático Roberto Bandeira Accioli que foi cassado em 1969 não constam mais nos Planos de Gerais de Ensino do CPPII nas décadas seguintes⁸.

Sendo assim, compreender o currículo a partir de sua historicidade não é alinhar os fatos e os eventos que se sucederam para reconstruir uma narrativa linear que se corporifica em um produto final oficial, e sim superar essas narrativas compondo e contrapondo às contingências dos espaços-tempos de suas propagações, compreendendo-as a partir das continuidades, rupturas e negociações e não como uma evolução progressiva dos ideais e concepções. É buscar entender que o que está posto no currículo foi sujeitado e é sujeito a mudanças, flutuações, condicionamentos, conflitos, supressões e intencionalidades.

O currículo não é algo dado, é um produto sempre em modificação “de um longo e contínuo conflito” (GOODSON, 2005, p. 110), que expressa valores e sujeições, pois não é

um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 14)⁹.

⁸ Documentos encontrados no acervo do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II.

⁹ MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

Portanto, os currículos estão direta e imediatamente mediados pelo processo social que os produz, estão repletos de seleções de conhecimentos considerados válidos para o recorte que o produziu, e carregam em si o potencial aculturador a estas seleções, pois são fortemente permeados por operações de poder socioculturais.

MANUAIS DIDÁTICOS COMO FONTE HISTÓRICA

O livro didático possui várias facetas, e deve ser entendido como parte da cultura escolar¹⁰ e instrumento de socialização que colabora na transmissão dos conteúdos de ensino. Por ser objeto cultural com características peculiares e um instrumento educacional que expõe parte dos saberes escolares, a sua história relaciona-se com a história das políticas educacionais e a contínua preocupação em se regular a sua produção. Desse modo, como enfatiza CHOPPIN (2004)¹¹, é necessário estudar as políticas educacionais que estabelecem a sua regulamentação, analisando as regras que o Estado impôs à sua produção, nos diferentes contextos históricos.

Além disso, para o autor, o livro didático possui várias funcionalidades dentre elas: Função curricular, cuja análise que se faz do livro didático é aquela que o coloca como depositário de conteúdos escolares, ou seja, como um privilegiado suporte sistematizador de conteúdos elencados pelas propostas curriculares; Função instrumental, que apresenta esse material como suporte de métodos e técnicas de aprendizagem, Função ideológica ou cultural, que privilegia o livro didático como sendo um veículo portador de sistemas de valores e ideologias, carregadas das concepções, das ideias, conceitos e preconceitos de uma determinada época, aquela em que foi escrito e a última, Função documental, que incide sobre um conjunto de informações e documentos que constituem o roteiro de ensino e aprendizagem desse material.

10 JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

11 CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set/dez. 2004. [http:// dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012](http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012)

Portanto, ao privilegiarmos o estudo dos livros didáticos, não podemos deixar de perceber que este objeto da cultura escolar é resultado de um conjunto de relações sociais, intra e extra escolares.

Referindo-se a história dos manuais didáticos do Colégio Pedro II, a historiadora Arlette Gasparello (2004)¹² afirma que as mudanças ocorridas no Brasil no início do século XIX, com a ruptura dos laços coloniais para as elites que compunham os círculos de poder político e cultural do país, tornaram a busca pela nacionalidade a principal “pauta” no meio intelectual e principalmente político. E os dois órgãos que mais fizeram expandir os livros foram justamente o Colégio Pedro II, grande precursor da divulgação de uma História do Brasil autônoma em relação à História Universal, e o IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) criado em 1838, que possibilitou as condições institucionais para o surgimento de uma historiografia brasileira.

Indo para análise documental, o manual da Professora Therezinha de Castro¹³, é visto uma nova forma de apresentar os acontecimentos no Brasil pela ótica da geopolítica e da história mundial, e da correlação entre fatores externos e internos para o entendimento mais amplo e profundo de qualquer processo histórico:

Não se pode escrever uma história exclusivamente brasileira. Para que ela possa ser entendida de fato, torna-se necessária uma apresentação que nela interferiram direta ou indiretamente; é preciso uma associação de acontecimentos internos e externos, quando em conjunto ajudaram-na a formar-se. (Último parágrafo da apresentação do manual *História da Civilização Brasileira*, Volume 2: República, 1982)

O manual é bem estruturado, com um índice dividido em unidades, onde na Unidade XIII a ditadura é chamada de “O Período Revolucionário”, o que demonstra por qual via Therezinha analisa esse período, por uma ótica guiada pelo pensamento de direita que se encontra com sua trajetória profissional muito próxima aos militares. “A Crise Política de 1964 vista no Exterior”, a ditadura no

12 GASPARELLO, Arlette M. Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo, Editora IGLU, 2004.

13 *História da Civilização Brasileira- Volume II. República* (1982).

Brasil é analisada de maneira inovadora até então, pois é a partir de documentos (jornais do exterior) que esse período nos é revelado e compreendido com o auxílio da formação geopolítica da autora. O golpe e seu transcurso são expostos para os alunos de maneira mais ampla e complexa, pois são mostrados aspectos não só internos, mas também externos da história e como os mesmos foram fundamentais para o movimento golpista e sua permanência.

Já no manual dos catedráticos Roberto Bandeira Accioli e Alfredo d'Escagnolle Taunay, intitulado *Sinopse da História da Civilização Geral e do Brasil* (1979), o que podemos observar é que desde a sua introdução/apresentação ele demonstra ser de um caráter e conteúdo crítico e reflexivo que “(...) há de contribuir, também, para estimular o pensamento crítico, sobremodo valioso, no conceituar as questões pertinentes à civilização e a cultura, de determinados momentos históricos” (Trecho do primeiro parágrafo da Introdução do Manual).

Contendo um sumário “não metódico”, dividido pelas terminologias históricas cronológicas clássicas escritas de outra forma, mais no sentido metafórico, como o tema que nos interessa que ele intitula não de “Revolução de 1964” ou “Ditadura Militar”, porém de *Terceira República* onde o autor até começa falando sobre o termo “Revolução de 1964”, contudo relacionando-se a uma recuperação de ideais que foram detidos depois da vitória de Getúlio Vargas nos anos de 1930. Nesse ponto, Accioli nos faz refletir que alguns dos ‘princípios’ de um regime ditatorial não eram novidade, pois desde o processo de Independência, passando pela Proclamação da República, já havia a busca por uma identidade nacional visando um Brasil unido e forte. Sendo assim, durante a ditadura, esse e outros elementos estabeleceram características e inovações próprias, ou seja, “o Estado Moderno está longe de ser um bastião sossegado, satisfeito e imóvel” (p. 222).

Ao ler essas fontes podemos observar como os fatos narrados tem uma relação direta com aspectos sociais e políticos da vida dos autores e como o livro didático torna-se um dos espaços privilegiados de disputa por diferentes representações identitárias¹⁴. Fazendo um comparativo entre os dois autores e seus

14 MORENO, Jean Carlos. “Quem somos nós? Apropriações e representações sobre a identidade nacional em manuais didáticos (1971-2007). Tese de Doutorado. UNESP/Assis, 2013.

manuais, Therezinha de Castro interpreta o regime pelo seu viés conservador, através da geopolítica e da política externa; enquanto Roberto Accioli analisa o mesmo período de maneira mais reflexiva e sutil, através da ótica política ligada à sua própria trajetória que vai além do Colégio Pedro II.

Demonstrando assim, uma relação indissociável entre suas ideologias pessoais e políticas com sua vida profissional, principalmente no que tange suas narrativas que de acordo com FARICELLI e CABRAL (2020)¹⁵, sua análise nos possibilita entender que a definição dos saberes privilegiados como elementos da cultura (a ser compartilhada por grupos sociais) em uma determinada época responde a interesses de classes sociais, grupos e indivíduos em cada momento histórico. Os autores, narradores do passado, constroem suas narrativas considerando as intenções e a materialidade do livro que determinam formas de escrita e de leitura, projetando uma sociedade a ser edificada.

LIVRO DIDÁTICO E MEMÓRIA COLETIVA

A memória e os discursos construídos através de suas apropriações, refletem na sociedade e conseqüentemente no âmbito escolar, sendo assim, o livro didático é um dos meios de propagação e preservação de uma memória tida como oficial. Deste modo, disputas diversas estão por de trás do processo de consolidação de suas memórias e versões, juntamente com as memórias consideradas subalternas que contrariam as versões coletivamente consolidadas. Assim, a escola influencia na construção de memórias coletivas e conseqüentemente, através dos livros didáticos, uma vez que, é relevante tal instrumento como agente capaz de provocar transformações sociais tanto no contexto escolar quanto na percepção do espaço público.

Os livros possuem um sentido funcional de transmissão da memória que é feita a partir das próprias narrativas que são construídas através da relação subje-

15 CABRAL, M.; FARICELLI, M. Narrativas sobre o nazismo e o fascismo nas coleções didáticas de História: saber escolar e demandas do tempo presente. *Escritas do Tempo*, v. 2, n. 5, p. 66-91, 30 out. 2020.

tiva do autor com aquele fato, que, para NORA (1993)¹⁶, “deixa a memória coletiva para entrar na memória histórica e depois na memória pedagógica”; e para ela se materializar é necessário justamente de um suporte exterior. É por isso que dois domínios merecem que nos detenhamos, os acontecimentos e os livros de história que se tornam lugares de memória, não porque são melhores ou maiores, mas porque eles tornam complexo o simples exercício da memória com um jogo de interrogação sobre a própria memória, ou seja, quando ela é repensada.

Quando falamos em relembrar, isto implica que estamos recordando um passado à explicação das demandas do presente, e considerar o livro didático como lugar de memória é importante, pois, resulta em pensar de que forma esta memória foi construída, já que, a seleção de uma memória juntamente com a escrita da história, “justifica o tempo presente e fazer crer às pessoas que formam a nacionalidade brasileira, o seu pertencimento, a um mesmo grupo, dividindo um mesmo passado”¹⁷. Além disso, refletindo de forma mais subjetiva, os manuais são considerados documentos, objetos culturais produzidos por um agente específico, a partir de técnicas demarcadas em uma conjuntura econômica, comercial e de organização da produção que condiciona seu caráter social e histórico.

Contudo, como aponta CAIMI (2009), a história diferencia-se da memória na medida em que devemos nos preocupar somente com as lembranças herdadas, fruto de uma seleção, que sobretudo busca explicar e descrever as lembranças esquecidas. Ou seja, isso também demonstra um caráter conflituoso entre a história e a memória pois a pesquisa histórica visa, por meio da crítica, afastar-se das versões oficiais e consagradas do passado, fazendo aparecer seus defeitos, que segundo ALBUQUERQUE (2012), a história faz as memórias entrarem em crise.

16 NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. Revista Projeto História. São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

17 COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. Livro didático: Lugar de memória. Cultura Histórica & Patrimônio v.2, 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber que o livro didático é um objeto produzido por grupos sociais que, deliberadamente, perpassam sua forma de pensar e agir, portanto suas identidades culturais e tradições. Além do mais, esse instrumento de ensino é “organizado, veiculado e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla”¹⁸(CORRÊA, 2000). E ainda, “serve como instrumento, por excelência, da análise sobre a mediação que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação, o que significa interpretar parte de sua função social” (Ibdem). O que está intimamente atrelado a questão da construção do próprio currículo, no sentido de que não são seleções ingênuas tampouco manifestações despretensiosas.

Além disso, como foi observado, o livro ou manual didático é um instrumento e um espaço de perpetuação da memória, conseqüentemente, seleciona o que é, e o que não é abordado em seu conteúdo, e por isso se compõe como instrumento de poder, pois, seu discurso demonstra-se totalmente intencional oferecendo o roteiro que mostra na memória o ancestral fundador e, portanto, na formação da nação, a identidade coletiva.

Conclui-se então que o manual didático enquanto produto cultural produzido em determinada época, traz consigo peculiaridades indeléveis do período histórico ao qual faz referência. É nesse sentido que acreditamos que esse instrumento educacional deva ser cada vez mais interrogado no intuito de se entender não só a História da Educação, mas também como a sociedade vigente do período de elaboração do material didático pensava o intelectual, o livro, a leitura e a escrita, temáticas. Assim, por uma renovação teórico-metodológica, aludimos com o livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional.

18 CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. Caderno Cedes. São Paulo: Cedes, n. 52, pp. 11-24, 2000.

FONTES PRIMÁRIAS

Livros Didáticos

ACCIOLI E TAUNAY, Roberto B. e Taunay d'E. **Sinopse da História da Civilização Geral e do Brasil**. RJ. Edição: BLOCH EDITORES S.A., 1979.

CASTRO, de Therezinha. **História da Civilização Brasileira- Volume II – República**. DISTRIBUIDORA RECORD, SP/RJ, 1982.

Fontes Documentais do acervo do NUDOM

COLÉGIO PEDRO II. Ministério da Educação e Cultura. Colégio Pedro II. Programa de História Geral e do Brasil. Professor Catedrático Dr. Roberto Bandeira Accioli. 1964.

COLÉGIO PEDRO II. Ministério da Educação e Cultura. Programas de História Geral e do Brasil e Instruções Metodológicas para a execução dos respectivos programas. 1971.

COLÉGIO PEDRO II. Ministério da Educação e Cultura. Plano Geral de Ensino. 1981.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Junior, Durval Muniz de. **Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?** In: GONÇALVES, Marcia de Almeida et al. Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: FGV, 2012.

CABRAL, M.; FARICELLI, M. **Narrativas sobre o nazismo e o fascismo nas coleções didáticas de História: saber escolar e demandas do tempo presente. Escritas do Tempo**, v. 2, n. 5, p. 66-91, 30 out. 2020.

CAIMI, F. E. **História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?** In.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. Caderno Cedes. São Paulo: Cedes, n. 52, pp. 11-24, 2000.

COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. **Livro didático: Lugar de memória. Cultura Histórica & Patrimônio** v.2, 2013.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set/dez. 2004. [http:// dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012](http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012)

_____. **Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique.** *Revista língua escrita*, Belo Horizonte, n.3, p. 1-10, dez. 2007.

GASPARELLO, Arlette M. **Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira.** São Paulo, Editora IGLU, 2004.

GOODSON, Ivor F. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo.** Porto: Porto Editora, 2001.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico.** *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

MORENO, Jean Carlos. **“Quem somos nós? Apropriações e representações sobre a identidade nacional em manuais didáticos (1971-2007).** Tese de Doutorado. UNESP/Assis, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomáz Tadeu. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução.** In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomáz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues; SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970).** Editora Globo. Porto Alegre. 1970.

NORA, Pierre. **Entre história e memória: a problemática dos lugares.** *Revista Projeto História*. São Paulo, v. 10, p. 7-28, 199.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

ROCHA, H. et. all. In. _____. **A escrita da história escolar: memória e historiografia.** Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CAPÍTULO 12

AFETIVIDADE E INCLUSÃO: DESAFIOS E IMPORTÂNCIA

Jessica Ferreira dos Santos¹

Doi: 10.48209/978-65-83367-09-C

Resumo: Este artigo discute a importância da afetividade no processo educacional, com ênfase na inclusão escolar. Analisa como o acolhimento e o respeito às emoções criam um ambiente propício à aprendizagem, aborda ainda, o histórico de conquistas legais no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, que consolidou direitos fundamentais à educação inclusiva. Assim, aponta também o papel essencial do professor na construção de um espaço harmonioso que permite ao aluno reconhecer-se como parte integrante da escola. Fundamentado nas teorias de Lev Vygotsky (1991), que enfatiza o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo, e Henri Wallon (1968), que destaca a integração entre afetividade no processo de aprendizagem assim, o estudo explora a influência do ambiente escolar no desenvolvimento integral do ser humano. O artigo reforça a responsabilidade da escola em promover um ambiente acolhedor e afetivo, essencial ao desenvolvimento dos estudantes. **Palavras chave:** Afetividade; Inclusão escolar; Desenvolvimento humano.

INTRODUÇÃO

A inclusão é um desafio que deve ser enfrentado pela escola de forma colaborativa, sendo entendida como um processo gradativo que demanda a adoção de novas posturas dos gestores, professores e toda comunidade escolar. Incluir

¹ Pedagoga (Universidade Federal de Ouro Preto); Licenciatura em Geografia (Universidade Cesumar); Pós-graduada em Psicopedagogia, Educação especial (Faculdade Venda Nova do Imigrante); Pós-graduação em Educação Ambiental, com ênfase em espaços educadores sustentáveis (Universidade Federal de Ouro Preto); Pós-graduada em Gestão Pública Municipal (Universidade do Estado da Bahia).

significa criar condições para que pessoas com deficiência tenham acesso a direitos fundamentais. “O termo inclusão significa que todas as crianças devem ser colocadas na vida social e educacional da escola, sem terem sido excluídas antes pelo sistema educacional” (MATTOS, 2008, p.52). No entanto, esse processo não será efetivo se a afetividade não for parte essencial, pois, sem ela, há o risco de apenas reproduzir protocolos, sem alcançar os objetivos necessários.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da afetividade e como a atenção às emoções pode influenciar a aprendizagem e, conseqüentemente, a inclusão escolar. Busca-se também estudar avanços históricos e legais que sustentam o processo de inclusão até os dias atuais, além de compreender como o acolhimento contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes no ambiente escolar, e ainda explorar a importância do papel do professor na manutenção de um ambiente afetivo.

Assim, a relevância desse trabalho está relacionada ao reconhecimento das emoções como parte fundamental para nosso desenvolvimento do ser humano. Portanto, quando se fala em educação, essa ideia não pode ser desmembrada ou esquecida. Para aprender é necessário conexões sociais, experiências desafiadoras e estímulos que gerem interesse em retornar a esses conhecimentos. Ou seja, não se pode acreditar que inserir alunos com deficiência em um ambiente que não é receptivo, sem motivação, ou nenhum acolhimento possa proporcionar a ele desenvolvimento. Por isso, é interessante que cada vez mais sejam discutidas e criadas estratégias que abarquem a educação de maneira integral e desafiadora refletindo como a afetividade deve ser trabalhada nas escolas a fim de gerar inclusão.

Com isso, é importante entender que apesar dos avanços legais, como o direito de acesso obrigatório garantido pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, que prevê adaptação curricular, formação de professores e outras medidas fundamentais, a inclusão escolar ainda enfrenta barreiras significativas. Entre elas, destacam-se a reprodução de práticas excludentes e a falta de atenção aos aspectos emocionais e afetivos, essenciais ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a afetividade emerge como um elemento central para a inclusão escolar. Quando se fala em inclusão, todos os envolvidos no processo – gestão escolar, famílias, alunos, comunidade especialmente, professores – devem estabelecer vínculos colaborativos e respeito mútuo. A afetividade permite a construção de um ambiente organizacional positivo, que favorece a aprendizagem em constante parceria. Contudo, na prática cotidiana, essa relação harmoniosa nem sempre é real, muitas vezes existem relações mascaradas movidas pela obrigatoriedade legal.

O professor é o que mantém a relação mais próxima com o aluno e isso o torna responsável por alimentar relações estabelecidas na sala de aula. Se reconhece que o dia-a-dia do professor tem muitos desafios, como a necessidade de formação continuada, e principalmente sobrecarga profissional, o que pode contribuir negativamente nas relações cotidianas, entretanto a sua prática é fundamental que seja exercida com respeito as emoções de todos envolvidos, inclusive as suas próprias.

Muitos alunos com deficiência em sua maioria já estão inseridos nas salas regulares, como garante as leis acima citadas, mas permanecendo nos cantos das salas de aula sem participação nas atividades da classe, muitas vezes sem interação ou comunicação com os colegas, professores ou demais membros da comunidade escolar, que não os veem tornando-os invisíveis, principalmente em casos em que há uma disparidade cognitiva do aluno com a série em que está inserido, comumente como acontece com alunos deficiência intelectual.

A inclusão exige um olhar diferenciado do professor, que deve compreender o impacto de sua prática na vida dos alunos. Antes de introduzir o conteúdo pedagógico, é fundamental um planejamento pensado para todos, atento às necessidades específicas de cada aluno, adotando uma postura profissional e generosa, demonstrando atenção na fala e no comportamento.

Autores como Henri Wallon (1968) já discutiam essa temática, destacando que as emoções são fundamentais no início da vida e continuam influenciando as relações sociais e os processos de aprendizagem. Wallon argumenta que a

aprendizagem é resultado do contato com estímulos sociais, os quais direcionam o desenvolvimento humano. Da mesma forma, Lev Vygotsky (1991) descreve a respeito da importância do ambiente para o ser humano aprender e se desenvolver. Dessa forma, um ensino que considere os fatores psicoemocionais promove aprendizagens sólidas. Independentemente da deficiência, uma criança bem acolhida construirá vínculos e interesse pela aprendizagem, contribuindo para desenvolvimento integral ao longo de sua vida.

PROCESSO LEGAL PARA INCLUSÃO

A inclusão no Brasil é fruto de um longo processo histórico de luta, e para falar sobre o cenário atual e como a afetividade influencia a educação inclusiva é necessário compreender, o processo e as conquistas que nos trouxe até aqui. Neste texto, destacaremos alguns marcos importantes do período mais recente. Em 1988, a Constituição Federal garantiu o acesso obrigatório à educação institucionalizada como um direito de todos, além de estabelecer o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. A Constituição Federal (1988) estabelece que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205).

A Constituição Federal foi uma das conquistas muito importante por enfrentar as resistências à inclusão, que historicamente deixavam alunos com deficiência fora do processo educacional institucionalizado, negando-lhes o futuro e a oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional. Infelizmente, até hoje há casos graves de instituições escolares que negam matrículas sob a justificativa de não estarem preparadas, física ou pedagogicamente, para receber alunos com deficiência ou com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Entretanto, essa prática infringe a lei máxima do país, vigente há mais de três décadas e não pode ser justificada.

Outro marco legal que corrobora as conquistas da inclusão é a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), que estabelece diretrizes gerais importantes. O Artigo 59, por exemplo, enfatiza a formação docente adequada para a prática pedagógica voltada à inclusão, evidenciando a constante necessidade de capacitação para superar a falta de preparo na prática inclusiva comumente relatada pelos profissionais de educação.

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, trouxe avanços fundamentais. Ela estabelece diretrizes para garantir o direito à educação inclusiva, com adaptações que respeitem a realidade do aluno, valorizando suas habilidades e respeitando seus limites. A LBI (2015) determina:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Embora a legislação brasileira tenha sido crucial ao abrir as portas da escola, sua implementação ainda enfrenta barreiras, como a falta de fiscalização e infraestrutura, escassez de recursos e insuficiência na formação de professores.

Para que a inclusão se concretize plenamente, é necessário ir além das garantias legais e investir em práticas que ofereçam um desenvolvimento integral com acolhimento, respeito a dignidade, valorização da afetividade, de todos os estudantes, mais que acesso: é necessário garantir a participação efetiva desses alunos no processo educacional.

ACOLHIMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR

O ambiente adequado para que a educação aconteça precisa ser acolhedor e considerar a afetividade como matéria-prima na construção do conhecimento. É essencial compreender que os estímulos externos contribuem para que cada ser humano alcance o máximo de seu potencial de desenvolvimento. Isso é

inclusão. O aluno com difidência não pode se tornar invisível dentro da sala de aula. Nesse sentido, destaca-se a importância do ambiente no desenvolvimento humano, como enfatiza Henri Wallon:

“Ora, é inevitavelmente o meio que impõe à atividade de um ser seus meios, os seus objetos, os seus temas, e quando se trata de homem, o meio social sobrepõe o meio natural para transformar de idade para idade, substituindo totalmente.” (WALLON, p.82)

No contexto educacional, não é diferente. A escola deve ser um espaço integrador, estimulante onde o aluno sinta vontade de retornar todos os dias. Um ambiente assim favorece a recepção de estímulos que impactam positivamente a aprendizagem, tornando-se uma base essencial para o desenvolvimento do conhecimento. Dentro dessa perspectiva, o ambiente escolar é um fator decisivo na formação humana. Como aborda Lev Vygotsky a esse respeito, quando escreve sobre as relações humanas com o ambiente:

“Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos.” (VYGOTSKI, 1991, p.20)

A maneira como nos relacionamos com o ambiente é determinante para a aprendizagem. Por isso, ao discutir o ambiente educacional, é imprescindível reconhecer sua influência no clima organizacional. Esse clima, ao qual o aluno está exposto diariamente, pode promover tanto o desenvolvimento quanto a regressão. Para isso, é fundamental que o ambiente escolar transmita confiança, segurança, acolhimento, pacificidade, engajamento e motivação. “O ser humano é, essencialmente, um ser afetivo” (MATTOS, 2008, p.53). Quando o aluno se sente valorizado, ele se percebe como parte importante de algo maior. Um exemplo simples é quando o professor solicita sua ajuda ou o escolhe como auxiliar da turma. Esse gesto pode transformar seu comportamento, pois reforça o sentimento de pertencimento.

Dessa forma, o ambiente escolar não pode ser negligenciado. As emoções dos alunos, bem como a maneira como eles se sentem no espaço escolar, são aspectos cruciais, pois o ser humano não pode ser dissociado de suas emoções, que são inatas. Desde o nascimento, o ambiente em que o indivíduo está inserido influencia diretamente o cidadão que ele se torna. Como ressalta Henri Wallon:

“As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque originem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico.” (WALLON, 1968, p.149)

Quando falamos de alunos com deficiência, essa temática ganha ainda mais relevância, considerando as frequentes experiências de rejeição vivenciadas por esse público. Pensar a aprendizagem nos moldes da educação inclusiva significa valorizar o meio social, o contato com o mundo em que o aluno está inserido e o oferecimento de estímulos apropriados que promovam o desenvolvimento. Isso demonstra que interação, estímulos adequados, afetividade e respeito são as bases da inclusão. Ensinar na educação inclusiva vai além do domínio de conteúdos: exige dedicação, criatividade, persistência, esperança, escuta atenta e um olhar diferenciado para as necessidades de cada aluno. É essencial valorizar cada passo e avanço, por menores que pareçam, reconhecendo o esforço e o progresso de cada indivíduo.

AFETIVIDADE NA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR

Os desafios enfrentados pelos professores nas escolas brasileiras são complexos e demandam atenção, considerando as dificuldades físicas, estruturais, financeiras e, principalmente, socioemocionais. A relação do professor com a afetividade na sala de aula deve ser analisada com a importância que o tema merece, reconhecendo sua responsabilidade na criação de um ambiente que favoreça experiências positivas. Nesse sentido, Rodrigues afirma: “Precisamos de

professores que, com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso, possam levar adiante a reforma da educação inclusiva” (RODRIGUES, 2011, p. 58). Por exemplo, um professor ao entrar em sua sala de aula deve manter um comportamento motivador e uma interação positiva, inclusive com os alunos com deficiência e nunca os ignorar. Com isso, Paulo Freire argumenta que: A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, p.53, 1996).

Dessa forma, entende-se que o professor é o principal protagonista no processo de acolhimento dos alunos, sendo responsável por criar condições que garantam a plena participação de todos, promovendo a integração no processo educativo. Isso inclui reconhecer as dificuldades e potencialidades de cada aluno e ouvir suas necessidades. Como ressalta Mattos: “O educador necessita reconhecer a diferença no outro, sua forma de se comunicar, suas diferentes linguagens, aprender a escutar e a perceber suas possibilidades e necessidades” (MATTOS, 2008, p.52). Compreender que a humanidade é diversa e que as potencialidades variam entre os indivíduos é a base do trabalho inclusivo. Assim, a educação inclusiva entende a diferença como um fator que enriquece o processo educacional. Portanto, é essencial adotar metodologias criativas e diversificadas que ampliem as potencialidades dos alunos, que vão desde simples gestos de acolhimento, a projetos e atividades mais complexas, que valorizem suas habilidades individuais e promovendo sua contribuição para o bem coletivo, além de fomentar a conquista da autonomia e da cidadania. Para isso, é necessário discutir inclusão, afetividade na sala de aula e aspectos socioemocionais, além de investir continuamente na formação dos professores.

CONCLUSÃO

Portanto, entende-se que a escola é uma instituição que deve assumir a responsabilidade de incluir todos seus alunos de forma engajadas e participativa. Para tanto, as relações socioemocionais são fundamentais para que o processo de

aprendizagem seja estabelecido, e o alunos com deficiência não fiquem sem acesso ao seu desenvolvimento integral de suas potencialidades mesmo tendo acesso físico nas escolas regulares.

Nesse sentido, o professor precisa está atento desde seu planejamento até a sua maneira de interagir com sua turma, pois as relações afetivas que estabelece com os alunos podem contribuir para a aprendizagem, mas também podem ser reforço negativo. Com isso, a formação continuada do professor é fundamental para o sucesso, mas, do que isso é importante pensar em toda comunidade, é necessário que a escola crie espaços de debates que podem ser com estratégias simples como roda de conversa até utilização dos meios digitais sobre a afetividade e inclusão. Entretanto, o fundamental é o desenvolvimento de uma cultura organizacional pautada na busca pelo conhecimento, no diálogo e respeito as afetividades.

REFERENCIAS

ALMEIDA, L.R.; MAHONEY, A.A.; **Afetividade e processo ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. Psic. da Ed., São Paulo, 20, p. 11-30, 1º sem. de 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 janeiro 2025.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146/2015. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acessado em 27 de dezembro de 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional**. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acessado em 27 de dezembro de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessário a prática educativa. Editora Paz e Terra. 25ªEd. 1996.

MATTOS, S. M. N. **A Afetividade Como Fator De Inclusão Escolar.** TEIAS: Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, p. 50-59, julho/dezembro 2008.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. **Formação de Professores e Inclusão:** Como Se Reforma os Reformadores. Editora UFPR, Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social Da Mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

WALLON, Henry. **A Evolução da Psicologia da Criança.** Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1968.

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.

PESQUISAS ACADÊMICAS EM MÚLTIPLOS OLHARES

Volume 3



*www.terried.com
contato@terried.com
(55) 99656-1914*



TERRIED