

TEMAS INTERDISCIPLINARES NAS CIÊNCIAS:



MÚLTIPLOS OLHARES E DISCUSSÕES

Gabriella Eldereti Machado
Jéssica Coimbra Padilha
Solange Daufembach Esser Pauluk
Ueudison Alves Guimarães
Organização

ARCO
EDITORES ● ● ●

TEMAS INTERDISCIPLINARES NAS CIÊNCIAS:



MÚLTIPLOS OLHARES E DISCUSSÕES

Gabriella Eldereti Machado
Jéssica Coimbra Padilha
Solange Daufembach Esser Pauluk
Ueudison Alves Guimarães
Organização

ARCO
EDITORES

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote
Silva
UNIDAVI/SC
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
UFCE- Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de
Oliveira Brito
UAL - Lisboa- Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller
Germani
UFFS- Passo Fundo/RS
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins
UFFS - Chapecó/SC
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs
UFES - Vitória/ES
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin
UFOB
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio
UFRGS - Porto Alegre/RS
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch
UFSM- Palmeira das Missões/RS
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
UFU– Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado
UFJF- Juiz de Fora/MG
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne
Tybusch
UFN - Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

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

Temas interdisciplinares nas ciências : múltiplos olhares e discussões [livro eletrônico] / organização Gabriella Eldereti Machado...[et al.]. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2022.
PDF

Outros organizadores: Jéssica Coimbra Padilha, Solange Daufembach Esser Pauluk, Ueudison Alves Guimarães.

ISBN 978-65-89949-96-1

1. Interdisciplinaridade na educação 2. Temas transversais (Educação) I. Machado, Gabriella Eldereti. II. Padilha, Jéssica Coimbra. III. Pauluk, Solange Daufembach Esser. IV. Guimarães, Ueudison Alves.

22-110196

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinaridade : Educação 370.1

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



Diagramação e Projeto Gráfico : Gabriel Eldereti Machado

imagem capa: www.canva.com

Revisão: dos/as autores/as.



Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DAS METODOLOGIAS DE ENSINO LÚDICO.....8

Abraão Danziger de Matos

doi: 10.48209/978-65-89949-96-2

CAPÍTULO 2

A LÍNGUA INGLESA NOS ESPAÇOS ESCOLARES: REFLEXÕES SOBRE AS CRISES DE UM DOCENTE PARA SURDOS.....24

Antonio Lisboa Santos Silva Júnior

Deborah Deah Assis Carneiro

doi: 10.48209/978-65-89949-96-3

CAPÍTULO 3

A ÉTICA NAS RELAÇÕES ENTRE EMPRESAS E A SOCIEDADE: REFLEXÕES E APONTAMENTOS.....33

Abraão Danzinger de Matos

doi: 10.48209/978-65-89949-96-4

CAPÍTULO 4

A TECNOLOGIA COMO INSTRUMENTO INOVADOR NA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR48

Abraão Danzinger de Matos

doi: 10.48209/978-65-89949-96-5

CAPÍTULO 5

E LÁ SE VAI O TREM: ENTREVISTA COM PAULO SIMÕES.....66

Flávio Zancheta Faccioni

Claudete Cameschi de Souza

doi: 10.48209/978-65-89949-96-6

CAPÍTULO 6

O MULTIVERSO DO CONHECIMENTO: ROMPENDO AS FRONTEIRAS A PARTIR DO DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO87

Alexandre Dijan Coqui

doi: 10.48209/978-65-89949-96-7

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO ESPECIAL – TEA.....105

Eduardo Batista Gomes Chaves

doi: 10.48209/978-65-89949-96-8

CAPÍTULO 8

REPRESENTAÇÕES DO PATRIMÔNIO CULTURAL EM IPOEMA, DISTRITO DE ITABIRA-MG: SEU PAPEL FRENTE À COMUNIDADE LOCAL E VISITANTES.....115

Paula Cristina Inacio

Arthur Viegas Soares

doi: 10.48209/978-65-89949-96-9

CAPÍTULO 9

FACES DA PEDAGOGIA: ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS.....136

Ibeane Campos Moreira

doi: 10.48209/978-65-89949-96-0

SOBRE OS ORGANIZADORES.....150

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....154



10.48209/978-65-89949-96-2

CAPÍTULO 1

A INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DAS METODOLOGIAS DE ENSINO LÚDICO

Abraão Danziger de Matos

INTRODUÇÃO

O brinquedo tem uma relevância significativa na função social, ele desenvolve a cognição e oportuniza a criança a criar situações e vivenciar emoções além de estimular desafios e produção de sentidos no dia a dia.

As crianças, desde os primeiros anos de vida, gastam grande parte de seu tempo brincando, jogando e desempenhando atividades lúdicas. A brincadeira e os brinquedos são tão fundamentais a criança como a alimentação. Sob essa perspectiva, o objetivo geral deste trabalho é revisar literaturas acerca da utilização do lúdico como ferramenta de ensino no contexto interdisciplinar, a fim de evidenciar sua importância no subsídio da educação infantil. Como objetivos específicos, identificar como os brinquedos podem subsidiar e potencializar o aprendizado do discente; analisar como o professor utiliza o brinquedo em sua metodologia de ensino na interdisciplinaridade.

A problemática foi proposta devido a observação do contexto da educação infantil, onde constatou-se que os brinquedos não eram totalmente aproveitados, visto que através deles inúmeras possibilidades de metodologias de ensino poderiam estar sendo desenvolvidas no âmbito de desenvolvimento da criança, fomentando a interdisciplinaridade e, a partir daí procurou aprofundar-se sobre a utilização e manuseio dos brinquedos nesse contexto. A partir destas considerações objetiva-se responder as seguintes perguntas: quais estratégias o professor pode utilizar para a utilização do lúdico na esfera interdisciplinar? Como esses brinquedos podem ser trabalhados e podem subsidiar o trabalho docente na educação infantil?

Dessa forma, a pesquisa visa contribuir para os profissionais da educação no sentido de promover o conhecimento sobre as diferentes metodologias de utilizar os brinquedos no desenvolvimento dos discentes da Educação Infantil,

gerando assim uma aprendizagem significativa no contexto interdisciplinar. Nessa perspectiva, visou-se informar as possibilidades de promover um desenvolvimento cognitivo, psíquico, físico e motor quando as crianças são oportunizadas a vivenciar esse momento lúdico em contato com os diversos brinquedos que são ofertados constituindo sua significação.

Portanto, essa pesquisa tem o intuito de mostrar que o conhecimento que a criança deixa de adquirir quando os profissionais não se atentam para o valor da utilização dos brinquedos se dá em momento único, podendo gerar uma problemática no desenvolvimento integral da criança, sendo esta impossibilitada de concretizar uma significação cabível que possa ser aplicada em sua vida social, de participação, interação e contribuição. Dessa forma, fica ausente a capacidade de uma aprendizagem inovadora, podendo deixar de adquirir e praticar elementos tais como: imaginação, interação, socialização, raciocínio lógico e matemático, disciplina, a expressão, a linguagem oral e conhecimento de mundo.

O brincar é importante para a criança e mais rentável para os educadores ao ensinar brincando, pois é essencial para os mesmos o trabalho de resgatar as brincadeiras e os jogos tradicionais de forma a potencializar o ensino. Portanto, busca-se apresentar os benefícios que esses brinquedos propiciam, de forma que quando bem utilizados agregam e fomentam o trabalho docente no âmbito interdisciplinar, assim como potencializam as atividades lúdicas e brincadeiras, tornando-as significativas.

A coleta de dados se deu mediante a pesquisas de cunho bibliográfico, onde buscou-se baseado em fontes de ampla confiança a averiguação da importância das metodologias lúdicas no trabalho interdisciplinar, empregando o método de consultas a livros, artigos científicos e dissertações, tendo como principais autores Kishimoto, Vigotsky, bem como, autores subsequentes.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO ÂMBITO INTERDISCIPLINAR

Na contemporaneidade a formação do professor é uma preocupação constante, pois percebe-se que o saber não é estático. Sendo este profissional um mediador do ensino aprendido e de suma importância que o mesmo detenha de uma formação ampla, de modo a fomentar sua atuação como docente. Através da formação do professor é possível contribuir de forma mais ampla no que tange a formação integral da criança em seus vastos segmentos (QUEIROZ; SILVEIRA; SILVA, 2018). Assim, é perceptível que a formação do mesmo viabiliza potencializar o ensino aprendizagem do educando, principalmente na educação infantil, corroborando para que as

habilidades educacionais desenvolvidas sejam satisfatórias, buscando formar sujeitos alfabetizados, críticos e questionadores aptos a viverem em sociedade.

Perrenoud pontua que:

Ensinar e fazer parte de um sistema e trabalhar em diversos níveis. Durante muito tempo, a cultura individualista dos professores incitou-os a considerar que seu ambiente começava na porta de sua sala de aula. Todavia, a complexidade atual obriga a tratá-los como membros de um grupo com um papel coletivo e a questionar seus hábitos e suas competências no espaço da equipe, do estabelecimento de ensino e da coletividade local, bem como no espaço propriamente pedagógico e didático. A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem e a emergência de outros dispositivos que enfraquecem o esquema fechado da classe também sugerem que o espaço didático e pedagógico é mais vasto que o face a face entre um professor e seus alunos. (PERRENOUD 1999, p. 06).

A necessidade de explanação frente a formação profissional do educador se amplia mediante a concepção do seu papel na esfera interdisciplinar, visto que a aprendizagem interdisciplinar é um processo contínuo ao qual denota de uma concepção cooperativa entre os conteúdos de distintas disciplinas. Através

da interdisciplinaridade e possível fomentar o conhecimento do aluno, tornando-o mais significativo, amplo e benéfico (FERREIRA; HAMMES; AMARAL, 2017).

Segundo Japiassu (1976), a efetivação da labutação interdisciplinar não limita-se apenas ao contexto do conhecimento recíproco entre os ensinamentos. No entanto, Schindler (2005) pontua que a vinculação entre as disciplinas estabelece um âmbito consolidado para realizar a interdisciplinaridade, que de forma basilar, concerne no conhecimento sistemático, que empenha-se na significação totalitária dos ensinamentos/conhecimentos, considerando as particularidades das disciplinas.

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais um olhar, talvez vários. (BRASIL, 2002, p. 88-89). No atual paradigma educacional a formação do professor é primordial, pois elaborar metodologias que corroborem para o interesse do mesmo e pontual, visto que são inúmeros os elementos que disputam a atenção dos estudantes. Assim, a metodologia de ensino lúdico torna-se um grande aliado na mediação do ensino-aprendizagem na esfera interdisciplinar.

Ludicidade no âmbito interdisciplinar

O brinquedo é um objeto voltado para o lazer e a diversão das crianças, que vem sendo utilizado no contexto educacional, como recurso para fins pedagógicos, promovendo um aprendizado lúdico, divertido e prazeroso, que resulta na ampliação de conhecimento.

A utilização dos brinquedos pedagógicos em sala de aula é um tema relevante ao se analisar a Educação Infantil, os brinquedos representam uma fonte

imensurável de recursos que os professores tem a disposição para desenvolver o trabalho docente, possibilitando através da brincadeira, a inserção no universo da criança, desse modo partindo do lúdico, que é um local de interesse da criança, o professor pode trabalhar para atingir os objetivos educacionais, “as crianças expostas a uma gama de possibilidades interativas tem seu universo pessoal de significados ampliado”, Parâmetros Nacionais de Educação (BRASILIA, 2006. p.15).

Kishimoto (2001) relata que os contextos da Educação Infantil tem dois usos com significações distintas, os educadores que valorizam a socialização adotam o brincar livre, e os que visam a escolarização ou aquisição dos conteúdos, o brincar dirigido e os jogos educativos, a intenção da autora é compreender as razões que levam as escolas a ter poucos brinquedos simbólicos e de construção, e maior quantidade nas categorias vinculadas aos jogos educativos, tentando desvelar a imagem de criança e a concepção de Educação Infantil nos usos de tais recursos.

Para Kishimoto:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (KISHIMOTO, 2006, p.36).

A formação lúdica no âmbito interdisciplinar baseia-se em metodologias que fomentam o processo criativo, favorecem a sensibilidade e a afetividade, que denotam de prazer. Assim, essa formação docente propicia aos professores vivências lúdicas, experiências somáticas que potencializam o ensino-aprendizado, impulsionando o dinamismo através dos jogos e brincadeiras.

De acordo com Kishimoto (1994) o brinquedo é um “objeto suporte da brincadeira”, ele auxilia no processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento

psicomotor e social, além de ser uma poderosa ferramenta de ensino de diversos conteúdos educativos. Partindo dessa premissa Vygotsky, (1998, p.130) diz que:

[...] no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo.

E através da brincadeira que a criança se apropria da significação, percebendo-a a partir da sua visão de mundo. No ato de brincar, a devida intervenção do professor pode estabelecer uma melhor comunicação com as crianças de tal modo que ocorrerá ampliação do entendimento, desencadeando resultados que possibilitam aos alunos, melhor se expressar, comunicar, e principalmente posicionar-se como sujeito de direitos e deveres na sociedade.

O brincar é próprio da criança, seguindo essa concepção a brincadeira torna-se uma relevante atividade e um valioso instrumento no trabalho docente e no desenvolvimento da criança. E a Educação Infantil faz parte do desenvolvimento e crescimento da criança, e na instituição que as crianças se inserem no meio social e tem a oportunidade de alargar seus laços sociais. Essa troca de interações e experiências é imprescindível para que a aprendizagem ocorra. Assim sendo, a instituição pode e deve ater-se em criar um ambiente favorável e um contexto que oportunize o brincar.

O docente é apto a mediar e desenvolver um ambiente inovador, tais mediações devem ser realizadas, a fim de potencializar, e desenvolver o aprendizado. As interações e brincadeiras constituem eixos norteadores, estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), e discorrem sobre como devem ser as experiências asseguradas as crianças, tais como:

Ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza (p.28 – adaptado).

O brinquedo é mais do que puramente prazer, é uma necessidade da criança, considerando que todo o desenvolvimento é desencadeado por motivação, incentivo e curiosidades. O brinquedo vem ampliar o conhecimento de mundo da criança. Por isso é inegável a importância de expor a criança ao brinquedo indicado para sua faixa etária, pois muitas das vezes o que é atrativo para um bebê, pode não ser para uma criança maior. Logo o brincar e a brincadeira tem papel social e integrador. Sendo o professor uma fonte transmissora de cultura e educação que pode e deve utilizar o brinquedo como instrumento de aprendizagem e objeto de conhecimento. E assim entender a ludicidade como algo intrínseco e próprio do ser criança, e que favorece o aprendizado, tornando-o rico, sólido e com significação. Essas experiências e incentivos as crianças podem ocorrer de inúmeros modos, o uso dos brinquedos na sala de aula, e o meio mais prático e acessível a ser utilizado nas salas de Educação Infantil para atender as propostas das Diretrizes, o que diferencia o desenvolvimento dessas experiências, e o modo como serão manipulados tanto no coletivo, quando de modo individual.

Kishimoto (2002, p.61) apud Froebel, ao retratar “o papel do jogo na educação” explica que o pensador não foi o primeiro a analisar o valor educativo dos jogos, mas foi o primeiro autor a coloca-lo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o Jardim de Infância com o uso de jogos e brinquedos, levando sempre em consideração a importância do horário de recreação das crianças. Assim, “O jogo, visto como recreação, desde os tempos passados, aparece como relaxamento necessário as atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar” (KISHIMOTO, p. 61).

Kishimoto (2002) *apud* Bruner e o seu modo de perceber a brincadeira aponta a potencialidade da brincadeira para a descoberta das regras e a aquisição da linguagem. Ao brincar as crianças compreendem as regras que integram a sequência de ações e verbalizações. Um exemplo, se o brinquedo não tiver situações imaginárias restariam apenas as regras. Usemos o jogo Lego com situações imaginárias que não se utilizam de regras impostas e sim de regras oriundas da própria imaginação que se criou para realização da brincadeira, como montar uma casa e um carro através das peças do brinquedo pedagógico.

De acordo com Kishimoto, *apud* Bruner (1978), considera as brincadeiras relevantes para o desenvolvimento cognitivo, estimulando a aprendizagem da linguagem e a solução de problemas. Ao propor o lúdico para ensinar crianças de diferentes idades em situações estruturadas, com a mediação de adultos, Bruner (1968) concebe-o como forma de exploração, estratégia que leva ao pensamento divergente, por sua característica pouco opressora estimulando a criatividade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, segundo o método de revisão. Nesse método de revisão as narrativas possuem natureza opinativa, pois a seleção dos textos utilizados na pesquisa é realizada segundo a opinião do autor com a intencionalidade de reforçar o seu ponto de vista, não seguindo um critério sistemático ou quantitativo para esta seleção (MOREIRA, 2004).

A escolha desse método deu-se pela oportunidade de se obter diversas opiniões acerca de uma mesma temática. Os dados foram obtidos, por meio das bases de dados Google Acadêmico, SciELO e o banco de teses e dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A estratégia de busca foi a mesma para todas as bases de dados. O estudo

ocorreu no mês de novembro de 2021, com base nos resumos disponíveis em meio eletrônico. Os títulos e os resumos de todos os artigos identificados na busca eletrônica foram revisados. Todos os artigos que preencheram o critério de inclusão, quando possível, foram obtidos integralmente para melhor compreensão. Para a apresentação dos artigos selecionados, elaborou-se um formulário composto pelos itens título do periódico, ano, autoria, país de origem e contribuições para o estudo.

Os critérios de inclusão foram: artigos publicados nos idiomas português, inglês e espanhol; artigos com disponibilidade de resumos, bem como, livros e revistas acadêmicas. Os critérios de exclusão foram: relatórios técnicos e científicos; documentos ministeriais; artigos repetidos na diferentes bases de dados; artigos que não estava direcionado para a temática do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O brinquedo pedagógico é um recurso importantíssimo na construção da subjetividade do aluno, e um recurso impar que o professor tem a sua disposição para auxiliar o seu trabalho. A importância da brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento dos alunos, deve ser adotada como um instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares, principalmente no âmbito interdisciplinar, nessa perspectiva o professor deveria dar forma lúdica aos conteúdos trabalhados na Educação Infantil.

Pode-se constatar a importância de se trabalhar as brincadeiras a fim de potencializar a prática dos professores da Educação Infantil quando a autora cita que:

A brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto é a orientação, a mediação com adultos, que fará forma aos conteúdos instrutivos, transformando-os em ideias lógicas e científicas,

características dos processos educativos. Suas experiências demonstram que a sequencias mais duradouras de brincadeiras se obtinham com materiais que conduzem a um fim (KISHIMOTO APUD FROBEL, 1998, p.66).

Levando em consideração as ponderações supracitadas, e de grande valia que o educador ao elaborar um conteúdo lúdico frente as questões interdisciplinares, se atente a fazê-las de forma a sair da rotina de ensino diário, oportunizando uma vivencia única, de forma a fomentar os conhecimentos mediante a temática de ensino.

Bruner in Kishimoto (2002) valoriza a brincadeira desde o nascimento da criança como um elemento construtivo de ações sensorio-motoras, que respondem pela estruturação dos primeiros conhecimentos construídos a partir do que denomina saber-fazer. Pelo brinquedo, a criança aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas. Brincadeiras com o auxílio do adulto em situações estruturadas, mas que permitam ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade parecem estratégias adequadas para os que acreditam do potencial do ser humano.

Vygotsky (1998) afirma que o brincar é uma especificidade própria da formação da criança e sua relevância é totalmente benéfica para o desenvolvimento infantil, o que proporciona um aprendizado e uma pluralidade de realizações que visam contribuir positivamente para seu progresso. Desse modo, procurou entender o princípio do desenvolvimento psicológico ao longo do processo de evolução da humanidade, pautando sempre em características individuais de cada sujeito, e considerando também o contexto cognitivo histórico cultural ao qual esse sujeito está inserido e como esse contexto irá definir essa criança. Para Vygotsky o sujeito estabelece-se enquanto ser social e nas interações sociais entre os mesmos acontece o desenvolvimento. Ao longo de sua obra levantou aspectos da infância, frisando suas contribuições acerca da importância que o brinquedo

desempenha, tendo como referencial o poder do brinquedo em estruturar o desempenho cognitivo da criança.

E através dos brinquedos que as crianças desenvolvem as brincadeiras e reproduzem o que elas estão absorvendo das aulas, cores, letras, números, raciocínio lógico, então com brinquedos e que os educadores avaliam melhor se o aluno está adaptado ou não na sala, se ele se envolve ou não com os colegas, se ele atende a comandos, tudo isso perceptível através dos brinquedos (NUNES, 2012). Segundo Almeida (1998, p.123) [...] “o bom êxito de toda atividade lúdica pedagógica depende exclusivamente do bom preparo e liderança do professor”. Através do lúdico, a criança tem a possibilidade de colocar em prática um jogo relativamente livre e motivado apenas pelo material lúdico que lhe é oferecido, assumindo um papel significativo em seu desenvolvimento pedagógico.

De acordo com Vygotsky (2003), o brincar está intrínseco à aprendizagem. Brincar e adquirir conhecimento, na brincadeira equivale aquilo que posteriormente permitira aprendizagens mais desenvolvidas. O lúdico fundamenta-se, portanto, como um relevante planejamento educacional para o confronto das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Para compreender o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação. Seu progresso está associado a uma transformação nos estímulos feitos à criança. A criança regozija de certas carências no brinquedo, no entanto essas necessidades vão avançando com o passar do tempo e do desenvolvimento. Portanto, da mesma forma que as necessidades vão alterando – se, é imprescindível conhecê-la para entender a singularidade do brinquedo como forma de atividade cognitiva (VYGOTSKY, 1998)

De acordo com Vygotsky (1998, p.126) “é no brinquedo que a criança aprende a agir na esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelos incentivos fornecidos pelos

objetivos externos”. A criança torna a ser menos subordinada da sua assimilação e do contexto ao qual interfere rapidamente, passando assim a dirigir seu comportamento também por intermédio do significado dessa situação: “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente aquilo que vê”. O profissional preparado para trabalhar com a criança e auxiliar o seu desenvolvimento e o professor. Este deve possuir um amplo conhecimento de metodologias de ensino que o permita ensinar através dos mais diferentes meios e com diferentes recursos, favorecendo a interdisciplinaridade.

Dessa forma, o professor através do brinquedo pedagógico proporciona aos alunos um processo contínuo de aprendizado através das interações e brincadeiras, que na Educação Infantil constituem os eixos norteadores do trabalho desenvolvido. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2013, p.98) afirmam que o “reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças” deve ser considerada, além de, ressaltar a necessidade de interação entre as crianças. O professor como mediador da aprendizagem deve propiciar ao aluno desenvolver-se de forma ampla e em diferentes aspectos, estimulando o respeito as diferenças e particularidades, fazendo-o se reconhecer como cidadão participativo e ser integrante da sociedade no qual esta inserido, levando a posicionar-se como sujeito autônomo nas tomadas de decisões, utilizando sua criatividade e manifestando sua identidade.

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito a ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (DCNEI, 2010, p.16).

O brinquedo pedagógico e quem auxiliara o professor na mediação da teoria proposta no currículo com o cotidiano da sala de aula, assim através das situações lúdicas que o brinquedo pedagógico possibilitara, das mediações que ocorrerem, serão desenvolvidas as situações de aprendizagem.

A utilização do brinquedo pedagógico em sala de aula é uma responsabilidade do professor, e ele quem irá direcionar/organizar estratégias para o aprendizado das crianças de acordo com o grau de progresso dos alunos, fazendo com que o brinquedo não seja algo mecanizado e executado deliberadamente e sim um veículo que conduza o processo de aprendizagem da criança. Assim, percebe-se que a utilização desse recurso metodológico fomenta o processo de ensino-aprendizagem em seu ramal interdisciplinar, fomentando sua educação e proporcionando prazer no ato educacional, o professor no que concerne a utilização do recurso lúdico na educação infantil potencializa sua labutação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor é algo pontual para potencializar o contexto do ensino aprendizagem, pois através de metodologias lúdicas a criança possui mais disposição e interesse em aprender quando esta é oportunizada de uma forma dinâmica, atrativa e que instiga o prazer. Assim, a metodologia de ensino lúdico favorece para a trabalhar habilidades no âmbito interdisciplinar.

O brinquedo como recurso lúdico na esfera educacional fomenta o aprendizado ressaltando as habilidades e tornando-as significativas, fazendo com que o brinquedo não seja algo mecanizado e executado deliberadamente e sim um veículo que conduza o processo de aprendizagem da criança, considerando-se que, oportunizam um desenvolvimento em variados os aspectos na criança.

Todavia, algumas ponderações precisam ser feitas, como capacitação/atualização dos profissionais para que se conscientizem sobre a percepção da

importância das particularidades e limitações dos discentes, e que se atentem para as possíveis intervenções.

Em suma, a pesquisa possibilitou avaliar o contexto da Educação Infantil em seus leques dimensionais, também constatou as necessidades, adaptações e flexibilidades desse cotidiano, e com isso pode-se perceber a importância da boa formação profissional para que bem se alie teoria e prática na execução do trabalho docente. Finaliza-se evidenciando a importância da compreensão por parte do educador, do elo e entre o brincar, aprender e desenvolver, patenteando que as atividades lúdicas não são meras brincadeiras, mas sim um forte instrumento compacto no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, principalmente na esfera interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002a.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/ Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 12 de nov. 2021.

FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana; HAMMES, Care Cristina; AMARAL, Kelly Cebelia das Chagas de. **Interdisciplinaridade na formação do professores: rompendo paradigmas**. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 62-76, dez. 2017.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo, Cortez, 2006, p. 13-43.

KISHIMOTO, Tisuko Mochida. **Brinquedo e Brincadeira – usos e significações dentro de contextos culturais**. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida - **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. Educ. Pesqui. vol.27 no.2 São Paulo July/Dec. 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

MOREIRA, Walter. **Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para a confecção**. janus, Lorena, ano 1, nº 1, 2004.

NUNES, A. R. S. Carolino de Abreu. **O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua**. Disponível em: <http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm>. Acesso em: 13 de nov. de 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite a viagem**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUEIROZ, Magali Aparecida de; SILVEIRA, Elizeth Rezende Martins da; SILVA, Rosa Maria da. **A importância da formação profissional docente para uma mediação pedagógica eficiente**. Anais do V Seminário de Pós-Graduação – V SIMPOS. V.5, 2018.

SCHINDLER, Jaqueline Cesar. **Interdisciplinaridade**. In. Cloux, Raphael Fontes. (Org.). Ensaio sobre a educação: tecnologia, políticas, alfabetização, EJA, pedofilia, interdisciplinaridade e literatura – Salvador (BA): KAWO – Kabiyesile, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L.S. – **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998



10.48209/978-65-89949-96-3

CAPÍTULO 2

A LÍNGUA INGLESA NOS ESPAÇOS ESCOLARES: REFLEXÕES SOBRE AS CRISES DE UM DOCENTE PARA SURDOS

*Antonio Lisboa Santos Silva Júnior
Deborah Deah Assis Carneiro*

INTRODUÇÃO

“[...] Em decorrência de leis que garantem direitos educacionais iguais à pessoas diferentes, não se pode mais fechar os olhos à realidade extremamente heterogênea que está à nossa frente e que, em muitos casos, restringe-se ao papel, resultando em professores e técnicos em educação cada vez mais angustiados e cheios de questionamentos. Assim, a discussão da diversidade e da inclusão vai ganhando mais adeptos e forçando o alargamento da pesquisa científica de forma a tentar entender estes processos e assim servir de subsídio a uma proposta educacional efetivamente mais justa e democrática.” (FREITAS, 2012, Pg. 47 e 48)

Algumas discussões são realizadas nos espaços acadêmicos a respeito de como a Língua Inglesa deve ser trabalhada para alunos surdos de forma democrática, entretanto, aparentemente, nenhuma solução ainda foi encontrada, porquanto, em alguns momentos, há falta de formação nos cursos de nível superior, assim, após a formação, os futuros docentes acabam por tendo dificuldades em trabalhar com determinado público. Em outras situações, acabam por terem uma formação informal, ou seja, aquela dada pela sensibilidade que o docente tem com seus alunos, pelo contato, determinado pela interação social entre os envolvidos. Acredita-se que a identidade docente se constrói a cada dia por meio das relações sociais.

(...) na vivência das relações sociais com os sujeitos do cotidiano escolar, significados e sentidos sobre o trabalho docente vão sendo construídos pelos educadores em formação, bem como saberes conjecturais, nascidos do fazer, vão sendo por eles apreendidos e compreendidos. (FONTANA E GUEDES-PINTO, 2002, p. 9).

A profissão docente constrói-se no interior de uma personalidade do professor. Segundo Nóvoa (2009), são discutidos cinco disposições essenciais para dar uma definição do professorado nos dias atuais: o conhecimento; a cultura profissional; o tato pedagógico; o trabalho em equipe e o compromisso social.

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da

avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p. 27)

Dessa forma, este trabalho verifica que a identidade docente é construída para além dos aspectos formais (os cursos de formação) que se inserem na formação do indivíduo, existem os fatores externos (os sociais) que devem ser considerados para a (trans)formação de professores, para que o ensino seja, pelo menos, satisfatório aos alunos que tenham algum tipo de deficiência, em especial aos surdos.

DESENVOLVIMENTO

“Numa escola inclusiva, cada aluno com necessidades educacionais especiais tem direito de receber, no mínimo, os melhores cuidados que teria se estivesse matriculado numa escola especial; isso significa que cada professor que tenha responsabilidade pela educação desse aluno teria direito a uma formação igual à dos profissionais especializados. É ilusão achar que uma disciplina que trate, em termos gerais, de necessidades educacionais especiais possa preparar professores para lidar com a diversidade de necessidades especiais que aparecerão nas suas classes, com conhecimento de estratégias e recursos pedagógicos específicos para todas as matérias ministradas (MCCLEARY, 2009, pg. 205).”

Para discutir o ensino da língua estrangeira neste trabalho parte-se do prisma que este tema vive em constante mudança. Muda, pois, acerca de fatores geográficos e econômicos, o ensino da língua estrangeira costumava se manifestar nas comunidades a partir do momento em que era necessário para essa massa de pessoas aprender um idioma para se desenvolverem, hoje em dia, verificam-se outros fatores sociais, tais como para o aprendizado do inglês para trabalhos e seleções acadêmicas, ou, até mesmo, para o lazer, como viagens e interpretação de músicas e vídeos.

Outras mudanças ocorrem após nos questionarmos o porquê de aprender a língua estrangeira em determinado país (Inglês e Espanhol no Brasil, por exemplo) para, logo após, ficarmos atentos de como ensinar essa língua que,

segundo Hernández (2013) em sua dissertação de mestrado sobre a “interação professor/aluno surdo na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira”, afirma que o ensino de Línguas Estrangeiras está deixando de ter um foco determinantemente linguístico para assumir um caráter mais político, pois é este que determina a disseminação de uma língua o que, neste caso, trata-se de ensino de Língua Inglesa para surdos, uma política adotada pelo governo brasileiro, motivado com os movimentos sociais pelos surdos que lutam por muito tempo por seus direitos e políticas educacionais. Essas conquistas manifestam-se por várias leis, decretos e resoluções¹ que asseguram ao surdo diversos direitos na sociedade em que vive.

Ressalta-se que esses direitos adquiridos surgem devido as demandas existentes na sociedade, ou seja, vendo como o inglês vai ocupando os espaços nas relações sociais.

Na pesquisa de Silva Junior (2016), analisando as metodologias de ensino de língua inglesa de professoras que já tiveram a experiência de lecionar inglês para surdos, verifica-se em uma fala coletada por meio de um questionário de uma de suas docentes entrevistadas, que contribui com a seguinte ideia:

“Não adianta termos as normas sobre o papel e a prática jogada sobre possibilidades, ou melhor, os casos de alunos surdos sendo desatendidos em sala e os professores sem conhecimentos para saber lidar com esse público. Disso se infere a importância da vivência, do estágio, de uma disciplina voltada para essa realidade cada vez mais comum. Diante disso, muitos professores não sabem como lidar com o aluno surdo”. Medeiros (Questionário).

1 Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, o Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, o art. 18 da lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Lei nº12.319 de 1º de setembro de 2010, Projeto de resolução nº **040/2003**, Decreto 5.296 de 2 de Dezembro de 2004, Decreto nº6.214 de 26 de Setembro de 2007, Resolução nº4 de 2 de Outubro de 2009 , Portaria Nº3.284 de 7 de Novembro de 2003, Lei nº 4.304 de 07 de abril de 2004, Lei federal nº 10.098 de 19 de Dezembro de 2000, Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Art.4º, Decreto nº1.592 de 15 de maio de 1998 Art.6º, Lei nº 4.304 de 07 de Abril de 2004, Lei nº 2.089 de 29 de Setembro De 1998.

Como mencionado, as normas estão presentes, porém, destaca-se a importância de posicionamentos políticos e educacionais para que elas sejam efetivadas e que o ensino de forma inclusiva seja de fato, efetivado.

Na obra “Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language”, Gladys Ngwi Focho (2017) faz uma discussão sobre os motivos que é ensinada a língua inglesa no mundo, destacam-se 4 tópicos: Inglês para o sucesso acadêmico, que é presente quando notamos a facilidade de um aluno em buscar o conhecimento primário de determinada pesquisa, principalmente nas áreas de ciências e tecnologias e, também, sua participação nos exames de proficiência (O TOEFL ITP ofertado pelo programa idiomas sem fronteiras para técnicos e acadêmicos das Universidades Federais do Brasil, por exemplo) que servem como prova para sua participação na educação de forma global e, consecutivamente, resultando na facilidade nas oportunidades de emprego dentro e fora de seu país de origem, Inglês para oportunidades de emprego, Inglês como meio de comunicação internacional e Inglês para uma educação global.

Em diálogo com a *Master Test*² nos anos de 2015 e 2016, verificou-se que a proficiência de TOEFL ITP admite-se a inscrição do aluno surdo, mas, entre os participantes da Universidade Federal de Roraima, ainda não houve nenhum inscrito.

Verifica-se que diferentes demandas sociais existem e apresentam crises em como lidar com cada exigência, pois é urgente que a inserção de alunos surdos em atividades que envolvam o desempenho da língua inglesa aconteça, ainda mais com a inclusão obrigatória do inglês na educação básica nos níveis fundamentais e médios pela Base Nacional Comum Curricular (2018). Como dar obrigatoriedade se não há orientações de como essa língua deve ser trabalhada nas escolas?

2 Empresa responsável pela elaboração e distribuição do TOEFL ITP nas Instituições Federais de Ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ser diferente e as consequências implicadas nestas diferenças é que devem ser matéria de reflexão e análise ao se pensar em educação para todos. A proposta aqui é de se pensar em uma educação possível para surdos considerando as peculiaridades das experiências visuais-espaciais. Educação para todos, então, passa a ser entendida como a educação que reconhece as diferenças (QUADROS, 2003, p. 88).

Verifica-se que diferentes demandas são encontradas no que tange o ensino de inglês para surdos quando verificamos o quão importante e presente esse idioma está no cotidiano dos brasileiros, em especial, na vida daqueles que estão na Educação Básica. Dessa forma, apresenta-se mais comum o desenvolvimento da língua, nas escolas, por meio do contato entre o professor e alunos surdos, acontecendo uma formação informal.

Cabe a cada profissional verificar como pode ajudar e, assim, construir sua identidade como docente, enquanto teorias no campo da formação docente na Linguística Aplicada e Educação Especial ainda decidem como formar alunos que atendam as demasiadas demandas sociais.

CONCLUSÃO

Todas as identificações que possuímos se mixam formando nossa identidade. Identidade portanto híbrida, que cria um sujeito multifacetado, o qual a cada momento traz para o primeiro plano uma ou outra identificação, dependendo da situação interacional. Esta estrutura apresenta-se, desta maneira, em contínua mudança, até porque novas identificações vão surgindo dando uma nova forma a esta identidade, híbrida, múltipla, em constante construção. (FREITAS, 2007, pg. 103).

Acredita-se que a reflexão trazida neste trabalho não tenha e nem procura por uma conclusão absoluta, contudo, este texto abre espaços para futuras pesquisas no campo que envolva o surdo e a Língua Inglesa na educação brasileira.

Não há um consenso sobre como deva ocorrer a formação de professores de línguas na graduação. Atualmente, destacam-se apenas as demandas e, talvez, a possível oferta de disciplinas que envolvam o ensino da Língua Brasileira de Sinais, ou Braille, ou como atender alunos com altas habilidades ou espectro autista na escola.

É complicado fazer com que todos esses currículos conversem e se tornem obrigatórios para a formação de professores, pois caso contrário, os cursos durariam uma eternidade e se tornariam inviáveis, dessa forma, aumentando ainda mais a baixa procura no cursos de licenciaturas.

A mobilização na formação de docentes deve ser coletiva. Por um lado, sugere-se que os professores de Instituições de Nível Superior verifiquem como podem colaborar na formação dos graduandos, incentivando a pesquisa. Por outro lado, os atuais docentes atuantes na Educação Básica devem procurar meios, junto aos gestores, de como tornar o processo de formação dos alunos com deficiência mais eficaz.

Por derradeiro, lembramos que a Declaração de Salamanca afirma que o processo de formação dos alunos com deficiência seja eficaz ao ponto de torná-los independentes socialmente e economicamente.

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestal do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e surdos/cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares (SALAMANCA, 1994, p. 18).

Assim, como é apresentado pelo documento, tornando sujeitos capazes de contribuir localmente onde vivem e globalmente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília – DF, 2018.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. Ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

FOCHO, N. G. **Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language**. British Council, 2017.

FONTANA, R.A.C.; GUEDES PINTO, A.L. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: SHIGUNO V. NETO, A.; MACIEL, L.S.B. (Orgs.). **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.6-22.

FREITAS, D. de B. A. P., CARDOSO, S. M. da S. **Inclusão e diferenças: Res-significando conceitos e práticas**. FREITAS, D. de B. A. P. **A pesquisa sobre a escolarização de minorias linguísticas: A surdez em debate**. Editora UFRR, 2012.

FREITAS, D. de B. A. P. A. Construção dos sujeitos nas narrativas orais. In: Revista de Pesquisa Histórica - **CLIO**. N. 25-2 – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2007.

HERNANDEZ, T. A. Del P. **Interação professor/aluno surdo na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Letras. Boa Vista, 2013.

McCLEARY, Leland Emerson; VIOTTI, Evanni. **Transcrição de dados de uma língua sinalizada**: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: SALLES, H. (Org.). Bilinguismo e surdez. Questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cênone Editorial, 2007.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

QUADROS, R. M. de. **Situando as diferenças na educação de surdos: inclusão /exclusão**, Ed. Ponto de Vista, Florianópolis, 2003.

SILVA JUNIOR, Antonio Lisboa Santos; SANTOS, Valdiceia Tavares dos. **Competências de ensino aprendizagem e formação docente: uma professora de inglês com suas alunas surdas em Boa Vista – RR**. In. BIANCHESSI, Cleber. Diálogos Sobre Educação: Saberes, contextos e experiências pedagógicas. Editora Bagai, 2021.

SILVA JUNIOR, Antonio Lisboa Santos. **Construção Identitária de uma professora de inglês na sua interação com alunas surdas: da formação a atuação**. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Letras – Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, Roraima, 2019.

SILVA JÚNIOR, Antonio Lisboa Santos. **Metodologia de língua inglesa para surdos**. Monografia de graduação. Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, Roraima, 2016.



10.48209/978-65-89949-96-4

CAPÍTULO 3

A ÉTICA NAS RELAÇÕES ENTRE EMPRESAS E A SOCIEDADE: REFLEXÕES E APONTAMENTOS

Abraão Danzinger de Matos

INTRODUÇÃO

A responsabilidade social das empresas nos negócios pode ser definida como uma junção dos interesses da firma e os interesses sociais da comunidade, enfatizando esse último, tem sido vista como uma atividade com ganhos econômicos de acordo com Klein, Michal, & David, (2018).

Para a manutenção dos interesses econômicos, sociais e ambientais, a reponsabilidade social das empresas pode contribuir para o fortalecimento da marca, bem como, evidenciar a influência positiva de ações de responsabilidade social na criação de vantagem competitiva, e a manutenção da lealdade do cliente, quando este se identifica e confia na marca que adota essas práticas (Scharf, Fernandes, & Kormann, 2012; Du, Bhattacharya, & Sen, 2011; Kim, Kim, & Qian, 2018; Martínez e Del Bosque,2013).

Muitas vezes, a responsabilidade dessas empresas encontram-se ligada ao favorecimento de ganhos de longo prazo, segundo Elias (2004). As transações de fundo monetário, principalmente as comerciais, devem estar imbuídas da ética, esta compreendida como um guia para o comportamento, presente e futuro, que se baseia em valores e nas responsabilidades dos indivíduos uns com os outros (Stohl, Stohl e Popova, 2009).

De acordo com Germano, Caron e Ponchirolli (2019), a ética pode ser entendida como:

“um conjunto de valores morais, hábitos e costumes que caracterizam um indivíduo ou um grupo no qual está inserido. A padronização do comportamento e estilo de vida dos indivíduos é tido como resultado o convívio mútuo e harmonioso no espaço comum”.

A ética empresarial está baseada na padronização de comportamento e segundo Barros Filho (2007) pouca contribuição em relação dos valores morais. Para Cragg (1997), a moral está nos costumes da sociedade em que se vive, nas

suas regras e leis, enquanto a ética diz respeito ao comportamento do indivíduo.

Para Stohl, Stohl, & Popova, (2009), os códigos de ética, criados pelas empresas, são declarações formais de princípios corporativos e regras de conduta que regem práticas e relações interorganizacionais e intraorganizacionais). A empresa deve assumir responsabilidades que vão além da eficiência e legalidade ao buscar lucro, adotando obrigações éticas junto aos funcionários, consumidores e a sociedade.

O conceito de responsabilidade social, exercido pelas empresas, e segundo Germano, Caron e Ponchirolli (2019), possui relação com a ética da convicção, a qual estabelece o comportamento político privado, que toma como base princípios, regras e códigos morais para solucionar problemas, e a ética da responsabilidade definidas por Max Weber em que ao governante que se encontra em uma situação com tomada de decisão política, é mais provável que ele desapegue dos seus pareceres pessoais e adote atitudes que são guiadas pelas circunstâncias.

Para Fening e colaboradores (2015), a ética corresponde ao estudo de questões e escolhas morais com ênfase na determinação daquilo que é certo ou errado. No âmbito empresarial ou dos negócios, trata-se do estudo das regras, padrões e princípios que proporcionam um comportamento empresarial moralmente aceito. Portanto, a ética dos negócios faz parte da tomada de decisão em todos os níveis de trabalho e de gestão, estando incorporada nas operações de uma organização (Ferrell et al., 2013).

Além disso, existem três tendências que segundo Fening e colaboradores (2015), justificam a crescente importância da ética dos negócios: a globalização dos mercados e a necessidade de princípios básicos universalmente aceitáveis, a incorporação destes códigos como parte do *corporate governance* e a melhoria dos níveis de alfabetização ética dos gestores das instituições.

Nesse sentido, a ética nas relações entre empresas e a sociedade tem sido alvo de intenso debate, que tem levado à construção do seu conceito, de teorias e abordagens, relacionados também com a evolução do próprio conceito de empresa e com a aplicação da ética no contexto organizacional. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é fazer uma reflexão sobre a ética nas relações entre empresas e a sociedade, no intuito de compreender a importância da ética para as empresas.

DESENVOLVIMENTO

Responsabilidade social empresarial

A Responsabilidade social é caracterizada como a postura de determinada empresa que através de livre e espontânea vontade, proporciona a prática de comportamentos e de ações que resultam no benefício coletivo, sendo para seu público interno, como os funcionários e os acionistas, e para o público externo, como os clientes, os fornecedores e a sociedade em geral, essas ações são tomadas voluntariamente e não se encontram ligadas com benefícios ou com obrigações promovidas pela legislação ou pela sociedade na qual se encontra inseridas (Montagna, 2015).

Carmo (2015) afirma que a real origem da Responsabilidade Social no Brasil é incerta, mesmo escassa a disponibilidade de mais fontes diversas, estudos a respeito desse tema indica que o marco da Responsabilidade Social no Brasil foi através da “Carta de Princípios dos Dirigentes Cristãos de Empresas” que foi publicada no ano de 1965 através da Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas do Brasil.

Podendo ser considerado como um dos principais pontos a ser destacado no documento, é o uso da expressão Responsabilidade Social das empresas, no momento na qual o tema estava sendo discutido mesmo que de modo incipiente

nos Estados Unidos, local de origem das principais teorias organizacionais, em que se envolve o dilema ético e o moral de ações filantrópicas de empresários e de gerentes corporativos (Carmo, 2015).

Segundo Lázaro & Gremaud (2016), a responsabilidade social nas empresas se tornou muito importante nas últimas décadas, sendo impulsionados através de diversos aspectos como a globalização na economia, acordos multilaterais, avanço de tecnologias da informação e meios de comunicação na qual contribuíram na disseminação dos conceitos para a responsabilidade social empresarial, a cidadania corporativa e a empresa sustentável.

É certo afirmar que a Responsabilidade Social Empresarial sempre existiu, se fazendo presente em maior ou em menor escala, possuindo mais ou menos projeção, mesmo não sendo definida como tal, interpretações de ações empresariais que mencionam sua atividade produtiva são diversas, é possível interpreta-las em diferentes perspectivas, incluindo sua dinâmica social (Lopes, 2015).

Mac Lennan, Semensato & Oliva (2015) dizem que o conceito de Responsabilidade Social Empresarial é relacionado com o ambiente institucional e com a teoria dos stakeholders, característica importante de mercado é a efetiva facilidade que compradores e vendedores efetivam suas transações comerciais no ambiente institucional.

O contexto externo, como as leis, regulamentos, costumes, normas institucionais e sistema judiciário, vêm a ser considerado um dos fatores que atuam diretamente no funcionamento de empresas, de governos e instituições de ensino (Mac Lennan, Semensato & Oliva, 2015).

Montagna (2015) diz que a Responsabilidade social empresarial pode ser interpretada como o reflexo do desenvolvimento ético, sendo também responsável no envolvimento de todos, se trata de ações do Governo, das Empresas e de

Cidadãos frente às suas obrigações diante da sociedade.

“A responsabilidade social empresarial (RSE) é outro termo que às vezes se confunde com negócio social. A RSE frequentemente designa um fundo beneficente destacado por uma empresa voltada para o lucro para fazer algo de bom na comunidade local. Por exemplo, o departamento de RSE de uma empresa pode doar dinheiro para um hospital ou escola, conceder bolsas de estudo para umas poucas crianças pobres ou patrocinar um dia de limpeza na praia ou num parque. Os programas de RSE são usados principalmente para construir a imagem de uma empresa, promover a ideia de que é uma “boa vizinha” ou uma “boa cidadã.” (Yunus, 2010).

São diversos fatores que motivam as empresas a se tornarem socialmente responsáveis, fatores como aqueles que envolvem novas expectativas de consumidores, de preocupações com a depredação no meio ambiente, a perda de valores sociais na comunidade relacionada com o novo contexto estabelecido pela globalização bem como alterações das formas mais tradicionais de gestão (Montagna, 2015).

Stakeholders e Responsabilidade Social Empresarial

Lima, Lima & Gibran (2021) entendem que a teoria sobre os stakeholders tem sua origem diante da gestão estratégica e sua atividade empresarial torna-se a base para a sustentação da gestão de stakeholders, essa referida gestão ocorre através da relação dos diversos atores que integram macro sistema empresarial, sendo eles os fornecedores, os financeiros, os clientes, os empregados, a comunidade e os administradores, todos eles atuando de maneira harmônica com um objetivo comum, a utilização dos métodos de administração a fim de se criar um ambiente agradável de relacionamento na qual se envolve os stakeholders das empresas pode se traduzir em uma missão muito necessária para que se possa alcançar o êxito e a consideração no ambiente empresarial.

Inúmeras empresas têm obtido progressos ao ir mais além da conformidade com a lei ou das ações filantrópicas considerando importantes as questões vistas

como mais centrais do negócio como gestão de risco, inovações e criação de valor, essa busca da competitividade dos negócios orientou várias empresas a incluir as suas preocupações sociais e as ambientais junto ao centro das suas estratégias corporativas, a fim de promover essas políticas estratégicas, empresas precisam estabelecer os relacionamentos éticos junto aos diversos grupos da sociedade, conhecidos como stakeholders (Lázaro & Gremaud, 2016).

De acordo com Lopes (2015), os stakeholders são indivíduos ou grupos que influenciam nos objetivos organizacionais ou ainda, que são relacionados no processo da busca desses objetivos e a gestão dos stakeholders vem a ser o mecanismo na qual empresas definem suas expectativas e seus compromissos junto à esses grupos sendo uma competência essencial e parte integrante da cultura organizacional, o desempenho de uma instituição ou organização é avaliado através da maneira em como trata questões e relacionamentos com os seus stakeholders, porém sua gestão não é, por si só, um meio a fim de alcançar seu sucesso financeiro, mesmo apesar de eventualmente afetar seu desempenho.

Ao se considerar que a Responsabilidade Social Empresarial é conceituada, interpretada, sendo executada e destinada por e para os stakeholders, é possível compreender a complementaridade das duas teorias, ações de Responsabilidade Social podem ser propostas através da administração, sendo financiadas pelos fornecedores, impetradas por acionistas, condicionadas por governos, implantadas por colaboradores, direcionadas para os clientes e para benefício geral da comunidade (Lopes, 2015).

Mac Lennan, Semensato & Oliva (2015) explicam que a imparcialidade é o tratamento justo e indiscriminado relacionado aos stakeholders, a teoria dos stakeholders confere a razão dos diversos grupos de interesse que são considerados na maneira com que a empresa é administrada, é possível

verificar que existem evidências de que empresas de destaque em práticas de Responsabilidade Social Empresarial visam uma gestão direcionada para seus respectivos grupos de interesse.

De acordo com Kreitlon & Quintella (2001):

A teoria dos stakeholders tornou-se hoje o paradigma teórico dominante quando se trata de identificar e analisar o impacto das ações organizacionais e as estratégias de legitimação. A teoria tem sido usada, sobretudo para dar suporte às discussões nas áreas de ética nas organizações, administração estratégica, governança corporativa e desempenho organizacional.

De acordo com a perspectiva da Responsabilidade Social Empresarial, os stakeholders podem ser classificados como sendo grupos ou mesmo indivíduos na qual interagem com a empresa e junto dela possui uma interdependência, podendo ter uma reivindicação ou interesse em operações e em suas decisões, no caso os acionistas, consumidores, empregados, fornecedores, comunidade e grupos de ativistas sociais (Lopes, 2015).

Existe ainda uma preocupação em relação à busca do bem comum, no entanto ocorrem posicionamentos que são contrários, nos quais se olham com certa cautela a relação das empresas com os stakeholders, já que entendem que esse tema precisa ser visto de maneira separada de temas relacionados com a responsabilidade corporativa, mesmo que ocorra alguma convergência dos assuntos ou dos interesses dos envolvidos diante da atividade empresarial (Lima, Lima & Gibran, 2021).

Segundo Arantes (2012), o primeiro nível de stakeholders são públicos nos quais a organização se relaciona com determinada frequência influenciando diretamente o negócio:

- Acionistas: estes estão dispostos a investir nas organizações com imagem seja positiva no mercado, possuindo nenhum ou um baixo passivo social e/ou ambiental;

- Funcionários: devem estar satisfeitos de acordo em que são tratados com dignidade, sendo recompensados com justiça e trabalhando em um ambiente decente de trabalho ou insatisfeitos caso as necessidades não sejam atendidas, a falta de ética, o desrespeito, a falta de políticas de carreira e o salário, dentre outros;
- Clientes: são fiéis a uma marca toda vez que esta mostra através das suas ações que merece toda a confiança do mercado;
- Fornecedores: são selecionados e também desenvolvidos com integridade, sendo escolhidos com justiça em uma concorrência, são parceiros da organização ética, devendo ser responsável e transparente;
- Comunidade: deve estar satisfeita com o respeito demonstrado pela organização para as pessoas que residem ao seu entorno;
- Sociedade: são pessoas de um modo geral a organização possui algum tipo de relação, sendo impactadas pela sua atuação e pelo seu negócio, podendo estar próximas ou mesmo distantes das instalações da empresa;
- Governo: é quem a organização presta as contas de sua atuação, onde se recolhe os impostos e fiscaliza sua atividade;
- Meio Ambiente: água, ar e seres vivos que necessitam ser preservados para as gerações futuras, pois este é o único planeta que possuímos para habitar e fazer negócios.

Ainda de acordo com Arantes (2012), existem ainda outros públicos com interesse nas atividades de uma organização, exercendo influências positivas ou negativas sobre ela, por exemplo:

- A Mídia pode fazer coberturas tanto favoráveis como desfavoráveis sobre uma situação em que a empresa esteja enfrentando;
- A Concorrência pode ou não representar certa ameaça no negócio;

- As Instituições de ensino na qual provém profissionais que atuam diretamente na organização;
- Os Ativistas, como o grupo Greenpeace, podem comprometer amplamente a imagem de uma organização;
- Os Sindicatos possuem influência sobre os trabalhadores podendo representar um aspecto favorável ou um aspecto desfavorável para o negócio.

Ética empresarial

O Código de ética é caracterizado como um documento na qual se estabelece os direitos e os deveres para todos aqueles que trabalham dentro de uma organização ou que pertencem à mesma classe profissional, baseado neste documento, uma empresa torna legítimas as suas cobranças a respeito da postura daqueles que representam suas bases (Arantes, 2012).

De acordo com Lopes (2015), a ética é caracterizada através da corrente das teorias de Responsabilidade Social Empresarial, sendo a mais antiga, presente na sua gênese, a Ética e Responsabilidade Social Empresarial andam lado a lado, pois a responsabilidade é, antes de tudo, um conceito ético e moral.

Carmo (2015) diz que no ano de 1997 o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas desenvolveu uma campanha a fim de disseminar e também fortalecer condutas éticas e socialmente responsáveis de empresas, em 1998, foi instituído o selo IBASE, na qual ratifica o compromisso da veracidade de práticas mostradas no Balanço Social, incentivando empresas a adotarem esse instrumento no intuito de dar publicidade para sua política e ações de Responsabilidade Social.

Assim, outras entidades começaram a contribuir no contexto da difusão das práticas de Responsabilidade Social Empresarial no Brasil, nos dias atuais o Instituto Ethos de Responsabilidade Social divulga esses indicadores de

Responsabilidade Social, se encontra disponível na versão 2013 e consiste em uma ferramenta para gestão, de utilização gratuita que procura apoiar empresas na incorporação dos aspectos relacionados com a sustentabilidade e da Responsabilidade Social em estratégias de negócio (Carmo, 2015).

“O fato é que a preocupação com a ética e com a RSE encontra-se firmemente inscrita na agenda de debates contemporânea. No mundo dos negócios, e das grandes corporações transnacionais em particular, os discursos e iniciativas relativos ao tema já chegaram mesmo a tornar-se lugar-comum. Os governos veem na RSE uma oportunidade de maximizar os benefícios decorrentes da atividade econômica, reduzindo os impactos ambientais e sociais causados por ela. Para as chamadas “organizações do terceiro setor”, existe grande interesse em aproveitar a tendência e estabelecer parcerias com as firmas em todo o tipo de projetos com alguma conotação “social”.” (Kreitlon, 2004).

O sucesso organizacional por meio dos colaboradores

Diante da crescente evolução no contexto tecnológico e uma constante procura por melhores resultados, atualmente o mundo passa por momentos de transição, surge então um novo conceito de mercado, na qual a competitividade necessita da necessidade de novas estratégias junto ao ambiente de trabalho e também no mercado mundial, e é aí que surge a gestão de uma mentalidade direcionada para a Qualidade de Vida e a preservação da integridade física e a emocional dos trabalhadores (Ferreira & Dias, 2017).

Segundo Lopes (2015), os colaboradores são considerados como uma peça chave em toda organização, sendo a fonte do sucesso das empresas e possuindo um grande poder e também legitimidade, diversos estudos teóricos e várias evidências empíricas concluem que empresas que chegam ao sucesso na gestão de relações com seus colaboradores são na maioria das vezes recompensadas com certa vantagem competitiva e com um desempenho superior.

Os colaboradores possuem seu emprego e na maior parte das vezes seu sustento na organização, sendo assim as empresas buscam resultados

relacionados com as suas tarefas, tendo lealdade e profissionalismo, que possam envolver-se nas metas da empresa, falando de maneira favorável da organização e que possam ser cuidadosos com a comunidade na qual esta opera (Lopes, 2015).

Ferreira & Dias dizem que a qualidade de vida no trabalho é caracterizada como um princípio primordial pessoal e também organizacional dentro de uma empresa, a fim de que seja administrado e proporcione os benefícios para seus colaboradores e para a empresa é importante que exista um novo olhar através das partes de lideranças nesse ambiente de trabalho, levando em consideração os aspectos biológicos, os psicológicos e os sociais, que são fatores específicos para serem trabalhados, influenciando diretamente no contexto organizacional, o que pode gerar os esperados resultados positivos para a empresa.



FONTE: Chiavenatto (2008).

Em relação à figura 1, é possível verificar a relevância em se estabelecer uma parceria firme entre a organização e o pessoal, para que os objetivos de ambas as partes não entrem em conflito.

Sendo assim se torna possível sua manutenção junto ao mercado, levando em consideração a diversidade das empresas que atuam diante da realização de um mesmo produto ou de um mesmo serviço (Estevam & Molteni, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas neste trabalho podemos concluir que a prática da ética, e da relação social das empresas e a sociedade como fatores estratégicos e correlacionados geram valores agregados e competitivos para a gestão da empresa, beneficiando seus colaboradores e a sociedade que usufrui dos bens e serviços produzidos.

Além disso, vale ressaltar que a ética no contexto organizacional é um tema atual e abundante, no qual se faz necessário para a evolução e direcionamento de práticas corretas e novos hábitos. Os nossos achados mostram que não há um consenso quanto ao entendimento da relevância ou da aplicação de preceitos éticos nas relações entre empresa e sociedade.

É possível dizer também que a ética empresarial está diretamente relacionada com o comportamento ético e socialmente responsável dos empregados sendo necessário à reflexão sobre os conceitos de ética e da responsabilidade social para procurar os seus fundamentos, fazendo com que os comportamentos empresariais precisam ser questionados e avaliados quanto à sua adequação em termos das responsabilidades das empresas perante a sociedade. Sendo assim, mais estudos são necessários a fim de estabelecer uma melhor compreensão a respeito da ética no meio empresarial.

REFERÊNCIAS

Arantes, E. C. (2012). *Ética empresarial*. Instituto Federal do Paraná.

Barros Filho, C. D. (2007). *Ética e comunicação organizacional*. São Paulo: Paulus.

Carmo, L.O. (2015). Evolução da Responsabilidade Social Empresarial e a Introdução ao Caso Brasileiro. *Revista de Administração Geral*. v.1, n.2.

- Cragg, W. (1997). Teaching business ethics: The role of ethics in business and in business education. *Journal of Business Ethics*, 16(3), 231-245.
- Du, S., Bhattacharya, C. B., & Sen, S. (2011). Corporate social responsibility and competitive advantage: Overcoming the trust barrier. *Management Science*, 57(9), 1528-1545.
- Elias, R. Z. (2004). An examination of business students' perception of corporate social responsibilities before and after bankruptcies. *Journal of Business Ethics*, 52(3), 267-281.
- Estevam, C. O., & Molteni, A. (2019). Recrutamento e seleção: Visão estratégica para o sucesso organizacional. *Revista Terceiro Setor & Gestão de Anais-UNG-Ser*, 12(1), 34-48.
- Fening, F. A., Appiah, M. A., & Frempong, E. O. (2015). The Role of Business Ethics on Business Practices in Ghana. *The International Journal of Business & Management*, 3(9), 47-51.
- Ferrell, O. C., Freadrich, J., & Ferrell, L. (2002). *Business Ethics: Ethical decision making and cases* (3ª ed.). MA: Houghton Mifflin Company
- Ferreira, G. B., & Dias, C. C. (2017). A importância da qualidade de vida no trabalho e da motivação dos colaboradores de uma organização. *Psicologia E Saúde Em Debate*, 3(2), 30–43.
- Germano, F. D., Caron, A., & Ponchirolli, O. (2020). Interdependência: lucro, ética, responsabilidade social e estratégias das organizações. *Caderno PAIC*, 21(1), 281-298.
- Kim, K. H., Kim, M., & Qian, C. (2018). Effects of corporate social responsibility on corporate financial performance: A competitive-action perspective. *Journal of Management*, 44(3), 1097-1118.
- Klein, P., Michal, J., & David, B. (2018). Business ethics and corporate social responsibility as a tool to stimulate interest in the living environment. In Proceedings of Business and Management Conferences (No. 6810197). *International Institute of Social and Economic Sciences*.

Kreitlon, M. P. & Quintella, R. H. (2001). Práticas e Accountability Ética e Social: As Estratégias de Legitimação de Empresas Brasileiras nas Relações com stakeholders. *In: XXV Enanpad, Anais...* Campinas/SP, p. 1-15, p. 6.

Lázaro, L. L. B. & Gremaud, A. P. (2016). A responsabilidade social empresarial e sustentabilidade na América Latina: Brasil e México. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*, v. 9, n. 1, p. 138-155.

Lima, L., Lima, P., & Gibran, S. (2021). Aspectos relevantes da influência dos stakeholders na responsabilidade social empresarial. *Percurso*, 6(37), 222 - 246.

Lopes, M. M. C. (2015). *A influência dos stakeholders na responsabilidade social empresarial estratégica*. (Tese de Doutorado), Instituto Universitário de Lisboa.

Mac Lennan, M. L. F., Semensato, B. I. & Oliva, F. L. (2015). Responsabilidade social empresarial: classificação das instituições de ensino superior em reativas ou estratégicas sob a ótica da governança corporativa. *REGE-Revista de Gestão*, v. 22, n. 4, p. 457-472.

Martínez, P., & Del Bosque, I. R. (2013). CSR and customer loyalty: The roles of trust, customer identification with the company and satisfaction. *International Journal of Hospitality Management*, 35, 89-99.

Montagna, D. (2015). *Responsabilidade social empresarial: sustentabilidade ou estratégia de negócio?*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Autônoma de Lisboa.

Scharf, E. R., & Fernandes, J. (2013). The advertising of corporate social responsibility in a Brazilian bank. *International Journal of Bank Marketing*, 31(1), 24-37.

Stohl, C., Stohl, M., & Popova, L. (2009). A new generation of corporate codes of ethics. *Journal of business ethics*, 90(4), 607.

Yunus, M. (2010). *Criando um negócio social: como iniciativas economicamente viáveis podem solucionar os grandes problemas da sociedade*. Elsevier.



10.48209/978-65-89949-96-5

CAPÍTULO 4

A TECNOLOGIA COMO INSTRUMENTO INOVADOR NA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Abraão Danzinger de Matos

INTRODUÇÃO

Diante dos inúmeros cenários caóticos que já existiram no sistema econômico e social brasileiro, é notável uma acentuação da crise vivenciada pelo país frente à pandemia mundial do novo coronavírus. Neste contexto, a atividade educacional foi inegavelmente atingida, pois o distanciamento social e/ou isolamento domiciliar fizeram com que as aulas e atividades presenciais fossem suspensas. Tais alterações tiveram impacto direto na vida de toda comunidade escolar: professores, alunos e famílias, bem como os processos de ensino-aprendizagem em todos os níveis educacionais (SANTANA-FILHO, 2020).

Atrelado aos impactos causado pela pandemia nos sistemas básicos de assistência social promovidos pelo estado, são notórios os obstáculos preocupantes enfrentados pelos educadores frente a um contexto de ampla utilização de novos aparatos tecnológicos no ensino, já que todas as demandas docentes passaram do modo presencial para o virtual – à distância.

Uma das consequências dessa migração forçada do método didático presencial para o ambiente remoto é a falta de sintonia com o modelo de ensino e a realidade material, cultural e psicológica dos docentes e também dos estudantes. Somado a isto, os professores na tentativa de se adequarem de forma rápida às ferramentas digitais de ensino, vêm tendo um aumento de carga horária de trabalho sem aumento de remuneração correspondente e muitas das vezes sem a qualidade de ensino adequada (SILVA; BEZERRA; ADRIÃO, 2020).

Nessa perspectiva, um grande desafio é apresentado e provavelmente ocorrerá outras vezes, visto a complexa e provável circunstância de novas enfermidades epidêmicas serem impostas à humanidade, modificando drasticamente a rotina de meios de trabalhos. Assim, é importante que os profissionais da educação aprendam e ressignifiquem a utilização das tecnologias digitais como ponto de garantia ao cumprimento de seus deveres e obrigações. Tais recursos

devem estar cada vez mais inseridos na efetivação da prática docente como uma nova forma de expandir os conhecimentos tanto dos professores como dos discentes. Provavelmente, em nenhum momento na história da educação o exercer docente esteve tão imerso nas formas remotas.

Porém, dentre tantos desafios emergidos pela pandemia, a adaptação às novas tecnologias é um dos mais problemáticos haja vista que, no presencial poucas escolas do Brasil voltavam-se para tais tecnologias. Nesse contexto, o presente trabalho tem o objetivo de realizar uma análise reflexiva com intuito de verificar os pontos de vistas dos professores que, devido ao cenário pandêmico, tiveram que se adaptarem às novas ferramentas tecnológicas.

DESENVOLVIMENTO

Ensino a Distância

O ensino emergencial é marcado por uma fase transitória e obrigatória de mudanças no sistema educacional por meio de medidas que envolva o bem coletivo. A passagem de 2019 para o ano de 2020 revolucionou mundialmente as atividades rotineiras. A princípio, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o contágio por SARS-CoV-2 constituía uma emergência de saúde pública de importância internacional. Em 11 de março de 2020, a mesma anunciou que o mundo passava por uma pandemia mundial. Três meses e meio após este anúncio já havia quase 10 milhões de casos confirmados de COVID-19 e quase meio milhão de mortes em todo o mundo (WHO, 2020).

O sistema educacional brasileiro em tempo algum vivenciou um momento tão complexo e desafiador como este em virtude da pandemia causada pelo Novo Coronavírus, principalmente para os educadores que foram necessariamente submetidos ao sistema de atividades remotas, sendo obrigatoriamente forçados a se adequar e exercer sua profissão em um sistema de atividades *online*. Diante

disso, percebemos que essa abordagem em consequência da situação atípica vivenciada pelas instituições escolares, e até mesmo os sistemas econômico e político do país sofrem alterações importantes, defrontam-se com a limitação da demanda, decorrente do isolamento social, que os fazem buscar ideias para se reinventarem e continuarem ativos em suas atividades.

Na educação, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência (MOREIRA, 2020).

Martins (2020), nos afirma que o cenário da pandemia nos encaminhou a novas e velhas reflexões e preocupações para o campo educacional, entres elas estão “[...] *as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]*”. Mediante a isso é preciso ter a noção de quão problemática e dificultosa se torna o ensino docente emergencial, sendo necessário dar voz as considerações daqueles que estão na linha de frente dessa luta, os mediadores de conhecimento, com a finalidade de tentar compreender sua cognição e experiência acerca do momento hostil que a educação como um todo se encontra; e conseqüentemente identificar lacunas, limites e desafios que a pandemia sujeita à prática pedagógica.

O ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EAD), pois a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas *online*. Segundo a LDB. Art. 80: a educação a distância é a modalidade educacional na qual a mediação didática 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. Em contrapartida, o intuito do ensino remoto emergencial não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente (HODGES, 2020). Desse modo, diante da pandemia, a única alternativa das instituições educacionais em todos os níveis de ensino foi o ensino remoto emergencial, estabelecido como um meio temporário as atividades educacionais em circunstâncias de crise.

O ensino remoto emergencial inserido no contexto das problemáticas diversas já vivenciadas nas escolas públicas não permite um ambiente educacional satisfatório para o ensino aprendido, mas sim um retrocesso do muitas das vezes falho sistema educacional tradicional. Silva, Bezerra e Adrião (2020) demonstraram que é possível observar que o formato de ensino remoto emergencial imposto na realidade escolar da maioria dos alunos brasileiros foi ineficiente. Grande parte dos alunos encontram dificuldades na forma de acessar as aulas remotas, em decorrência da falta de meios materiais e/ou disponibilização de acesso à internet de qualidade, sendo assim, tornando-se impossível para os discentes terem a oportunidade de acompanhar adequadamente as aulas.

Logo, a condição de baixa renda de grande parte dos alunos das escolas públicas e a desigualdade/falta de acesso à internet de boa conexão e devido a diversos fatores como falta de um local adequado disponível para os estudos, deixa claro as dificuldades impostas ao ensino remoto de qualidade.

Aulas Remotas Emergenciais

O regime remoto emergencial refere-se à realização das tarefas pedagógica de forma temporária e pontual com o uso da internet. A finalidade desse tipo de método é minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos de sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise (DAROS, 2020). Consequentemente, essas aulas remotas são uma medida

emergencial provisória organizada para desempenhar as demandas educacionais de ensino diante da necessidade do distanciamento social. Nesse tipo de regime, a coordenação pedagógica e os professores estão à mercê dos limites impostos pelo uso dos meios tecnológicos e ao contato superficial nas aulas *online* com os alunos.

Dentro do ensino remoto, podemos ter o desenvolvimento de atividades síncronas, as quais são uma alternativa fundamental na qual professores e estudantes devem se conectar sincronicamente como ocorre nos dias e horários das aulas presenciais. Essa condição apesar de parecer uma mudança simples na rotina anteriormente estabelecida nas aulas presenciais, não o é. A falta de interação presencial, da leitura de linguagens corporais em sala e a intermediação do contato por aparelhos tecnológicos cria a necessidade do amplo domínio de ferramentas tecnológicas que auxiliem e contribuam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, tanto pelos estudantes como pelos professores.

É necessário ressaltar que muitas escolas públicas, tanto estaduais quanto municipais antes da pandemia não utilizavam nenhuma plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem, o que reforça os desafios e a exclusão social no sistema de ensino remoto (SORJ, 2003; NEY, 2006; SOUZA; PONCIANO, 2010). Portanto, destacam-se como imprescindíveis as discussões sobre: a vulnerabilidade social e a democratização do acesso à internet e tecnologias digitais, a desvalorização e intensificação do trabalho docente (BARRETO; ROCHA, 2020), a resignificação dos conceitos de distância e de ensino e o novo paradigma da educação (MARTINS, 2020).

Os docentes, frente a essa situação imposta depararam-se com uma situação de falta de preparação, planejamento ou organização, no que diz respeito à instrumentalização e à formação para o uso de outras ferramentas para que fossem oferecidas alternativas de extensão da rotina escolar no ambiente doméstico em canais virtuais (FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Nesse sentido, muitos educadores estão imersos a uma responsabilidade maior do que se pode imaginar diante dessa nova realidade, pois os mesmos precisam se adaptar a forma de uso das ferramentas tecnológicas e entender seu funcionamento, criar novas metodologias ativas de ensino para alcançar uma eficácia no processo de ensino aprendizagem ao público alvo, como também compreender os parâmetros que giram em torno da vida dos alunos e, assim poder identificar o que retrocede e progride nesse cenário atípico. Isso afirma que essa situação exige do mediador atributos que vão além do simples ato de transmitir conhecimentos, sendo necessário uma ressignificação do seu papel. Nisso percebemos o quão desafiador é para o professor atual compartilhar desse processo de mudança tão complexo e enigmático. Por estarem vivenciando esse processo de ensinar e de aprender, os professores estão tendo que repensar o ensino dos conteúdos, bem como criar atividades e avaliações a partir de ferramentas digitais e isso tem gerado muito trabalho para o docente, pois além de ensinar em tempo real (síncrono *online*), tem que adaptar todo o material a ser explorado (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Para Hodges (2020) o planejamento pedagógico em situações atípicas exige resolução criativa dos problemas, demandando transposição de ideias tradicionais e proposição de estratégias pedagógicas diferenciadas para atender à demanda dos estudantes e professores.

É importante destacar que os alunos precisam ter autonomia e consciência do seu papel como estudantes, compreender que o ensino remoto é modalidade de ensino promissora, essencial, que atribui de fundamentos que também podem contribuir no seu processo como futuros cidadãos éticos, social e ambientalmente responsáveis, com criticidade e autonomia. Assim como nas aulas presenciais, os estudantes devem desprender-se do papel passivo, de meros receptores de informação, que lhes foi atribuído por tantos séculos a educação tradicional, para

assumir um papel ativo e de protagonistas da própria aprendizagem. Portanto, é fundamental dar autonomia de estudo e de iniciativa para os estudantes aprenderem (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

Então, pode-se perceber que o contexto educacional frente ao ensino remoto emergencial expõe numerosas objeções que requerem muita articulação pedagógica, planejamento e reflexão da realidade no contexto social e econômico de toda comunidade escolar, para desenvolver estratégias e soluções que ajudem a minimizar as problemáticas impostas nesse cenário.

Recursos Digitais

O final do século XX é marcado pelos avanços tecnológicos da terceira revolução industrial, dando início a Era da Informação, definida pelo avanço da dinamização dos fluxos informacionais pelo mundo que advém ao acesso à internet e a criação das novas tecnologias. Este período de revoluções no campo técnico engloba os avanços nas telecomunicações, na computação – incluindo softwares e hardwares – e na microeletrônica. O surgimento da internet e a maneira como os usuários trocam informações nela contribuiu para um ambiente web, no qual usuários não apenas consomem informações, mas as produzem e divulgam de modo colaborativo (VALENTE; MATTAR, 2007; VILAÇA, 2011).

Hoje, em plena quarta revolução industrial, marcada pela robótica, internet das coisas e avanços sem precedentes na velocidade da comunicação e uso da inteligência artificial utilizar as ferramentas digitais nas aulas não é mais uma opção. No contexto da pandemia percebemos que o avanço das tecnologias de informação possibilitou aos professores uma alternativa no exercer de sua profissão em tempos de aulas remotas por meio da criação de ferramentas digitais. Assim, as tecnologias digitais da informação e Comunicação (TDIC) podem ser ressignificadas e ocupar um espaço importante no processo de

ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino (AVELINO; MENDES, 2020; BARRE-TO; ROCHA, 2020; MARTINS, 2020).

Professores e alunos transpõem-se da realidade vivida em sala de aula composta por quatro paredes para um ambiente novo, cheio de informação, mas que exige reconsiderar a qualquer custo os métodos pedagógicos tradicionais, para métodos atuais que adaptem as novas mudanças. As novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo (MERCADO, 1999).

As TDIC são protagonistas quando nos referimos aos recursos digitais disponíveis as atividades e estratégias educacionais no ensino remoto, pois elas proporcionam comunicação e o alcance nas relações entre os indivíduos. Essas tecnologias permitem a interação num processo contínuo, rico e insuperável que disponibiliza a construção criativa e o aprimoramento constante rumo a novos aperfeiçoamentos (TEZANI, 2011).

Ferramentas digitais como: Kahoot, Canva, Google Classroom, Jamboard, Mentimeter, entre outras, são as plataformas interativas mais comuns e frequentes utilizadas no sistema de aulas remotas, e que apresentam formas de dinamizar e facilitar o conteúdo nessas aulas. Neste sentido, esses meios apresentam o objetivo de viabilizam esse processo educacional nas aulas *online*, trazendo além da conexão, a percepção do quanto o mundo tecnológico tem a contribuir em todo método de ensino aprendido. Entretanto, o uso destas implica em novas competências e habilidades para docentes e estudantes, os quais realizavam predominantemente atividades teórico-práticas presenciais, além da necessidade de acesso à internet e computadores ou celulares (ANDRADE, et al., 2018; VAONA, et at., 2018).

Diante das importantes contribuições dos recursos tecnológicos na atividade docente compreende-se que uso da TDIC favorece a democratização do acesso a informação de forma excepcional, sendo uma ponte que liga as relações entre os humanos e os seus meios: social, cultural e educacional. Em meio a essa afirmativa, é possível evidenciar que tais recursos mais do que nunca estão sendo utilizados como nunca antes pelos sistemas de educacional, mais precisamente na função das demandas atribuídas aos professores.

É retrógado imaginar que a situação atual que impulsionou repentinamente a educação no contexto digital é apenas uma fase momentânea imposta por medidas de saúde coletiva. Tudo indica que a adoção de ferramentas digitais síncronas e assíncronas continuará conosco e provavelmente novos métodos e tecnologias da telecomunicação surgirão para otimizar e tornar mais eficiente o aprendizado nos meios digitais.

Assim, é evidente que os recursos digitais possibilitam tanto aos professores quanto aos alunos a interação em suas relações, no qual pode contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem de forma relevante, mas em contrapartida, esses recursos por si só não possuem a capacidade de transformar a realidade contingente da educação sem haja estratégias e estudos pedagógicos que promovam uma adequação que compreenda a realidade de todos que compõe comunidade escolar.

Nesse sentido, a utilidade das ferramentas tecnológicas na educação deve ser vista sob o uso de uma estratégia de ensino interativo, que possa retirar o aluno da sua zona de conforto, influenciando este a desenvolver o pensamento crítico reflexivo por meio do manejo aplicado da criatividade, autonomia e exercício crítico nas plataformas digitais. Nesse ínterim, percebe-se que tal estratégia visa dar continuidade e complementar ao processo de ensino e aprendizagem presencial, o qual não deve ser descartado frente ao ensino *online* (ANDRADE, et al., 2018; VAONA, et at., 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cabe ressaltar que, segundo Hobold (2010), a incorporação de novas tecnologias educacionais no trabalho docente exige do profissional constantes atualizações, assim como qualificação e formação, haja vista que o processo que é requerido não só o domínio das ferramentas tecnológicas, mas sobretudo, a elaboração de estratégias eficazes, isto é, que assegurem de fato a aprendizagem dos alunos.

No entanto, como afirma Cordeiro (2020) nenhum sistema educacional estava preparado para o assolamento causado pela pandemia, o que, conseqüentemente, gerou impactos na educação de modo que os professores também não estivessem preparados para lidar com ferramentas digitais.

Cordeiro (2020) afirma que é preciso reconhecer a criatividade dos professores brasileiros, haja vista que mesmo diante da falta de recursos e também pelo mínimo conhecimento acerca das ferramentas tecnológicas, a maioria dos professores não mediram ou medem esforços para se adaptar à nova realidade do ensino.

Por outro lado, Lévy (2005) enfatiza que não se trata apenas de utilizar as novas tecnologias disponíveis a qualquer custo, mas sobretudo, de acompanhar as mudanças da civilização que constantemente questiona as formas e métodos institucionais bem como o papel do professor e do aluno.

Dessa forma, os resultados em diversos estudos desenvolvidos, refletem uma realidade educacional brasileira em que poucos professores apresentavam contato com os meios tecnológicos e com isso, precisaram replanejar suas aulas ao passo que descobriam o funcionamento das ferramentas. e apresentam dificuldades para aprender a manusear e aplicar no ensino as ferramentas tecnológicas.

No entretanto, muitos docentes passaram a se destacar no desenvolvimento de sua prática docente, tornando-se parceiros e exemplos inspiradores para outros profissionais no que se refere ao desempenho, didática e criatividade na elaboração de recursos pedagógicos através das ferramentas digitais aplicadas ao ensino remoto.

Nessa perspectiva, Fava (2012) evidencia que há tempos a tecnologia vem norteando mudanças na educação, tanto em sua organização quanto na escolha, disponibilidade e distribuição dos conteúdos ministrados. Consequentemente, segundo o autor, isso obriga as instituições de ensino a se adaptarem aos novos paradigmas ou a fracassarem em meios aos novos conceitos da população digitalizada. No entanto, é sabido que a maioria das escolas do país, apesar de trabalharem com alguns equipamentos como por exemplo *Datashow* e computadores, continuam seguindo a prática de ensino tradicional e simples.

Marchioro (2019) atribui essa constatação ao fato de que boa parte dos professores, até então, não se sentiam preparados para o uso de tecnologias na sala de aula. Além disso, a falta de recursos, infraestrutura, despreparo dos professores e até mesmo da equipe pedagógica assim como a quantidade de materiais inadequados ao porte da escola, são fatores que, constantemente, levam às instituições educacionais a repelirem o uso das ferramentas tecnológicas.

Com isso, como supracitado, os professores precisaram se reinventar, reaprender a ensinar mediante as dificuldades do sistema educacional.

Sobre o assunto, Santos et al (2020) afirma que as tecnologias são capazes de agir como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, ao passo que negar sua utilização nas aulas corresponde a um retrocesso. O processo de reinventar o sistema educacional brasileiro por meio da utilização dos aparatos tecnológicos, configura-se como uma oportunidade de contribuir de forma positiva

com o ensino não só remoto, mas também presencial, haja vista que o ensino nunca mais será o mesmo.

Nessa perspectiva, torna-se evidente que o âmbito educacional foi pego de surpresa com a introdução das ferramentas tecnológicas. Diante disso, é importante ressaltar que a maioria das ferramentas utilizadas pós-pandemia, já existiam antes do assolamento da doença. Contudo, a maioria das instituições escolares brasileiras insistiram por um longo período no ensino tradicional estacionando-se no tempo sem acompanhar os avanços tecnológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do coronavírus modificou toda a gama de relações humanas, no mundo todo. Entre essas mudanças porque passou as atividades humanas, a educação fora, sem dúvida, a que mais teve de se arranjar com os novos paradigmas.

Que arranjo foi usado para atenuar os efeitos do isolamento e, conseqüentemente, da impossibilidade física de se dar aula ou assisti-la? O uso do ensino remoto. Contudo, esta nova realidade educacional, imposta por circunstâncias singulares, fez ressaltar aos olhos das pessoas a impossibilidade logística de os professores darem boas aulas e os alunos as assistirem, também. É que, até então, os professores, já desvalorizados, não tinham (ainda alguns não têm) preparo para manejar os instrumentos tecnológicos necessários para as aulas. Quanto aos alunos, estes, não raro, também encararam dificuldades de ordem prática, mas, sobretudo, de âmbito material, pois muitos alunos do ensino básico sequer possuem celular ou computador.

No entanto, passado o primeiro choque, alunos e professores começaram a se harmonizar, o quanto possível, no uso dos instrumentos eletrônicos e digitais, a fim de possibilitar o ensino à distância. Dessa maneira, os instrumentos digitais

mostraram-se úteis não apenas para divertimento, senão também para auxílio nas necessidades humanas. Assim, o ensino, não sem dificuldades, pôde continuar mesmo em meio a uma terrível situação, como a pandemia.

Dessa forma, a tecnologia tornou-se um instrumento de educação do qual não se pode ignorar a importância. Todavia, deve-se entender aqui que o uso da tecnologia deve ser comedido, e não de qualquer jeito, pois seu mau uso seria prejudicial aos alunos e professores. Assim, o ideal a que se almeja os educadores é o de que a tecnologia seja um facilitador da aprendizagem dos alunos, porquanto possui diversas vantagens, assim como um meio didático para os docentes tornarem mais viáveis suas ideias pedagógicas.

Além de fornecer recursos visuais e auditivos que facilitam a assimilação de conteúdo, principalmente dos mais abstratos, as tecnologias ajudam também na administração burocrática ao facilitar, por exemplo, para o professor, o preenchimento da lista de presença dos alunos. Entretanto, ainda não garante aos professores que os alunos (devido a protocolos como, por exemplo, o de desobrigação por parte do aluno mostrar a cara na sala de aula virtual) estão realmente assistindo a aula ou aprendendo. Dessa maneira, o uso mais extenso das tecnologias não garante sucesso exato no procedimento educacional porque ainda está imbricado a uma série de detalhes a resolver. Mas ainda que seja assim, não se pode negar que o seu emprego nas salas de aula é imprescindível para ajudar a todos os envolvidos na educação.

Dentro deste contexto geral, o Brasil, pego de choque pela pandemia, e despreparado para lidar com os problemas por ela ocasionados, demorou muito para efetuar medidas educativas como solução para não arrefecer o ensino ante o isolamento social. Hoje, não se pode dizer que já os suplantou de todo, mas adequou-se o mais bem que pôde, de sorte a que hoje alunos e professores, já habituados com os instrumentos tecnológicos, desejam que, mesmo voltando às aulas convencionais, não se abandone o emprego da tecnologia.

Para que isso possa ser efetuado à rigor e com o devido resultado almejado, é necessário que os docentes recebam treinamento adequado para aliar a seus preceitos didáticos e pedagógicos os saberes acerca das tecnologias e de como os usar pertinentemente. Ademais, os alunos, nem sempre devidamente preparados, necessitam de que o governo lhes ajude com aparato material e treinamento para seu uso. Os desafios, dá-se na vista, são muitos e de difícil resolução, mas não são impossíveis, pois deve-se ter em mente que numa época em que o avanço tecnológico é tão grande, não pode qualquer setor da atividade humana lhe esquecer a importância ou deixá-la à parte. Ao contrário. Deve-se procurar estar à altura de seu próprio tempo, e lutar contra os desafios com as armas que temos. As tecnologias são, hoje, um instrumento unificador e imprescindível para a inteligência humana. Por isso conclui-se necessário seu uso nas escolas como meio indispensável de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. G. R. de; Et al. Contribuição da monitoria acadêmica para o processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem. **Rev. Bras. Enferm. Brasília**, v. 71, supl. 4, p. 1596-1603, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672018001001596&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 de janeiro de 2022.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 19 de janeiro de 2022.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. N. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista ENCANTAR** – Educação, Cultura e Sociedade. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 19 de janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. (2020a). **PORTARIA Nº 473, DE 12 DE MAIO DE 2020**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507>. Acesso em: 19 de janeiro de 2022.

Cordeiro, K. M. D. A. (2020). *O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino*. Recuperado de <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 19 de janeiro de 2022.

DAROS, Thuinie. **Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância**. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/>. Acesso em: 19 de janeiro de 2022.

FAVA, Rui. **O Ensino na sociedade digital**. Disponível em: <https://sinesp.org.br/portal/index.php>. Acesso em: 19 de janeiro de 2022.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-24, 2020.

FILATRO, A; CAVALCANTI, C.C. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

HOBOLD, M. S.; MATOS, S. S. Formação continuada: o processo de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho do professor universitário. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 317-333, 2010.

HODGES, C. (et al). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 19 de janeiro de 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

MARCHIORO, R. T. **A integração das ferramentas tecnológicas como um novo paradigma educacional**. Três Passos, 2019.

MARTINS, R. X. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 19 de janeiro de 2022.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Revista Dialogia**. São Paulo, nº 34, p.351-364, jan/abr. 351- 363. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341885804_Transitando_de_um_ensino_remoto_emergencial_para_uma_educacao_digital_em_rede_em_tempos_de_pandemia. Acesso em 19 de janeiro de 2022.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

NEY, M. G. **Educação e desigualdade de renda no meio rural brasileiro**. 2006. 21 f. Tese (Doutorado em Economia) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

NEY, M. G.; SOUZA, P. M.; PONCIANO, N. J. Desigualdade de acesso à educação e evasão escolar entre ricos e pobres no Brasil rural e urbano. **Revista Científica internacional**, ano 3, n. 13, maio/jun. 2010.

SANTANA-FILHO, M. M. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, p. 3-15, 2020.

SANTOS, Vanide Alves dos Santos, et al. O Uso das Ferramentas Digitais no Ensino Remoto Acadêmico: Desafios e oportunidades na perspectiva docente. Anais do VII Congresso Nacional de Educação - **CONEDU, 2020**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID3875_31082020225021.pdf. Acesso em 19 de janeiro de 2022.

SILVA, T. A.; BEZERRA, M. S.; ADRIÃO, M. A. V. Aulas remotas: adaptação e reinvenção nessa nova fase da educação. *In*: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA - PERSPECTIVAS WEB 2020, 11., 2020, Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa: ABEH, 2020. p. 1-10.

SORJ, B. *Brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília, DF: Unesco, 2003.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A educação escolar no contexto das tecnologias da informação e da comunicação: desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular. Bauru: **Revistafaac**. [online], p. 35-45. vol. 1, n. 1, set. 2011. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/revistafaac/index.php/revista/article/view/11/5>>. 19 de janeiro de 2022.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. “COVID-19 Educational Disruption and Response”. **UNESCO** [2020]. Disponível em: <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. 19 de janeiro de 2022.

VALENTE, C. e MATTAR, J. *Second Life e Web 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo: Novatec, 2007. 19 de janeiro de 2022.

VILAÇA, M. L. C. **Web 2.0 e materiais didáticos de línguas**: reflexões necessárias. *Cadernos do CNLF*, Vol. XV, Nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/90.pdf>. 19 de janeiro de 2022.

VAONA, A.; BANZI, R.; KWAG, K.; RIGON, G.; CEREDA, D.; PECORARO, V.; TRAMACERE, I.; MOJA, L. E-learning for health professionals. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, s./v, n. 1, 2018.

WHO. World Health Organization. Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novelcoronavirus-2019>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2022.



10.48209/978-65-89949-96-6

CAPÍTULO 5

E LÁ SE VAI O TREM: ENTREVISTA COM PAULO SIMÕES

*Flávio Zancheta Faccioni
Claudete Cameschi de Souza*

Paulo Jorge Simões Correia, conhecido como Paulo Simões no meio artístico, é um compositor, instrumentista, letrista e cantor que, embora tenha nascido no Rio de Janeiro, é considerado sul-mato-grossense. Ele compôs, em parceria com diversos artistas da música popular de Mato Grosso do Sul (MS) (GUIZZO, 2012), como Almir Sater, Geraldo Espíndola, Geraldo Roca, entre outros, e deixou, na memória musical dos brasileiros, marcas de suas produções. De maneira geral, sua obra aborda a história, a memória, a criação e a formação cultural do estado de MS, caracterizando-o como um dos precursores da identidade musical sul-mato-grossense.

O que trazemos para esse texto é uma entrevista, transcrita, de Paulo Simões, concedida a esses pesquisadores em junho de 2019, na cidade de Campo Grande. Fizemos um recorte e apresentamos apenas a narrativa que conta sua história e a criação de *Trem do Pantanal*, música composta por Paulo Simões e Geraldo Roca, conhecida como o hino não oficial de MS (GUIZZO, 2012), cantada por vários intérpretes, como Almir Sater, Diana Pequeno, Sérgio Reis e Renato Teixeira. Entendemos que “Falar por si próprio ou contar a própria história significa encenar um ato em que os atores expressam suas impressões de mundo” (CAMPOS, 2013, p. 110), por isso, nessa entrevista, “Deixa[mos] que a voz do entrevistado seja ouvida” (ROLLEMBERG, 2013, p. 41) para que seja possível enxergar as formações discursivas que atravessam os discursos do entrevistado (FOUCAULT, 2017).

A entrevista que Simões nos presenteia é uma escrita de si. Deixa, por meio da linguagem, na escrita, os rastros (DERRIDA, 2005) de sua vida, a memória viva do que seria hoje a construção da identidade e da cultura do estado. Uma escrita que é marcada e, sobretudo, cantada! Com Foucault (2004, p. 156), compreendemos que “escrever é, portanto, se mostrar, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro”. As narrativas, em especial a canção *Trem do*

Pantanal, são escritas de si que Paulo Simões e Geraldo Roca fazem e expõem, por meio da linguagem, suas histórias, vivências e memórias.

Na condução da locomotiva, o maquinista Paulo Simões nos convida a conhecer sua história, seus passos e sobre a criação da canção *Trem do Pantanal*. Chamamos, agora, a voz de Manoel de Barros para que nos embale nesse trem e nos leve pelos trilhos de Simões. Embarquemos, pois a maria fumaça vai partir.

Quem anda no trilho e trem de ferro
Sou água que corre entre pedras:
— liberdade caça jeito
Manoel de Barros (2010)

o meu pai... foi convidado... pelo Dr. Demóstenes Martins... que era o secretário de justiça... do Dr. Fernando Corrêa da Costa... e que viria... o Dr. Demóstenes veio a ser meu padrinho... ele era muito amigo... do meu pai... e... queria dar uma força a um... advogado... jovem... então meu pai foi trabalhar com ele... em Cuiabá... só que meu pai era... um dos líderes do movimento da divisão... do antigo Mato Grosso... e também era muito calorento... juntando as duas coisas ((risos)) ele ficou... pouco tempo em Cuiabá... e quando eu tava prestes a nascer... ele não aguentou e eu nasci... em pleno verão... e... enquanto... eu nascia ele pediu demissão e voltou pra... pra Campo Grande... então eu... fiz este... este... pinga pinga... que... não deixa de ser talvez uma... uma coincidência... cósmica... pra ajudar a formatar o meu espírito... ou o que eu viria a ter... porque eu me sinto... dividido... não igualmente né... perfeita divisão... entre... o Mato Grosso antigo... que::... deu origem ao Mato Grosso novo... ao Mato Grosso do Sul... do qual eu... eu não gosto do... nome... já vou... deixar a minha crítica... eu acho que... quando o Mato Grosso foi dividido... pela boa técnica... legislativa... americana que nós copiamos no caso... a técnica federativa aliás... deveria-se ter dado o nome de Mato Grosso do Sul... e Mato Grosso do Nor-

te... ou... um dos dois mudar de nome... isso... mais adiante... gerou todo o tipo de... desconforto e de prejuízos para o Sul... e me sinto também um pouco carioca... por ter morado lá vários anos... ter feito/fez parte da minha formação... mental... musical... poética talvez... eu circulava... só entre Campo Grande e::... Rio de Janeiro... que Cuiabá... eu custei muitos anos a voltar lá... só com/acho que com vinte e cinco anos de idade que eu voltei a ver Cuiabá... mas eu... sinto uma identidade muito grande com... com o povo cuiabano com... com a cultura do Mato Grosso... que é... parte... ou nós somos parte da/deles... só que... eles têm uma maneira muito diferente... e invejável... de olhar para o passado... para botar os pés no presente... e::... não se perder no futuro... já Mato Grosso do Sul eu não posso dizer isso... mas... voltando ((risos)) à minha... à minha... vida... eu fui criado em Campo Grande... que era uma cidade pequena... uns noventa/cem mil habitantes... onde todo mundo se conhecia frequentava os mesmo lugares... onde... ainda não tinha TV... até... metade da década de sessenta... o que me obrigava... como... garoto.. curioso... a ir ao cinema... em busca de... o cinema era o telescópio que eu tinha pra olhar... o mundo em volta... afora as minhas viagens ao Rio... e::... leituras... que eu... sou um devorador contumaz de... livros revistas jornais... então eu cresci aqui mas com... os... os olhos digamos... eh:: ampliadados na sua perspectiva pela minha relação com o Rio de Janeiro... com pessoas como meu avô... materno... que era um intelectual... apesar de... militar e médico... mas era... da Academia de Letras do Piauí... eh::... minha mãe... e muito pela influência dele era... também... uma intelectual... escrevia... crônicas... aqui na imprensa... meu pai... fez Direito... mas foi criado... até os quinze anos em fazenda... aqui... trazendo boiada... dos nossos tios... de Maracaju a Campo Grande... e eu... fui filtrando tudo isso... em Campo Grande eu acordava... e... no caminho pra escola eu escutava música sertaneja daqui... por exemplo... Délio e Delinha... ou... a música fronteira de Zé Corrêa... e... todo esse... esse univer-

so... eu escutava... obrigatoriamente... entendeu... eu nada-
va nisso... e... escapava... quando eu voltava da aula... dava
uns pulos... no resto do mundo... através da rádio... comecei
a ouvir rádio por conta própria... no tempo em que... eh::... as
famílias tinham... toca disco ou vitrola como chamava... mas
tinha uma hierarquia muito rígida ((risos)) dos pais... em se-
gundo lugar vinham os filhos mais velhos/tinha duas irmãs
mais velhas... eu era o terceiro... da terceira linha... pra botar
um disco... eu tinha que esperar sabe... desocuparem o espa-
ço... então comecei a procurar nas rádios nos horários... de
folga... comecei a ouvir rádio... de São Paulo Rio... e talvez...
do Paraguai... talvez não... certamente do Paraguai... de ou-
tros lugares... e comecei a... a criar o meu portfólio de influên-
cias... no... no momento mais importante das nossas vidas...
para isso... é do espaço que vai do nascimento... e da primei-
ra infância até::... o início da adolescência... que... é uma épo-
ca da vida em que você não tem... padrões rígidos... de análi-
se... das coisas que você gosta... você vai juntando essas
ferramentas ao longo da... vida... como você tá fazendo a...
faculdade... mas quando você é criança você ouve... e assim
como você vê a luz do sol... ou... bebe água... quer dizer
são... fenômenos naturais que você não entende bem... e... e
eu fui criado nesse caldo cultural... deu ((risos))... deu no que
deu... goste ou não goste ou eu goste ou não goste... mas...
a música que flui das minhas veias... através do meu cérebro
e::... é uma mistura de música e poesia... popular... que vai
de... Délio e Delinha... ao... aos... ao Bob Dylan... passando
por... ahn... chamamés em guarani que eu nem entendia...
nunca entendi aliás... mas que eu absorvia... eh::... pegando
também... da música brasileira um pouco de tudo... que meus
pais ouviam de tudo... tinham disco de Luiz Gonzaga a...
Glenn Miller... minhas irmãs mais velhas... contribuíram com
Elvis Presley... eu comecei a ((risos))... a ouvir rock n'roll pro-
vavelmente... dos primeiros filmes ou discos do Elvis que pas-
saram pela minha casa... ou de outros né... e aí teve uma hora
que eu tomei as rédeas disso... quando eu comecei a apren-

der violão com elas... elas me ensinaram duas ou três músicas pra eu fazer bonito nas festinhas... mas assim que pude... sozinho... com o violão delas... eu consegui tirar... uma música sozinho no violão... provavelmente tava toda errada... e foi gatinha manhosa... me lembro como se... um raio de luz descesse naqueles filmes bíblicos antigos... sabe... Deus falando com Moisés... me senti iluminado... sabe agora... ((risos)) agora ninguém me segura... e teve também uma... fortíssima influência... não só em mim mas em toda a minha geração... e em todo o planeta... dos Beatles... que eu por uma... coincidência mágica... escutei pela primeira vez... aqui na estação de Campo Grande... dentro do trem... indo pro Rio de Janeiro nas férias de fim de ano... que era a melhor coisa que acontecia na minha vida... pra todo o estudante aliás essas férias longas de três meses... então... eu entrei na cabine... enquanto a família se despedia eu era... era tão doido por trem... e pela viagem pro Rio... que eu entrava na frente e fica lá... sentindo assim o ambiente... cheiros da cabine e tudo... e... lembro-me que... por volta de sete e meia a hora que o trem saía... o... passageiro na cabine ao lado... ligou um radinho de pilha... de onde saiu... se não me engano She loves you ou... ou Love me do que era o outro lado... do primeiro compacto dos Beatles que... provavelmente ele sintonizou numa rádio de fora... porque não tinha chegado nas rádios daqui... e aquilo me deu um choque... sabe... um choque profundo de sensibilidade... eu não sabia o que era... quem era... não tinha a menor ideia... mas quando eu descii do trem em São Paulo que eu sempre passava uns dias com um tio meu... que também era general mas muito culto... ele fazia a gente passar sempre uns três dias em São Paulo pra descansar da viagem... minha que carregava os filhotes... gostava de sair... e a gente visitava museus... ou eu ficava... se tava chovendo eu ficava... na casa dele lendo os livros dele... mas eu saí... das primeiras coisas que eu fiz quando cheguei em São Paulo... foi sair procurando aquele som... entrei numa loja de discos... e falei... “tal assim” os caras falaram “ó... lembra alguma coi-

sa?” eu não falava inglês... talvez eu tenha falado you ou yeah entendeu ((risos)) e os caras falaram... eu acho que é isso aqui... escutei e falei... Deus seja louvado... expressão que eu usava na época... já não uso muito... mas comprei o... meu primeiro disco... meu primeiro compacto... e escutei bilhões de vezes... e quando... e quando::... prossegui nessa linha eu comecei a comprar discos do... principalmente dos Beatles e do Roberto Carlos... era... um no cravo outro na ferradura... que as do Roberto Carlos eu aprendia a cantar ((risos)) dos Beatles eu só macaqueava... aí eu já cheguei no Rio pras férias de fim de ano... mais ligado ainda nisso... então agora eu vou adiantar um pouco o filme se não ((risos)) a gente não sai da minha... nisso eu tinha doze anos eu acho... onze... onze a treze... aí eu passei a escutar mais... obsessivamente... rádios que tocavam rock... e a jovem guarda... passei a assistir gravações de programas da jovem guarda... enlouqueci meus pais... minha família dizia... alguém tinha que levar esse... ((risos)) esse guri... senão ele não vai dar paz pra ninguém... e desenvolvi... até onde podia... o meu... a minha... técnica assim no violão... o que já me permitiu quando voltei pra Campo Grande... começar a pensar em fazer... uma banda... na época se chamava de conjunto... ainda mais que eu vi alguns colegas um pouco mais velhos fazerem uma banda... ou conjunto... e tocarem no clube que eu frequentava... mais frequentemente que era o (Hard) Club... aí eu fiquei ensandecido... falei tenho que ter a minha própria banda e comecei... um processo que deu origem aos Bizarros que... não sei se vocês sabem mas tinha um subtítulo longo... que eu nem sei se faço questão de você ((risos)) mencionar... eu Geraldo Espíndola e Maurício Barros principalmente... fizemos o núcleo... criativo do grupo... recrutamos mais uns colegas que tocavam melhor que a gente... o que não era difícil... o nome inteiro era Bizarros, Fetos e Paraquedistas de Alfa Centauro... o que... tornou-nos conhecidos como os Bizarros ((risos))... e não enche a paciência... nós passamos no ciclo de festivais aqui em Campo Grande... que era o reflexo do ciclo dos festivais de...

de São Paulo... e depois da jovem guarda... eu emendei... um pouco... sabe... desculpe mas eu tomo café muito... bota um filtro... café muito rápido... é::... emendei um pouco as minhas preferências nacionais com a tropicália... sempre fui assim mais... para o lado da agitação do que da tradição... em termos assim nacionais... aqui... na verdade só havia tradição... sertaneja e fronteiriça... e... eu descobri mais ou menos junto com Geraldo Espíndola... que a gente conseguia compor músicas nossas quer dizer... partimos pra um território ainda mais promissor e perigoso de fazermos nossas próprias músicas... e compusemos muitas músicas que... infelizmente não sobreviveram... aos dias hoje... porque eram rascunhos né... era um treinamento... e porque não tinha registros... demorei a ver um gravador que as minhas irmãs compraram... gravador de rolo tinha uns rolinhos aqueles... e era delas... eu tentei mais tarde gravar alguma coisa mas... de uma boa parte assim da primeira fase da minha carreira não sobrou nada... o que é lamentável mas é típico do Brasil até hoje... falta de memória... é o que explica mas não justifica... tudo que anda errado nesse país... falta de memória e educação mas sem memória não há educação possível... continuando... entrei na adolescência com uma banda que... fui aos Estados Unidos fazer um intercâmbio de seis meses... em Detroit... no ano de sessenta e nove... quando eu saí do Brasil com quinze anos... só fiz dezesseis lá... tinha acabado de acontecer o AI-5... exatamente na minha passagem pelo Rio pra... preparativo de viagem aconteceu o AI-5... minhas duas irmãs mais velhas estudavam Direito... e o meu pai tinha se tornado juiz da justiça militar... ele não aguentou o tranco de ser advogado com quatro filhos... fez um concurso passou... então... por esse lado... eu estava assim embevecido com a viagem para os Estados Unidos... mas tive também assim uma saída do Brasil marcada por um momento muito pesado negro... minhas irmãs não se envolviam em política estudantil assim a fundo mas estudavam em Faculdade de Direito então... elas chegavam em casa... abriam... abriam o verbo do que tava aconte-

cendo... e::... eu estava ao mesmo tempo arrumando a minha mala pra ir pra outro planeta... então... foi uma época muito marcante pra mim... e lembro de quando entrei no avião fiz um cálculo rápido e... desconfio que meu vocabulário de palavras em inglês não chegava a cem palavras... todas elas saídas de músicas do Beatles ou dos Rolling Stones ((risos)) ou do Bob Dylan... isso foi pouco mas eu cheguei lá e me virei... quando eu voltei... aí eu já estava mais do que convencido de que eu seria músico... não tinha a menor intenção de seguir direito como a... família obviamente sugeria... saí do rebanho e falei eu não... vou ser artista... o máximo que eu fiz foi... numa concessão... não só à minha família... de quem eu não tinha queixas... mas uma concessão ao bom senso... em se tratando... sabe... do Brasil e dos caminhos que o Brasil seguia na época... eu pensei e se eu não conseguir ser artista... e se for algo pra durar cinquenta anos cem anos?... do Brasil eu não duvido de nada... sabe? nesse sentido... e como criador eu já tive problemas com a censura e tive regionalmente aqui... com a censura daqui uma época... tive várias músicas vetadas... inclusive Trem do Pantanal... mas foi vetada porque a censura me conhecia... conhecia minhas irmãs meu pai todo mundo... e prestou mais atenção no que... no que eu e o Geraldo Roca por exemplo estávamos (fazendo)... que era algo fora... fora da casinha... mesmo as músicas de festival que eram feitas aqui... tinha muitos que eram obviamente de esquerda... era um canal de manifestação pra vários estudantes que tinham alguma habilidade musical... faziam músicas para o festival da cidade ou... mais de um... reclamando... protestando contra tudo que eles viam de errado... então elas eram obviamente censuradas também porque... tinham objetivo político bem definido... as minhas músicas eram mais comportamentais... e por exemplo... Trem do Pantanal não fazia sentido... pra quase ninguém... que escutava... a não ser por ser uma... uma canção com alguma coisa de estranho... que era uma junção de ritmo regional... com uma letra que refletia uma atitude cosmopolita... até demais... transnacional... mas nós fomos apa-

nhados pela censura pela palavra guerra... mais um fugitivo da guerra... falei... tem guerra no Brasil? ((risos))... joguei um verde... ela falou “não”... eu falei então? e fugitivo da guerra pode ser de qualquer lugar mas enfim ela falou “tá vetado”... mas isso não nos atrapalhou em nada... as coisas eram tão cínicas ou hipócritas ou... ou superficiais que... a gente mudava a letra no papel que a gente mandava pra censura e... nos shows a gente cantava exatamente como era porque sabia que a censura não ia lá nem a censura nem ninguém ((risos)) nem o público ia quanto mais censura... então era uma liberdade... de fato... diante de uma situação de censura... juridicamente estabelecida... e quando eu me mudei pro Rio em 1971 eu... eu fui pro Rio de Janeiro estudar comunicação... que pra mim eu... dei uma volta e esqueci de dizer que eu optei por fazer uma faculdade... em homenagem aos meus pais pela sensação de segurança... um pouco equívoca que isso dá aos pais... e também por achar que podia não dar certo eu ser artista numa situação dessas... escolhi Jornalismo... fiz o meu teste vocacional... da área exatamente que eu queria... porque jornalismo não tinha faculdade em Campo Grande... Direito tinha História tinha... Filosofia tinha... Jornalismo não tinha... deu em primeiro lugar assim disparado aí minha família fez um sacrifício e eu fui estudar no Rio... na PUC... quer dizer eu não quis estudar na PUC mas cheguei em cima da hora do vestibular... fiz um... acho que uma semana de um cursinho preparatório... mas eu sempre tive uma boa memória... pelo menos assim pra... pra coisas imediatas ou pra coisas muito profundas... eu li as matérias mais ou menos na véspera dos exames... e fiz... fiz vestibular na PUC e em outra faculdade... a proporção de vagas disponíveis era muito maior na PUC e eu passei na PUC... e eu nem lembro o que aconteceu na outra... na verdade eu não sei nem se eu cheguei a fazer numa... numa faculdade pública... mas entrei na PUC meu pai segurou a onda... assim que pude eu também arrumei uma bolsa parcial... e me dispus a fazer o curso... e assim que eu me formasse entregar o diploma pra ele ou deixar lá em

casa... e foi exatamente o que eu fiz... me formei e sumi do Rio de Janeiro... por saber que eles iam tentar me arrumar um emprego... função de família é isso... meus pais mexeram pauzinhos e... só que não me acharam ((risos)) “cadê? sumiu”... eu fiz viagens assim... lá por perto do Rio... dizia que ia fazer show em algum lugar... às vezes ia às vezes não ia... vim pra Campo Grande uma duas três vezes ah... e fiz... no último ano do curso eu fiz uma viagem que também mudaria um pouco a minha trajetória... com um colega meu... chamado Antônio João Figueiredo... que era filho do major Afrânio Fialho de Figueiredo... que era chefe da CNI no antigo estado do Mato Grosso... amigo pessoal de Médici... com quem jogava baralho aqui... quando o Médici vinha em Campo Grande era da turma do carteado... neto... o Tom é neto do Afrânio Figueiredo... aliás nós estamos no bairro com o nome dele... foi governador do Estado... e o Tom e eu estávamos aqui de férias... no primeiro... não... no último ano de faculdade pra mim mas no início do ano... e passou uma turma da qual fazia parte a namorada dele... passou indo para Machu Picchu... nós tivemos que engolir em seco... eu tava hospedado na casa dele... a namorada dele era minha prima... passou por aqui e nós fomos receber na estação de trem... passamos o dia juntos e depois fomos levar na estação de trem para ir pra Machu Picchu... eu e Tom ficamos quietos não demos um pio... porque não tinha a menor ideia do que fosse o Machu Picchu ((risos)) não tinha entrado nosso radar entendeu?... mas aí a gente voltou da estação abriu um dicionário ilustrado... e vimos Machu Picchu... cidade perdida dos incas... tinha uma foto que poderia ser de Machu Picchu e poderia ser da mãe de Machu Picchu... da vovó de alguém... era toda reticulada não dava pra ver nada... mas a gente leu e falou... principalmente o Tom falou “ó... precisamos conhecer Machu Picchu” ((risos))... daí eu falei precisamos... aí fizemos uma série de artes pra ir pra Machu Picchu pra ver se nós alcançávamos essa turma... mas quando a gente conseguiu já não... já tinham voltado... nós acabamos fazendo uma viagem muito aventu-

resca porque o pai dele achou que não ia dar certo dois cabeludos... fãs dos Rolling Stones do Dylan dos Beatles... entre outros... indo para Machu Picchu... atravessando a perigosa Bolívia que tinha um presidente a cada três meses... e aí ele nos... tentou nos dissuadir.. falou “olha... é muito perigoso e:: chato ir pra Bolívia eu conheço vocês não conhecem... e ficou de nos arrumar uma carona num avião da FAB partindo do Rio de Janeiro... época antes das aulas carnaval... e nós não caímos na armadilha... nós fomos pro Rio de Janeiro... pra esperar... só que juntamos o pouco dinheirinho que a gente tinha... fomos assim usuras... caras de pau... fomos passar o carnaval por exemplo minha família alugou uma casa numa praia... fomos lá... na hora de pagar a conta a gente só assobiava e olhava pra outro lado... aí esperamos o que a gente já sabia que ia acontecer... ele ligou e falou... isso há uma semana do início das aulas... ele falou “olha sinto muito deu um problema agora... não vai dar pra vocês irem agora mas eu prometo pra vocês dou minha palavra de honra que em julho”... por coincidência o mês das férias no meio do ano... “eu já vou deixar reservado em julho vocês vão” a gente agradeceu... obrigado coronel e... viemos escondidos do Rio de Janeiro passando por São Paulo eh::... passando dois dias por Campo Grande pra esperar o dia certo do trem... não o trem tinha todo dia... por algum motivo a gente passou dois dias em Campo Grande escondidos... da família dele... do Tom... porque a minha morava no Rio... foi só um dia aqui em Campo Grande... chegamos de manhã... passamos o dia... na casa do Geraldo Espíndola ((risos)) vou entregar... sem botar a cara na rua... aí fomos pra Corumbá... passamos dois dias e meio em Corumbá escondidos também... dormindo numa obra... numa construção... porque se a gente botasse o nariz fora na rua... e alguém nos visse “ó o Tom lá e o Simões” isso ia bater no ouvido do coronel Afrânio... e se a gente se hospedasse mesmo em... nos lugares mais humildes de Corumbá... que é zona de segurança nacional... área blablabla... tem que preencher ficha e tudo a gente tava roubado... então nós conseguimos driblar o

SNI... mas o coronel acreditou ((risos)) na gente.. foi o erro dele... nós dissemos vagamente que íamos fazer uma reportagem pra uma revista... éramos quarto anistas os dois de comunicação... o Tom fotografava eu escrevia... nós íamos fazer uma... uma reportagem pra uma revista que estava sendo fundada ((risos)) e demos este baita drible... só que ficamos de chegar no Peru... assim que a gente atravessasse a Bolívia que era o medo dele... ele ficou de mandar um postal ((risos))... isso soa familiar pra você?... o povo lá em casa espera que eu mande o postal ((risos)) era pra atravessar a fronteira e mandar pra irmã do Tom... mas demoramos uns dias e o postal acabou chegando depois da nossa volta... bom... mas fomos até Machu Picchu saindo do Rio de Janeiro e voltamos em doze dias... por terra... com pouquíssimo dinheiro com um violão... e aprendi muito... quando cheguei no Rio de Janeiro eu... liguei pro meu amigo Geraldo Roca que estava morando no Rio na época... falei olha... aconteceu algo de muito importante... nessa viagem... abriu meus olhos pra um monte de coisa e eu acho que você devia ir também e talvez até a gente possa ir junto... mas eu tenho que terminar a faculdade... aí... o Roca não se mobilizou assim... muito rápido pra isso... aí eu passei o último ano da faculdade no Rio... que foi setenta e quatro... fazendo inclusive ensaiando coisas com ele... shows que... super... super clandestinos... e assim que eu me formei a gente começou a pensar na viagem... e viemos pra Campo Grande fazer shows pra levantar fundos ((risos)) não fomos muito bem sucedidos... mas firmamos o pé e falamos nós vamos... e conseguimos... nós fomos a primeira vez em fevereiro... mas o Roca teimou comigo com relação à alguma coisa passaporte ou visto e chegamos em Corumbá e tivemos que voltar... eu sabia que a gente ia voltar... mas pra mim ir a Corumbá de trem ((risos)) era... melhor do que qualquer outro programa... assim à vista... aí ele tirou o visto ou sei lá o que fosse e nós voltamos em... saímos daqui no final de abril... começamos a música na primeira noite de viagem... assim que... talvez vocês já tenha essa informação mas eu vou repe-

tir... minha mãe estava em Campo Grande visitando a minha irmã mais velha... que morava aqui... e foram as duas me levar na estação de trem... e teve uma cena shakespeariana talvez... minha mãe tentava me segurar “pelo amor de Deus... você se formou com boas notas... tem não sei quem pra você visitar lá no Rio que tá esperando pra outra...” e eu falei mãe eu vou com o Roca pra Bolívia... pra o Peru... na volta eu vou pro Rio de Janeiro e aí eu vejo o que que acontece mas agora eu não vou mudar de ideia porque tinha feito dezoito anos... acho que eu tava até com vinte e um... eu me formei com vinte e um... e eu falei nada vai me tirar desse trem... e ela insistiu tanto que quase que o trem sai e ela tava dentro e ela não podia descer do trem... ela tinha um problema na perna e eu falei vish... eu tava morrendo de medo de acontecer alguma coisa com ela e o meu pai me responsabilizar... eu... eu forcei a descer do trem... e isso é verdade eu vou repetir mais uma vez... que eu mereço ((risos)) ela não descia e eu falei mãe desça já... já tinha tocado um apito ((risos)) eu fiquei mais nervoso que qualquer outra coisa na viagem... ela falou “mas o que que você vai fazer pra lá?” sabe... ela fez um gesto pra lá e eu falei... pra começar é pra lá... Machu Picchu é naquela direção e pra completar eu fiz um pouco de cena pra posteridade... pena que não havia celulares não tinha ninguém filmando... e eu falei... eu vou em busca do meu destino... soou bonito o final... daí acho que ela desistiu ((risos)) com essa frase... e eu falei pô... até pensei essa frase talvez dê alguma música... mas daí ela desceu do trem... o trem andou... o Roca tava esperando na... na cabine pra não ver a cena também...aí ele falou “sua mãe desencantou” ((risos))... trem saiu... fomos pro restaurante... pra comemorar o início da viagem... tomamos cervejas quentes que... sabe... faz mais efeito que as geladas... antes de dormir... quando a gente foi pra cabine o Roca tinha esquecido o violão dele em cima da... da... do leito e... tinha que guardar né... aí ele pegou o violão e começou “din-gui-dim” começou a cantarolar sabe uma melodia que achei bonita... falei... que legal isso aí... é de al-

guém? ele falou “não” ele “não que eu lembre... eu fiz agora aqui”... daí eu falei toca de novo... aí a cena estava montada em torno da gente toda... ((risos)) todo esse drama por isso que eu contei o drama... sabe de família... não querendo que fosse... tudo isso... o trem... ia atravessar o pantanal... nem tinha chegado ((risos)) e a gente já tava antecipando sabe... o que seria a nossa viagem... tinha sabe um belo céu estrelado o cruzeiro do sul... eu puxei o cruzeiro do sul pra letra...fizemos essa primeira estrofe uns... uns pedaços de coisa e... continuamos fazendo a música durante a viagem... é engraçado que são só três estrofes... oficiais né... e algumas que... algumas estrofes... alguns versos que... não colaram e deram lugar a outros... e a gente foi terminando a música no caminho e... você passa a fazer parte ou passava a fazer parte numa viagem dessas... de uma comunidade que faz o mesmo caminho que você... para nas mesmas cidades ou pra baldear ou passar um dia ou dois ou três ou quatro... aí você viaja pra próxima cidade e você encontra... uma comunidade da entrada... tinha vários mochileiros como a gente... com instrumentos com violão com...violinos... que vinha de todos os cantos do mundo pra ver Machu Picchu... era um funil que começava em Rio... São Paulo... Santos e... Rio de Janeiro... e o trem era o melhor meio de viagem pra essa... até pelo preço... então vinha afunilando isso quando chegava na Noroeste sabe... ficava todo mundo no mesmo... no mesmo trajeto e daí continuava até Cusco... desde quando o trecho não era... não tinha ferrovia e você andava de ônibus... caminhões o que fosse... e chegava nos mesmos lugares... então a gente foi mostrando essa música ainda sendo feita nesse circuito e as pessoas gostavam muito falavam “toca aquela”... mesmo assobiada ela causava uma impressão muito forte... bom... aí fomos e voltamos só que levamos dois meses nessa viagem... sendo que um mês... praticamente só em Cusco... e voltamos porque sabe... gastamos tudo que a gente tinha de dinheiro vendemos inclusive o violão do Roca... porque a gente levou um violão de doze que era uma raridade na época e ele levou um

bandolim emprestado de um músico amigo dele lá do Rio... nosso amigo... o cara nem soube o bandolim Gibson dele que era assim uma preciosidade na época... foi passear ((risos)) em Machu Picchu... mas a gente não podia vender uma coisa que não era nossa... então a gente voltou assim... tão magros que tem uma foto que vocês devem ter visto... é a única foto que... minha e do Roca dessa viagem... tirada por um lambe lambe em La Paz... estamos com um cabelão... deve ter no meu site... em algum lugar... nessa foto que a gente tirou na volta... eu estou com a mão pra trás... segurando a minha calça... pra ela não cair ((risos)) durante a exposição... nós dois estávamos dois palitos com o bandolim e... não precisa mencionar mas também não vou esconder que a gente trouxe dois quadros... cusquenho da escola cusquenha... meio contrabandeado que era... não era permitido tirar do Peru mas não era assim::... crime grave entendeu?... e tinha sido ideia da namorada do Tom... falou “se vocês forem trazer coisa de lá...” todo mundo vai e compra prataria... pra vender na volta e pra pagar a viagem... ela falou “vê se vocês conseguem um quadro cusquenho” e eu estou com um enfiado dentro do meu saco de dormir... todo mundo falou “mas que saco de dormir esquisito... em formato de quadro” ((risos)) mas enfim... também não conseguimos vender... acho que... uma tia comprou um e o... Roca ficou com o outro nem sei que fim levou... mas como tinha acontecido e eu tinha dito pro Roca... aprende-se muito numa viagem como essa... especialmente num mundo pré Internet... pré YouTube... e o Brasil historicamente está de costas pra América do Sul... está de olho ou... pra não usar uma expressão menos acadêmica... como eu via o Brasil na época... vou ser sincero... eu via o Brasil e ainda vejo... de costas para a América do Sul e::... não não vou conseguir formatar o que eu tava falando... com os olhos os ouvidos e outras partes do corpo expostas ao que vem... da europa e dos estados unidos... totalmente expostos e... nós voltamos com uma visão bem mais abrangentes do que tínhamos na ida eu já... por ter feito a segunda vez a viagem... e também tivemos

uma sorte incrível... de termos encontrado em Cusco o Rubens Corrêa... diretor de teatro... diretor e autor... dramaturgo de Aquidauana que morava no Rio onde ele era... dono do teatro Ipanema... e por isso quando ele nos encontrou lá ele falou “você dois me parecem familiares” ((risos)) daí a gente falou é lá do teatro que a gente tinha muitos amigos do teatro... e tinha uma peça que fez muito sucesso na época que era “Hoje é dia de rock” e atraía só pelo nome... eu lembro de ter ido várias vezes... nem tanto pela peça mas a gente ia com uma turma de atores... aí o Rubens achou interessantíssimo encontrar dois moleques... lá do... frequentadores assíduos do teatro dele... amigos de vários amigos dele e ainda por cima compositores e autores e ligados a Mato Grosso... o antigo porque ainda não tinha se dividido... então ficamos assim amigos e passamos uma boa parte do tempo em Cusco... na companhia dele... a gente ia juntos ver os lugares em que ele nos levava porque ele estava pesquisando... pra escrever uma peça que eu não tenho certeza do nome sobre a queda do império inca e uma pessoa muito culta como ele... sabia muito mais do que a gente... que não tinha pesquisado muito pra fazer essa viagem... nós pudemos ver sabe... muita coisa da cultura andina... sabe... ajudados pela visão do Rubens... bom... aí voltamos para o Rio de Janeiro... com o Trem do pantanal na bagagem e começamos a fazer uma... a ensaiar pra um show... e pra mostrar... tudo isso que a gente tinha juntado que era um caldeirão de:::.... folk music Bob Dylan... com pitadas de Tião Carreiro... por causa da viola que o Roca tocava seguindo a trilha do Tião Carreiro com... com:::.... música fronteira daqui... inclusive representada no ritmo de Trem do pantanal... ou seja um monte de coisas absolutamente:::.... inéditas em termos de mistura e fusão... e absolutamente inúteis para o público carioca... ninguém tinha nem ((risos)) condições de entender o que a gente queria fazer ou tava fazendo... porque eles não tinham assim os elementos básicos... e o próprio Almir... quis gravar o Trem do pantanal no primeiro disco dele... que foi feito pela Continental... o diretor musical

dele era o Peninha Schmidt... que é um nome assim da história da música brasileira e do rock nacional porque ele era engenheiro de som dos Mutantes... eu conhecia inclusive de... convivência com os Mutantes em São Paulo... e como diretor musical da Continental... ele falou pro Almir na minha frente... falou “Almir... acho que cê não devia gravar Trem do pantanal nesse disco não”... eu não disse nada... devo ter coçado a orelha e... já tinha sido gravada pela Diana Pequeno... depois de quase ter sido gravada pela Tetê e o Lírio Selvagem... mas daí ela não gravou porque o Roca e eu fizemos uma exigência... de um adiantamento editorial que era praxe no mercado.. só que a gente pode ter pedido mais do que o mercado assumiria como risco... mas isso em função do investimento que estavam fazendo em cima da Tetê... pra lança-la... aí... não quer não quer... aí a Diana Pequeno conheceu a música através do Almir que foi tocar com ela... e gravou... então não era uma novidade... e quando o Peninha falou isso... ele falou pro Almir e o Almir falou “porra Peninha você tá doida... uma puta música... a música de mais sucesso nos meus shows”... aí o Peninha virou pra mim e falou... “Simões... eu vi que você não disse nada... eu vou te explicar... eu acho que essa música ainda precisa de outras músicas em volta dela... pra fazer sentido pro grande público... o público que a gente espera que o Almir atinja... nesse primeiro disco e eu inclusive adoro a música”... eu sabia disso... ele sempre me ouviu cantar a música... com Geraldo Espíndola pessoal dos Mutantes falavam “pô essa música”... ele falou “mas eu acho que você não precisa/não devia gravar no primeiro... deixa pro segundo”... e ele estava absolutamente certo... e só uma última observação... eu vou descer do trem ((risos)) não falo mais do trem... uma coisa curiosa... um fenômeno curiosíssimo que aconteceu nessa música... e que explica a longevidade que ela tem... e que ela nunca jamais foi um estouro de execução em lugar nenhum do mundo... muitas pessoas acham que isso aconteceu sem ter informações diretas... mas eu tenho a informações diretas de que nunca jamais foi uma música de frequen-

tar parada de sucesso... nunca nenhuma gravação dela... vendeu... vou dizer um milhão de cópias... por exemplo como eu tive esperança vendendo o disco da novela Pantanal... Trem do pantanal... se juntar tudo o que já se gravou... todas as versões Sérgio Reis... Diana Pequena... Almir... não sei quem não sei quem... orquestra (banda)... todo mundo junto não dá... talvez quinhentas mil cópias... não sei quanto daria mas ela... ela de certa forma se preservou de ser exposta assim como sucesso... o que permite que até hoje eu... toque nos meus shows e o Almir também... não podemos fazer show até o fim das nossas vidas... sem tocar Trem do pantanal.. acho que o Almir já tentou ((risos))... não dá o povo... é como você ir num show dos Rolling Stones e eles não tocarem Satisfaction... vai dar pau... ou o Paul McCartney não cantar Let it be quer dizer... tem coisas que não adianta você teimar... falar vamos... vamos em frente... bom... então deixando o trem... e o Roca no Rio de Janeiro...

Já na estação, na plataforma, observamos que o discurso de Paulo Simões é atravessado por formações discursivas (FOUCAULT, 2017). Filho de militar, a formação discursiva da família, em companhia da formação discursiva militar/ditatorial, atravessa o discurso de Simões e rege, ao mesmo tempo em que busca limitar, os seus passos. O discurso militar, à época, busca silenciar a voz do artista, já que esta construção se dá em plena Ditadura Militar Brasileira (1964-1984).

Surge, em meio à repressão, a formação discursiva da liberdade, da busca pela liberdade, da rebeldia aguçada pelo desejo de constituição no/pelo outro (CORACINI, 2007), de ir aonde outros jovens também iam. Uma liberdade que era sonhada nos vagões e nas cabines do trem em suas partidas e chegadas, aflorando a musicalidade, o ritmo e a sonoridade que passam a embalar Simões e que, mais tarde, se dão a conhecer nas composições e shows.

Os efeitos de sentidos provocados no dizer de Simões nos levam a interpretar um saudosismo pelos tempos de censura em que o artista se orgulha de

ter participado da quebra da ordem do discurso (FOUCAULT, 1996). O trem que corta as belezas do pantanal é obra da escrita de/sobre si (FOUCAULT, 2004), atravessa a história desse estado e, na estação, conquista lugar de hino sul-mato-grossense (GUIZZO, 2012).

A música é representação da vida dos jovens em busca dos sonhos da juventude da época: conhecer Machu Picchu, conquistar e vivenciar a liberdade. O que constatamos no dizer de Simões é que o “trem que atravessa o pantanal” mostra as belezas sobre os trilhos, que são representativas de MS e do Pantanal, além de conduzir à “Terra sem males¹”, sem vigilância ou proibições – um território de poder. Como e nas águas, Simões “caça jeito” de quebrar a ordem do discurso (FOUCAULT, 1996) em busca da tão sonhada liberdade e, com isso, se torna um dos maiores representantes da construção cultural de MS por meio de suas músicas.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. D. **Manoel de Barros: poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

CAMPOS, S. I. F. A entrevista de pesquisa: um empreendimento coletivo. In: BASTOS, L. C.; (ORGS.), W. S. D. S. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013. p. 101-136.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro. Arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

DERRIDA, J. **A famácia de Platão**. Tradução de Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

1 Mito Guarani.

FOUCAULT, M. **Ética, Sexualidade e Política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

GUIZZO, J. O. **A moderna música popular urbana de Mato Grosso do Sul**. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2012.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. D. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013. p. 37-48.



10.48209/978-65-89949-96-7

CAPÍTULO 6

O MULTIVERSO DO CONHECIMENTO: ROMPENDO AS FRONTEIRAS A PARTIR DO DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO

Alexandre Dijan Coqui

INTRODUÇÃO: O MULTIVERSO DO CONHECIMENTO

Tudo está em mudança; nada morre. O espírito vagueia, ora está aqui, ora ali, e ocupa o recipiente que lhe agradecer... Pois o que existiu já não é, e o que não existiu começou a ser; e assim todo o ciclo de movimento se reinicia.

Ovídio, *Metamorfose*. Joseph Campbell. *O herói de mil faces*.

Hipoteticamente, mas não impossível: um portal materializa-se e novos “Eus” vão surgindo um a um diante de nossos olhos. Parece-nos um filme de ficção da *Marvel Studio*¹, com heróis e vilões movendo-se entre os universos, ou a materialização da série *Dark*², com a teia genealógica que se constrói ao longo dos episódios e nos confundem entre o passado, presente e futuro, com a pequena “Partícula de Deus”³.

É provocativa a frase do físico alemão Albert Einstein “A diferença entre passado, presente e futuro é só uma ilusão persistente”, disposta no início do primeiro episódio, na primeira temporada da série *Dark*. Para Stephen Hawking (2016, p.116), o universo não possui uma única história, mas múltiplas “Haverá uma história no tempo imaginário correspondendo a toda a superfície fechada possível, e todas as histórias no tempo imaginário determinarão a história no tempo real”, isso não significa que o tempo imaginário é irreal ou inventado, leva-nos a considerar, segundo a filosofia positivista, que o real não pode ser determinado.

1 Marvel Studio é um estúdio de cinema norte-americano parte do conglomerado The Walt Disney Company. Marvel Studio trabalha em conjunto com a Walt Disney Studio para distribuição e marketing.

2 Sinopse da série *Dark* encontra-se disponível em: <https://www.adorocinema.com/series/serie-20328/>.

3 Partícula de Deus, O Bóson de Higgs, também conhecido como “partícula de Deus” e “partícula essencial”, é uma das teorias aceitas para explicar a composição material do Universo. A existência do Bóson foi anunciada para legitimar o Modelo Padrão, porém, a sua realidade ainda não foi empiricamente comprovada. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/boson-de-higgs/>.

Para Silveira (2019), ao tratar das relações entre o real e o virtual, segundo o pensamento de Pierre Lévy, introduz a questão na filosofia escolástica “é virtual tudo o que existe em potência e não em ato”, embora o virtual não seja algo concreto, mas potencial, em questões filosóficas, o virtual não se opõe ao real, assim, para a Física, particularmente os estudos de Hawking, o tempo imaginário, inexistente a percepção humana.

Dessa forma, o imaginário, aqui descrito não como irreal ou inventado pela imaginação humana em um universo de ficção, mas como potencial, para isso, há três conceitos sobre o termo virtual: no seu sentido tecnológico, a virtualização e na inexistência da noção de tempo-espaço; no irreal e ilusório ligado ao mundo das ideias e, no conceito filosófico, o que existe de forma potencial, ou seja, a árvore está presente, de forma virtual, na semente. SILVEIRA (2019).

É nesse espaço de construção que o diálogo entre o multiverso, visto como uma coleção hipotética de universos possíveis, não aprofundamos aqui nas teorias científicas de universos paralelos, mas sim, a multiversos imaginários e potencialmente reais, são possibilidades para uma intersecção entre as diversas disciplinas e a formação e busca pelo conhecimento.

Interessa-nos quebrar as fronteiras que dividem o conhecimento em pequenos fragmentos, dissolvidos em disciplinas como uma quebra-cabeça que pode ser (RE)construído por partes. Isso está distante em ser uma verdade ou um conceito educacional, mas uma organização baseada em uma linha de produção, cada indivíduo constrói uma parte do produto, nem o que inicia o processo, nem os tantos quantos fazem parte da esteira, saberão qual é a forma e o objetivo do produto.

Para fazer entender o conceito de imaginário, precisamos retomar um termo muito recorrente na literatura e no cinema, a verossimilhança. Quando o autor dá a ideia de realidade à sua história e conduz o leitor/espectador a fluidez da leitura

ou do audiovisual. A confusão entre o real e o imaginário é algo tão espetacular que foge do nosso controle e desperta emoções e desejos.

Charaudeau e Maingueneau (2020, p.494), discorrem sobre o verbete “verossímil”, como na “produção discursiva da verossimilhança (narrativa ou argumentativa) a partir do material sobre o qual não se sabe se é verdadeiro, falso ou indecível. (...) ela produz uma sensação de evidência”, assim, na literatura e no cinema, a verossimilhança produz um efeito de realidade.

De um modo geral, o cinema traz para si essa construção imaginária, no sentido de ficção, criação de um universo irreal, como acontece em alguns filmes como *Homem-Aranha: sem volta para casa*⁴, onde o multiverso abre-se e vários “Eus” saltam para uma única dimensão e convivem em um mesmo espaço-tempo, ou, como a teoria do buraco de minhoca, estudado por Einstein, levantando hipóteses sobre a possibilidade de existirem atalhos entre um ponto e outro, como também a teoria do buraco negro e o paradoxo de *bootstrap*⁵. Essas teorias são usadas de forma tão verossímil que produz um *efeito de realidade* e nos fazem acreditar que a viagem no tempo é algo possível.

Isso nos leva a refletir sobre a produção cinematográfica relacionada diretamente a construção do conhecimento. Mesmo sendo uma série complexa e cheia de anomalias temporais e um mistério envolvendo as famílias e o desaparecimento de crianças, não é limitada a um público específico, nem ao menos cita que um físico ou estudante de física tem maior probabilidade de compreendê-la, mas sua classificação é voltada ao público com dezesseis anos. Isso nos causa uma sensação estranha quando falamos de conceitos físicos e matemáticos, ao mesmo tempo que notamos que o conhecimento, mesmo em um filme ou série, não vem fragmentado, mas em conexão com tantos outros.

4 Sinopse disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-256880/>.

5 O paradoxo de Bootstrap, segundo a revista *superinteressante* é basicamente um cenário em que a viagem no tempo para o passado seja algo possível, um objeto pode existir sem nunca ter sido criado.

Por conseguinte, ao assistirmos a um filme, todos os conhecimentos estão à disposição dos espectadores. Se observarmos as produções baseadas em fenômenos naturais, viagens intergalácticas, descobertas de novos universos e vida inteligente, a construção perfeita de uma IA, ou um mundo Matrix⁶, todos os conhecimentos, matemáticos, físicos, químicos, geográficos, históricos, literários, filosóficos, enfim, não estão fragmentados, mas conectados, construindo uma forma completa, complexa, indivisível e transporta-nos para o mundo real.

Aqui, nos parece que a educação vive um universo imaginário, sem potência para o real. O educador interrompe sua aula de Matemática nos exatos cinquenta minutos e, outro profissional, dessa vez da Física, por exemplo, hipoteticamente sugere aos alunos que fechem a Matemática e abrem a Física.

Fiorin (2008), no artigo intitulado *Linguagem e interdisciplinaridade*, retoma a questão social em sua heterogeneidade. Questiona nossa existência em uma época que vivemos a mestiçagem, a diversidade e não faz sentido, nesse universo plural, pensarmos em divisões disciplinares. O que faremos, nesse diálogo do multiverso do conhecimento é compreender essas possibilidades na produção cinematográfica para a educação em um processo interdisciplinar.

A PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA E O PROCESSO INTERDISCIPLINAR

Todas as coisas se encontram em processo, ascendendo e retornando. As plantas tornam-se botões, mas apenas para voltarem à raiz. Retornar à raiz é como buscar a tranquilidade. Buscar a tranquilidade é como caminhar ao encontro do destino. Caminhar ao encontro do destino é como à eternidade. Conhecer a eternidade é iluminar-se; não reconhecer a eternidade produz a desordem e o mal.

Lao-tse, Tao Teh King. Joseph Campbell. *O herói de mil faces*.

6 Sinopse de Matrix está disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-19776/>.

Na série *Boneca Russa*⁷, Natasha Lyonne protagoniza a excêntrica Nádia, na trama. Nádia vive um loop interminável, sempre morre de uma forma terrível e acorda na manhã de seu aniversário de 36 anos. Já na segunda temporada da série, a protagonista enfrenta novos desafios, quatro anos após esse loop, agora como uma suposta viajante do tempo. A série, como tantas outras, revela que não há fronteiras para o conhecimento, parece-nos que o roteirista não importa se o espectador compreende ou não o diálogo entre as personagens, mas como esses detalhes constroem o enredo.

No primeiro episódio da segunda temporada, em segundos de diálogos, alguns conhecimentos filosóficos, sociais, históricos e físicos, são lançados em pequenas falas entre as personagens. Ruth Brenner, interpretada por Elizabeth Ashley, em uma curta fala diz: “A imortalidade é a grande ilusão da juventude”, evoca uma série de reflexões filosóficas e existenciais. O livro *A imortalidade*, de Milan Kundera (1990, p. 41), traz a questão da busca do homem pela imortalidade.

A imortalidade é uma ilusão derrisória, uma palavra vazia, um sopro de vento, que se persegue com uma rede de pegar borboletas, se a compararmos com a beleza do álamo, que o velho cansado vê pela janela. A imortalidade, o velho cansado não pensa nela absolutamente. O que ele fará, o velho cansado olhando o álamo, quando de repente surge uma mulher que quer dançar em torno da mesa, ajoelhar-se na soleira da porta e conversar coisas sofisticadas? Com o sentimento de inefável alegria e uma brusca retomada de vigor, ele a chamará *leidige Bremse*, mosca insuportável (...) Ele supunha-se o gerente de sua imortalidade e essa responsabilidade fizera com que perdesse toda a naturalidade.

Da mesma forma a citação: “Os maiores dos homens amam a glória, mas amam-na, não como a uma imortalidade própria, senão como a uma imortalidade abstrata, de que porventura não participem”. Pessoa (2002, p.262), como também Nietzsche (2001), quando discorreu sobre a necessidade de morrer várias vezes enquanto estamos vivos como preço a pagar pela imortalidade. Uma única frase

7 Sinopse da série Boneca russa está disponível em: <https://www.adorocinema.com/series/serie-24572/>.

em uma série pode despertar um mundo de conhecimento, isso é o processo interdisciplinar estabelecendo relações entre várias disciplinas.

Da mesma forma, a personagem Nádia ao entrar no trem, observa um cartaz do filme *A escolha de Sofia*⁸, são exatamente, no filme, cinquenta e cinco segundos para tomar a mais cruel decisão de sua vida e que irá atormentá-la, são questões além do sofrimento da guerra e do campo de concentração, mas as escolhas que nos fazem presos à eternidade.

Isso nos transfere para Nietzsche (2001, p.91):

O que os outros sabem de nós. Aquilo que sabemos de nós mesmos e que temos na memória não é tão decisivo para a felicidade de nossa vida como se pensa. Um dia cai sobre nós aquilo que outros sabem (ou acreditam saber) de nós – e então reconhecemos que isso é mais forte. É mais fácil lidar com sua má consciência do que com sua má reputação.

A personagem Sofia, interpretada por Meryl Streep, no filme *A escolha de Sofia*, resgata o medo do “Outro” em relação a nós, mesmo que sejamos atormentados pelas nossas escolhas, o julgamento do outro sobre nós é mais cruel do que nossa própria justiça. Na série *Boneca russa*, esse detalhe é essencial ao definir as escolhas e os personagens que irão definir a sequência de eventos. Retomamos Nietzsche (2001), é mais fácil lidar com a nossa consciência, mesmo julgando as nossas escolhas negativas, mas o pior está no julgamento dos outros sobre nós.

Continuando com a mesma série, *Boneca russa*, outra fala de Nádia nos chama atenção “(...) o conceito básico de tempo e espaço não faz mais sentido para mim”, conceito de Física e, em seguida, ao contracenar com o ator Sharlto Copley no personagem Chezare Carrera, um homem inescrupuloso, que apresenta a Nádia duas pílulas como no filme *Matrix* e segue a fala da protagonista

⁸ Sinopse do filme *A escolha de Sofia* está disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-2362/>.

citando a festa de Purim⁹, e a relação com sua avó húngara “os regimes mudam, as moedas mudam e só fica o ouro”, em referência ao holocausto e o medo do retorno de Hitler.

Outro ponto importante na série está na viagem temporal da protagonista, em termos de linguagem, observa-se a língua como elemento vivo na sociedade, muitas gírias e termos usados hoje seriam desconhecidos no passado, incorporamos à nossa língua elementos históricos, sociais, culturais, enfim, uma simples fala de um personagem pode estar presente na fala de muitos jovens e adolescentes e até mesmo adultos, assim, o retorno ao passado soaria estranho.

A discussão está na multiplicidade de elementos culturais, sociais e disciplinares, quando assistimos a um filme ou a uma série podemos conectá-los a vários conhecimentos de forma interdisciplinar, não há um conceito específico de uma disciplina, mas a reunião entre esses conhecimentos, muito mais valioso do que fechá-lo em um currículo. A própria disciplina de Língua Portuguesa, não há como tratar apenas de verbos, pronomes, orações subordinadas ou insubordinadas, antes de compreender a língua de fato como elemento social e cultural.

Ao analisarmos a base gramatical deparamos com surpresas e, isso nos faz crescer, a gramática é viva e se constrói ao longo do tempo e ao depararmos com esses conhecimentos precisamos refletir e compreender o quanto é necessário um trabalho interdisciplinar na educação. Observemos como Clarice Lispector utiliza a língua na construção de sua história.

A compreensão em analisar o texto visto pela gramática, na obra *O búfalo* de Clarice Lispector, traz em si o “mas”, não na estranheza de iniciar um texto com uma conjunção coordenativa que busca um contraste, até

9 Segundo o site PT.Chabad.org. A Festa de Purim é celebrada todo ano em 14 de Adar. Comemora a salvação do povo judeu na antiga Pérsia da trama de Haman para destruir, matar e aniquilar todos os judeus, jovens e velhos, crianças e mulheres, num único dia. Está descrito no livro de Ester.

então em nosso entendimento em algo anterior a ela, como também, a não obrigatoriedade dessa conjunção coordenativa em ligar palavras ou orações e nem alimentando a gramática com regras imutáveis na construção do texto, como narra a personagem que busca nutrir seu ódio, porém, esbarra com “*mas era primavera*”. Aqui apresenta-se o desafio de construir novas leituras e compreender a gramática além dos limites impostos por regras fixas e não ensinado nas escolas e nos manuais de gramática (COQUI e SANTOS, 2021, p.1).

São novas leituras do conhecimento. Para Nietzsche (2001, p. 137) “a força do conhecimento não está no seu grau de verdade, mas na sua antiguidade, no seu grau de incorporação, em seu caráter de condição para a vida”, aqui está a busca pelo conhecimento, recolher os impulsos antigos para religar o homem à natureza, essa incorporação da verdade com à vida é a questão mais importante dessa busca e da afirmação do homem com o universo.

Isso porque só focamos em poucas séries. Há possibilidades infinitas na produção cinematográfica para um fazer interdisciplinar. Fiorin (2008, p.29), consegue resgatar esse conceito como uma das formas mais expressivas do trabalho científico de nosso tempo, em duas práticas interdisciplinares e, para nós, focamos na segunda prática: “interseção, em que duas ou mais disciplinas se cruzam para tratar de determinados problemas”, ou seja, “A interdisciplinaridade supõe disciplinas que se interseccionam, que se sobrepõem, que se reorganizam, que buscam elementos noutras ciências”, não há na interdisciplinaridade uma disciplina superior a outra, mas um conjunto de conhecimentos necessários para resolver um determinado problema, ou para compreender um determinado fenômeno.

Na série *The Man in the High Castle*¹⁰, baseada no livro de Philip K. Dick, obra que também inspirou *Blade Runner*¹¹, trata de imaginar o mundo caso o regime nazista tivesse ganhado a segunda Guerra Mundial, uma distopia em

10 Sinopse da série *The Man in the High Castle* está disponível em: <https://www.adorocinema.com/series/serie-9359/>.

11 Sinopse do filme *Blade Runner* está disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-1975/>.

relação a realidade, qual lado viver: na Alemanha Nazista, no Japão Imperial ou em uma zona neutra. São conhecimentos históricos que devem ser levados em consideração.

Assim, o conhecimento está além das disciplinas fragmentadas, mas na rotina diária de cada sujeito na sociedade. Não falamos Matemática, Português, Física ou Biologia, mas um aglomerado de conhecimentos construído ao longo da nossa história na sociedade.

Da mesma forma, um adolescente ao assistir a um filme entende conceitos tão complexos e conseguem seguir o enredo e assimilar a trama. Isso é visto na série *Dark*, tão complexa e ao mesmo tempo tão desafiadora, a ponto de criarem a árvore genealógica com todas as tramas no decorrer das temporadas. Vale entender que conhecimento rompe barreiras e pode estar presentes nas salas de aulas em qualquer disciplina criando uma intersecção os conteúdos.

O DIÁLOGO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO NO PROCESSO INTERDISCIPLINAR

Como uma pessoa despe a roupa usadas e as troca por novas, assim também o Eu que habita o corpo despe os corpos usados e as trocas por novos. Impenetrável, incombustível, insolúvel, inabalável, esse Eu não é permeado, consumido pelo fogo, dissolvido pela água, abalado pelo vento, Eterno mutável, imóvel, todo penetrante, o Eu é para sempre inalterado.

Bhagavad-gita. Joseph Campbell. *O herói de mil faces*.

O processo ensino-aprendizagem e a própria escola como espaço de interação e intervenção entre os sujeitos é, de certa forma, um dos momentos importantes para a própria constituição do sujeito como ser humano. Carneiro (2019, p. 46), argumento que a aprendizagem isolada é insuficiente para a formação do sujeito no processo educacional e, para ele, “avessa, a uma educação de fato. Reduzida à dimensão do aprender, a educação deixa de ser

abertura e passa a ser a repetição de roteiros avaliado”, ao tratar da ideologia da aprendizagem contra a vida escolar. Os sujeitos na educação devem viver a produção do conhecimento, não de forma engessada ou a serviço de um sistema capitalista, mas ter consciência de sua formação.

Para Pessoa (2021), ao criar um diálogo sobre abelhas e humanos, discursa sobre o papel dos pais, mesmo antes do nascimento de seu filho, pois já traçam um caminho que eles próprios julgam perfeito, escolhem o nome que definem o gênero, escolhem cores, definem padrões, enfim, introduzem, mesmo antes do nascimento, uma dimensão simbólica. O autor ao citar Fink (1998, p. 27) exterioriza: “as opiniões e desejos de outras pessoas fluem para dentro de nós através do discurso (...) Lacan de que o inconsciente é o discurso do Outro de uma maneira muito direta”, esse discurso do inconsciente é repleto de outras pessoas, das aspirações e fantasia de outras, sempre expressas por palavras. São, por conseguinte, a intervenção do Outro humano na constituição de um ser humano, mesmo antes de nascer, para isso já reserva um lugar simbólico PESSOA (2021).

A escola, como instituição de ensino, reserva esse lugar simbólico aos alunos quando apresentam discursos de valores e juízos que a educação pode promover. Entretanto, educar está além de passar conhecimentos fechados e isolados de um mundo repleto de informações simultâneas. Dias (2011, p.16), argumenta:

Torna-se necessário enfatizar que, hoje, informação e conhecimento não são construídos, adquiridos, aprendidos apenas nas relações presenciais, com pais, familiares e professores. Ao contrário, são aprendidos de múltiplas maneiras, em grande parte em situações não presenciais, ou seja, em contextos virtuais, construídos na, e a partir da utilização das novas tecnologias.

São conhecimentos construídos através da interação entre os vários universos tecnológicos, por isso, chamamos no início de multiverso do conheci-

mento, não cativo à escola e aos programas educacionais, mas a liberdade de interagir com o mundo da informação e da comunicação. O processo de aprendizagem das novas gerações realiza-se na “articulação e cruzamento das informações e experiências vividas”, tanto na escola, na família e em mensagens, imagens, ideias, enfim em todo os recursos da mídia.

Como já argumentado anteriormente, no prefácio da obra *Cinema e interdisciplinaridade*, Silva (2019), manifesta sobre a relevância do cinema enquanto prática social e como obra de arte. “A palavra cinema (...) é um sentido cuja força é capaz de reunir inúmeros e diversos – divergentes – sentidos” Silva (2019, p.8). Em seguida, Lucini (2019, p.53-54), argumenta:

O cinema em sua interdisciplinaridade com as áreas da educação e da História, voltando nosso olhar para os aspectos que compõem o cinema como agente formativo que possibilita uma abordagem teórico-metodológica em sala de aula que potencializa e promove experiências formativas em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Ao utilizar o filme em sala de aula, o professor está trazendo o cinema e toda a sua arte e possibilidades de aprendizagens para além dos limites curriculares. Ao utilizar, por exemplo, o filme *Onde está segunda?*¹² O professor traz para a sala de aula um contexto interdisciplinar entre cinema e educação, uma discussão que envolve universos diferentes, mas com questões já são dialogadas na sociedade. A pressão populacional, trama do filme, onde a desertificação, a fome e o esgotamento dos recursos pela degradação ambiental geraram um discurso sobre o programa do filho único, proferido por Nicolette Cayman interpretada por Glenn Close, surge com a proposta do filho único e com decisões dramáticas e inquestionáveis.

Diante das discussões sobre o filme e a base histórica, o professor pode trazer discussões como a Teoria Malthusiana, baseada em buscar alertar a

12 Sinopse do filme *Onde está segunda?* Está disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-200686/>

humanidade para o problema da falta de recursos naturais devido ao grande crescimento populacional, ou seja, na cosmovisão da teoria malthusiana, a competição e o confronto entre os homens são inevitáveis. Da mesma forma, o personagem Adrian Knowles interpretado por Marwan Kenzari, aceita cegamente a imposição do estado sobre o programa do filho único sem sequer questionar.

Para Lucini (2019, p. 54):

Dessa forma, buscamos entrelaçar o cinema com essas duas áreas do saber a partir de pontos em comuns, dialogando com os filmes como produção cultural que se inserem no âmbito educativo e historiográfico para além dos limites curriculares e espaciais que muitas vezes configuram o trabalho em contexto escolar. Deixamos claro que trabalhamos com filme e cinema como expressões sinônimas devido a um aspecto histórico-metodológico. Em muitos dos casos, assistir filmes na sala de aula é o mais próximo de um cinema que muitas das crianças e jovens populares podem chegar. Logo, o uso de filmes em sala de aula insere-se como uma representação do cinema na vida dos envolvidos.

Fazendo uma analogia com o livro *A jornada do herói* de Christopher Vogler (2015, p. 45), sobre a jornada do herói “A história de um herói é sempre uma jornada. Um herói abandona seu ambiente confortável e comum para se aventurar em um mundo desafiador e desconhecido”, essa é a jornada do professor que busca o diálogo entre cinema e educação no conceito de interdisciplinaridade, porém, não é escolher um filme que se encaixe no assunto proposto para as aulas, mas no desafio de ir além do conteúdo curricular de sua disciplina, saltar para novos conhecimentos.

Na série citada anteriormente, *The Man in the High Castle*, segundo Lucini (2019), são diante dessas realidades, no caso da série há uma inversão dos fatos históricos, a pergunta: *Se os nazistas tivessem ganhado a guerra?* São questões recorrentes e a produção de série traz essa discussão, assim Lucini (p. 57), trata da seguinte forma essa questão: “formar os estudantes para que pensem e atuem

criticamente, sem deixar de lado o caráter sensível, intuitivo, dessa formação. E, no caso da história escolar”. Para isso, o filme contribui com esse pensamento crítico quando proporciona pensar na história e na sociedade em seu próprio ponto de vista, nesse sentido, a produção torna-se um espelho para termos a oportunidade de vermos a nós mesmo como sujeitos na sociedade.

Segundo Dias (2011, p. 23), desperta em nós a grandiosidade do cinema na educação e na produção de conhecimentos. O cinema é vital para que os estudantes e até os educadores possam ser atraídos por esse mundo imaginário/visual e sejam apresentados a outras possibilidades de enxergar a realidade e possam ampliar abordagens analíticas sobre o modo de ver as coisas e as pessoas.

A arte do cinema e dos filmes exibidos nas escolas é fundamental para o crescimento do estudante como ser humano. O filme retrata a sociedade, mesmo as aventuras de ficção científicas em gêneros de fantasias, retratam situações vivenciadas por todos nós.

Assim, todas as questões além das disciplinas são questionadas e provocadas pelo cinema, essa arte não foge da realidade, como muitas escolas procuram fazer com seus alunos, fechá-los em uma bolha de conteúdos pré-determinados em um currículo fechado e acreditar que moléculas, variáveis, noções de gramática, história antiga, desmatamento e erosões, sistema solar e fórmula de Bhaskara, isso tudo é de extrema importância, mas não isolados, fechados em seu mundinho, mas em um multiverso de conhecimentos, uma imensidão de galáxias existenciais para a produção de sentido. Tudo pode estar além de uma aula, pode estar conectado ao universo.

NOTAS CONCLUSIVAS

Não é a sociedade que deve orientar e salvar o herói criativo; deve ocorrer precisamente o contrário. Dessa maneira, todos compartilhamos da suprema provação – todos carregamos a cruz do redentor -, não nos momentos brilhantes das grandes vitórias da tribo, mas nos silêncios do nosso próprio desespero.

Joseph Campbell. *O herói de mil faces*.

Essa produção utilizou-se do multiverso do conhecimento e teve como objetivo romper com as fronteiras disciplinares nas escolas e abrir um diálogo entre cinema e educação de forma interdisciplinar. A proposta era tecer um estudo em vários autores sobre a importância do cinema para o trabalho em sala de aula como forma de abrir espaço para novas discussões e análise crítica da sociedade e do universo a partir de filmes e séries. É preciso que os educadores assumam a responsabilidade de ir além de suas disciplinas, mas alçar voos mais altos e sem o medo de arriscar, uma verdadeira jornada do herói, como apresenta VOGLER (2015).

Pondero sobre o papel do professor e da própria escola em dialogar com as diversas formas de artes, aqui em específico, o filme e a série, para que se possa debater sobre diversos assuntos e ampliar o conhecimento dos estudantes, esse limite a se transpor é fundamental para aqueles que desejam uma educação libertadora.

Não se pode fechar os olhos para a realidade. Vivemos na coletividade e a pandemia causada pelo Covid-19 foi a prova que isolados adoecemos e perdemos a capacidade de interagir e muitos foram os relatos de sofrimentos e angústias causados pelo isolamento social. Retornar as atividades diárias foi libertador e, a educação, em particular, as disciplinas precisam desprender-se do engessamento de conteúdos fechados, mas ampliar seu universo de conhecimento.

Assumir essa postura não é tarefa fácil. O educador precisa mudar sua cultura educacional, mudar certos paradigmas que fazem parte de sua formação pedagógica. Para isso, precisam apropriar-se de novos conhecimentos. Não é como cobrar o trabalho de um livro sem ter o lido, ou buscar questões para uma avaliação na internet, mas criar relação íntima com o objeto de estudo, estar conectado com as tecnologias, com os enredos e os gostos dos alunos. Consegue-se ler José de Alencar e desfrutar de sua narrativa, mas para isso, precisa aprender a ler José de Alencar, da mesma forma, é capaz de assistir a um filme, mas precisa aprender a assistir. O filme e a série são elementos diferentes, que exigem olhares diferentes e críticas distintas. Um professor que diz não gostar de filmes e séries terá muita dificuldade em trabalhar com esses elementos em sala de aula, precisa aprender a assistir como se aprende a falar.

Foi neste propósito de contribuir e provocar um trabalho interdisciplinar com filmes e séries para aumentar o debate de como trabalhar com esses elementos e melhorar o diálogo em sala de aula. Entender que a jornada do herói apenas começou, o desafio é sair da zona de conforto e adentrar em um mundo cheio de mistérios e desafios, cada dia um monstro deve ser enfrentado, um livro deve ser devorado e, como consequência dessa luta, novos universos serão descobertos.

Limitei esse trabalho apenas em discussões com base no cinema e na educação, com o intuito de iniciar um diálogo muito maior, instigar mais produções sobre como trabalhar o filme e a série em sala de aula, sem o limite de um conteúdo, mas com um olhar crítico.

Assim, lançamos a semente, alguns também lançaram e já alguns frutos começam a nascer, porém, a sociedade capitalista pretende e necessita formar cidadãos obedientes, reprodutivos e ingênuos e, nós professores que somos, precisamos quebrar essas barreiras e construir uma base de conhecimento nesse multiverso do aprender.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sílvio. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In.: CÁSSIO, Fernando (org.) **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 41-46.

CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coord. Trad. Fabiana Komesu. E ed. 4 imp. São Paulo: 2020.

COQUI, Alexandre Dijan. SANTOS, Douglas. M. A. P. **O desafio do trabalho com texto em sala de aula**. 2021. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/atualidades/o-desafio-do-trabalho-com-o-texto-em-sala-de-aula.htm>. Acesso em: 23 de abr. 2021.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011. 210 p.

FINK, Bruce. **O SUJEITO LACANIANO**: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1998.

FIORIM, José Luiz. **Linguagem e Interdisciplinaridade**. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/nTDjhCdwBqjsFGYct5ckdcd/?lang=pt>. Acesso em: 23 de abr. 2021.

HAWKING, Stephen. **O universo numa casca de noz**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2016.

KUNDERA, Milan. **A imortalidade**. Trad. Terese Bulhões Carvalho da Fonseca e Anna Lúcia Moojen de Andrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

LUCINI, José Douglas Alves dos Santos Marizete. Intersecções entre cinema, educação e ensino de história. In.: SILVA, Renato NOGUEIRA, Adriana Dantas. FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. SILVA, Renato Izidoro da. (Orgs). **Cinema e interdisciplinaridade**: convergências, gêneros e discursos. Aracajú: Criação, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich W. **A gaia da ciência**. Trad., notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Organização e introdução de Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

PESSOA, Marcos. Sobre abelhas e humanos. In.: ROSADO, Janaina. PESSOA, Marcos (org.) **As abelhas não fazem fofocas**: estudos psicanalíticos no campo da educação. São Paulo: Intituto Langage, 2021. p. 2836-300.

SILVA, Renato Izidoro. Prefácio. In.: SILVA, Renato NOGUEIRA, Adriana Dantas. FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. SILVA, Renato Izidoro da. (Orgs). **Cinema e interdisciplinaridade**: convergências, gêneros e discursos. Aracajú: Criação, 2019.

SILVEIRA, Guaracy Carlos da. **O pensamento de Pierre Lévy**. Curitiba: Appris, 2019.

VLOGGER, Christopher. **A jornada do escrito**: estrutura mítica para escritores. Trad. Petê Rissatti. 3 ed. São Paulo: Aleph, 2015.



10.48209/978-65-89949-96-8

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO ESPECIAL - TEA

Eduardo Batista Gomes Chaves

INTRODUÇÃO

Neste artigo atuaremos em unidade escolar do Estado do Rio de Janeiro, denominado Centro Educativo Inclusivo – CEI, com uma proposta direcionada para o processo de formação de um aluno com necessidades especiais.

Abordaremos especificamente um caso de um aluno pré-escolar, da idade de dois anos e seis meses, ingressante pela primeira vez em uma unidade escolar, diagnosticado com Autismo Infantil - Código F 84.0.

Dentro das estratégias, elencaremos: A avaliação do desenvolvimento somático desde a etapa pré-natal até a atualidade; as condições da educação familiar; as características do desenvolvimento psicológico; as particularidades da aprendizagem (escolar ou não escolarizado); e, a educação recebida.

Como instrumentos de pesquisa, utilizamos dados estatísticos através do Censo Escolar da Educação Básica, apresentando números comparativos de alunos matriculados no Estado do Rio de Janeiro de forma geral, destacando os alunos com deficiências, por fim ressaltando os alunos com TEA.

Referenciando o diagnóstico, a partir da integração das informações obtidas neste caso e da preparação dos agentes educacionais para aprimorar o seu desenvolvimento, por fim organizando o processo de treinamento para o espaço CEI.

O TEA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um problema psiquiátrico e distúrbio neurológico que afeta a construção das relações sociais e afetivas. O autismo é dividido em três categorias: leve, moderado e severo. Cada um desses graus possui características e tratamentos específicos.

Considerando que a educação é um direito que deve ser garantido a todos os cidadãos, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Além disso, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, estabelece que creches e pré-escolas também devem ofertar educação infantil para alunos diagnosticados com o transtorno do espectro autista e outros problemas de aprendizagem.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/15), cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, aumentando a proteção dos portadores de TEA definindo as pessoas com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”. O Estatuto é um símbolo importante na defesa da igualdade de direitos dos deficientes, no combate à discriminação e da regulamentação da acessibilidade e do atendimento prioritário.

Tendo como a primeira etapa da educação, a educação infantil, deve abordar os diferentes aspectos que contribuem para o desenvolvimento global do indivíduo. Para as crianças com autismo, a escola, os professores e a família podem contribuir de forma significativa para melhorias notáveis em seu comportamento.

De acordo com Carvalho (2006), há enfim uma complexa rede de variantes que contribuem para os processos excludentes de nossos alunos. Sabemos disso, somos capazes de identificá-los embora não conseguimos removê-los sozinhos.

A educação inclusiva tem sido alvo de diferentes debates nos últimos anos. O objetivo é que, cada vez mais, as escolas possam garantir educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas condições. Para a família não é tarefa fácil encontrar instituições que possam proporcionar as condições necessárias para o atendimento à criança com autismo. A escola também deve buscar as regularizações necessárias e profissionais qualificados para garantir o direito à educação.

O TEA - DIAGNÓSTICO

Este artigo acompanha o quadro educacional de um aluno de dois anos, desde o diagnóstico médico, pelo relato de seus pais quando do primeiro momento perceptivo da necessidade de algum tipo de acompanhamento.

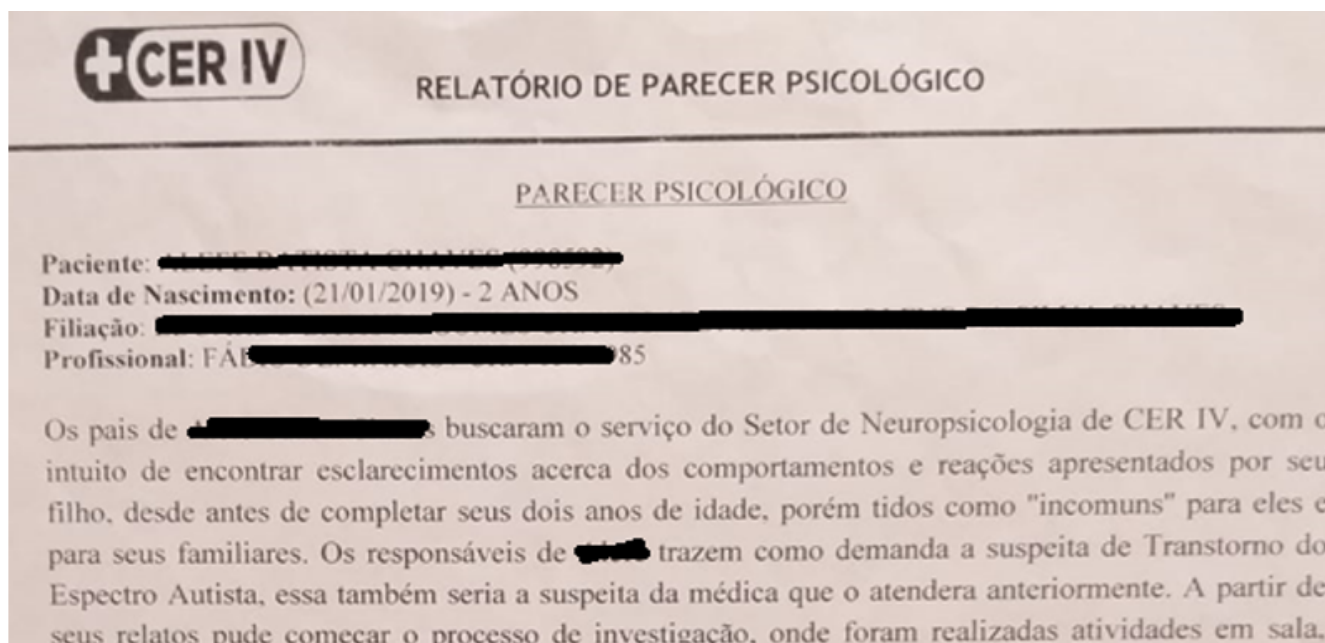
O autismo é considerado, atualmente, um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas definido de acordo com critérios eminentemente clínicos. As características básicas são anormalidades qualitativas e quantitativas que, embora muito abrangentes, afetam de forma mais evidente as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento. (SCHWARTZMAN, 2011, p. 37)

Relato dos pais: “Primeiramente nosso filho apresentou um problema em sua fala nas vésperas de completar dois anos de idade, faltando dois meses para dois anos. A princípio suspeitamos de algum trauma que poderia ter ocorrido, mas a fala não voltava, completou dois anos, dois anos e um mês, mais um mês e a fala não retornou, o que nos levou a uma consulta médica, com um psicólogo, que logo de imediato suspeitou de Autismo Infantil, mas sem querer deixar alguma assertiva. ”

Buscando uma interação social, percebemos vários motivos a serem considerados: problemas sensoriais, atraso de linguagem, dificuldades para usar formas de comunicação e de perceber sentimentos, gestos e faces humanas.

Atendendo ao fato de que os dados pessoais são protegidos e amparados pelas Leis nº 12.527/2011, 12.965/2014 e a LGPD nº 13.709/2018, e em caso de ocorrência de qualquer divulgação, podendo o responsável pela ação estar sujeito as sanções administrativas, conforme previsto no Art.33 da Lei nº 12.527/2011 e/ou Art.52 da LGPD nº 13.709/2018, não faremos a menção da identificação nominal do aluno, bem como a identificação de seus pais, todavia com autorização para divulgar o parecer psicológico, mediante as legislações já citadas.

Figura 1 – Parte 1 do Parecer Psicológico



Fonte: Autor - recorte

Fica claro na inicial do parecer a busca por auxílio por parte dos pais, com destaque da palavra "incomum", remetendo diretamente ao pensamento do diferente e chegando ao pensamento de especial. A inicial do médico, nos chama logo a atenção pelas atividades realizadas em sala, já remetendo diretamente a testes de interação com outras crianças, com o médico ou até mesmo com o próprio paciente.

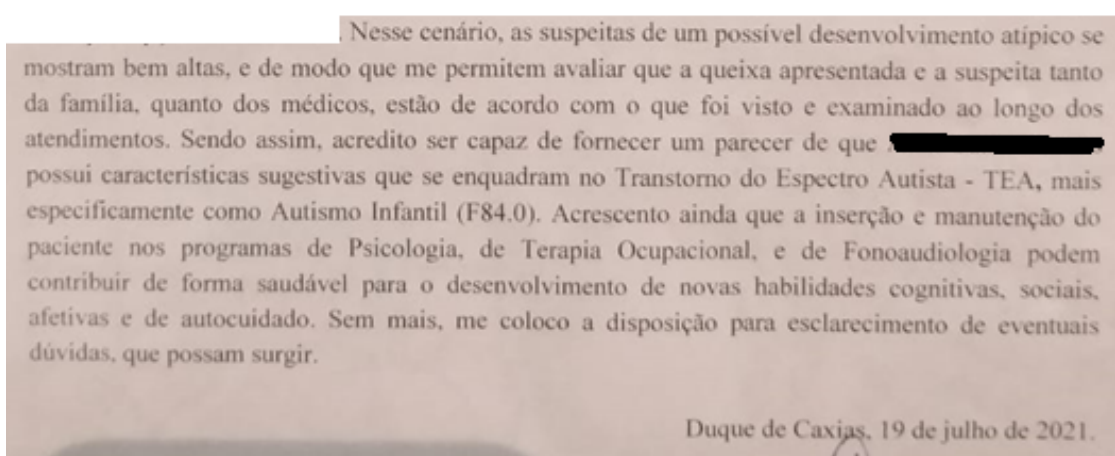
Figura 2 – Parte 2 do Parecer Psicológico

Em face ao que foi proposto ao longo da investigação, puderam ser constatadas diversas características consideradas como "estereotípicas", tanto de ordem motora, como cognitiva e/ou social, e que atingem em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Seriam estes: marcha atípica (andar cambaleante) e certa falta de coordenação, prejuízo na comunicação e interação social, déficit na reciprocidade emocional, dificuldade no entendimento e na aquisição de linguagem verbal e não verbal (presença de fala egocêntrica, balbucios e grunhidos), ausência da capacidade de imitação, não fixa olhar, oscila com frequência entre agitação e quietude, não sustenta o olhar, muitas vezes deambula de lado a outro sem destino definido, dificuldade em compreender conceitos sociais, não atribui valor simbólico a objetos e brinquedos (muitas vezes focando nos detalhes dos brinquedos e não em sua função), , baixa percepção a medo e dor.

Fonte: Autor - recorte

Interação social, comunicação e comportamento são três dos pré-requisitos, digamos que fundamentais em um contexto de sala de aula tradicional, que seriam essenciais para o desenvolvimento do aluno na sua caminhada educacional, a limitação destes três elementos precisarão ser recompensados, ou no mínimo balanceados para que este aluno possa desenvolver suas atividades cognitivas de forma a atender suas necessidades escolares, bem como o seu desenvolvimento físico e social.

Figura 3 – Parte 3 do Parecer Psicológico



Nesse cenário, as suspeitas de um possível desenvolvimento atípico se mostram bem altas, e de modo que me permitem avaliar que a queixa apresentada e a suspeita tanto da família, quanto dos médicos, estão de acordo com o que foi visto e examinado ao longo dos atendimentos. Sendo assim, acredito ser capaz de fornecer um parecer de que [REDACTED] possui características sugestivas que se enquadram no Transtorno do Espectro Autista - TEA, mais especificamente como Autismo Infantil (F84.0). Acrescento ainda que a inserção e manutenção do paciente nos programas de Psicologia, de Terapia Ocupacional, e de Fonoaudiologia podem contribuir de forma saudável para o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas, sociais, afetivas e de autocuidado. Sem mais, me coloco a disposição para esclarecimento de eventuais dúvidas, que possam surgir.

Duque de Caxias, 19 de julho de 2021.

Fonte: Autor - recorte

Por fim, encerra-se ou inicia-se com o diagnóstico consolidado, como Autismo Infantil (F84.0), já com indicações de apoio basilar para este aluno, nos chamando a atenção direta para o fato de busca de interação pelo profissional médico, como terapias ocupacionais e fonoaudiologia, pois no caso concreto a maior dificuldade relatada está na fala do menor.

O TEA - DADOS ESTATÍSTICOS

Segundo dados do CDC (Center of Diseases Control and Prevention), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, existe hoje um caso de autismo a cada 110 pessoas. Dessa forma, estima-se que o Brasil, com seus 200

milhões de habitantes, possui cerca de 2 milhões de autistas. <<http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil>>, acesso em 24.02.2022.

O TEA (Transtorno do Espectro Autista) é uma realidade dentro de nossa sociedade com números bem altos, em se tratando de pessoas especiais, um a cada 110, é aproximadamente 1% de nossa população, somente com esta característica especial.

Dentro do nosso contexto escolar, apresentamos um recorte dos dados finais do Censo Escolar 2020, em relação aos dados do Estado do Rio de Janeiro, para matrículas na Educação Especial, em classes comuns.

Tabela 1 – Censo Escolar 2020

MA TRÍCULAS
Educação Especial - Classes Comuns

1.43 – Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns, por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2020

Região Geográfica	Unidade da Federação	Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns										
		Total ^{1,4}	Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação ⁵									
		Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdo cegueira	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Altas Habilidades/Superdotação	
Sudeste	Rio de Janeiro	69.061	648	3.491	643	2.673	29	9.593	38.951	4.599	19.053	1.423

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2020

Notas: 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

2 - Não inclui matrículas em turmas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3 - Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em Classes

4 - Inclui somente matrículas de alunos com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação informados no Censo Escolar da Educação Básica. caso tenha mais de uma deficiência será contado apenas uma vez.

5 - O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento e ter altas habilidades/superdotação.

Fonte: Censo Escolar (2020)

Percebe-se o número expressivo de matrículas de alunos com identificação de Autismo (19.053) em relação ao número total de matrículas (69.061), identificadas neste rol, cerca de 28%, observando-se assim uma grande expressividade numérica relacional.

O TEA - FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA PROFESSORES

Percebe-se claramente que para o desenvolvimento deste pequeno estudante que tenhamos uma metodologia aplicada de forma diferenciada, porém que seja integralizada permitindo assim o seu desenvolver, trazendo para a projeção do processo educativo, considerando os espaços escolar e familiar principalmente.

Alertando que os professores desempenham um papel importante, por estarem em contato contínuo com a criança e ser mediador do conhecimento. É importante que as suas práticas sejam adequadas e preparadas para atender as especificidades do aluno diagnosticado com o transtorno. A formação e atualização profissional são fatores de extrema importância, além das habilidades emocionais e sócio afetivas.

Por suas características peculiares, necessitam de atenção multidisciplinar, uma vez que, para sua identificação, correta avaliação e propostas terapêuticas adequadas, deverão colaborar médicos de várias especialidades clínicas, geneticistas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e vários outros. (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011, p.18)

Não é fora do contexto registrar que atualmente, os educadores encontram diferentes especializações disponíveis que apresentam uma formação voltada para o trabalho com crianças que apresentam diferentes transtornos. Por exemplo podemos citar que há pós-graduação em Educação Inclusiva: Altas Habilidades ou Déficit, curso de Atendimento Educacional Especializado, entre outros.

Com a união da escola, profissionais e família é possível proporcionar um ambiente escolar de qualidade e incentivar o desenvolvimento educacional das crianças com autismo. Precisamos incluir de forma correta, pensando que além de ser humano é um ser especial, por completo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscou-se neste artigo mostrar um caso concreto de uma criança com autismo infantil em sua idade pré-escolar, dando os seus primeiros passos na sua caminhada rumo a unidade escolar, suas lutas iniciais, a perseverança de seus pais na busca deste diagnóstico, indo de encontro a um laudo com uma CID.

Muito mais do que isto, este artigo vislumbra mostrar um número considerado de casos em nosso Estado do Rio de Janeiro, dentro de nossas unidades escolares, bem como, uma realidade em todo o mundo com cerca de 1% da população.

Diante das observações, percebemos que o TEA exigirá muitos estudos para que os profissionais da educação possam melhorar os atendimentos, que nós professores possamos oferecer um trabalho com mais qualidade, aqueles que já as tem, que possam replicá-las, para atender as crianças com TEA que são muito inteligentes, e que possamos encontrar uma forma específica para acessá-los na forma correta.

Por fim, percebe-se a importância da qualificação do Profissional Escolar em sala de aula, no apoio e aprendizado destes alunos, pois se o aluno é especial na sua deficiência o Professor deve ser especial em suas qualificações acadêmicas. Levando-nos a acreditar cada vez mais na Educação, percebemos que temos avançado por demais e não podemos parar mais. Que tenhamos mais profissionais empenhados em levar conhecimento a estes seres humanos tão especiais.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4ª ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

SCHWARTZMAN, José Salomão, Ceres Alves de Araújo (org). **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo. Edições Científicas Mennon, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2020. Brasília: Inep. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em 20.12.2021.

<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/dia-do-autismo-a-importancia-da-educacao-infantil-para-alunos-com-o-transtorno>, acesso em 15.12.2021.

<http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil>>, acesso em 07.12.2021.



10.48209/978-65-89949-96-9

CAPÍTULO 8

REPRESENTAÇÕES DO PATRIMÔNIO CULTURAL EM IPOEMA, DISTRITO DE ITABIRA-MG: SEU PAPEL FRENTE À COMUNIDADE LOCAL E VISITANTES

*Paula Cristina Inacio
Arthur Viegas Soares*

INTRODUÇÃO

No que tange aos assuntos relacionados à informação e sociedade, existem estudos de cunho teóricos e aplicados, englobando-as em suas diversas facetas, trazendo seus aspectos culturais, históricos, de patrimônio cultural e os equipamentos culturais.

Destarte, pode-se entender que no decorrer da história, existem diversos meios pelos quais são possibilitados o acesso à informação, e que ela está estreitamente ligada à sociedade e ao seu contexto cultural, político, histórico, científico e tecnológico. E a forma como ocorre essa mediação entre o usuário e a informação depende de diversos fatores que serão elencados no decorrer desse capítulo.

O recorte espacial dessa pesquisa é o Museu do Tropeiro, localizado em Ipoema, Distrito de Itabira-MG. O Distrito vem se demonstrando relevante no contexto local, regional e nacional, em razão das questões culturais, e históricas, assim como às atividades ligadas ao ramo turístico e suas atrações, agregando assim no sentido dos componentes do Patrimônio Cultural.

Desse modo, o Museu pode se apresentar como um aliado importante para reforçar a identidade da comunidade, agregar valor ao local, bem como difundir e preservar a cultura, considerando seu público amplo composto por moradores e visitantes.

O objetivo geral desta investigação é compreender a relevância do Museu do Tropeiro para a comunidade local e para os turistas. E os objetivos específicos consistem em: a) relacionar o Museu com todo seu aparato à definição de Patrimônio Cultural e b) apontar o Museu e as manifestações culturais, como instrumentos de disseminação da cultura local para a comunidade e visitantes.

A metodologia utilizada foi fundamentada primeiramente na revisão bibliográfica, com assuntos voltados para a sociedade e o Patrimônio Cultural,

contemplando, portanto, aspectos culturais e históricos. Dessa forma foram alvos de leitura, materiais científicos, artigos, capítulos de livros, dentre outros que forneceram o referencial teórico para o andamento dessa investigação.

Após o embasamento das leituras, foi realizado o estudo de caso, aplicando o conceito e os conhecimentos referentes ao Patrimônio Cultural para o objeto da investigação, no caso, o Museu do Tropeiro, a fim de verificar a sua importância e as funções que desempenha para a comunidade local e os visitantes.

Posteriormente à essa etapa de pesquisa, foi realizado um trabalho de campo no Museu do Tropeiro, onde foram feitos registros fotográficos e houve o levantamento de informações relevantes sobre todo o acervo que compõem o espaço, bem como a pesquisa sobre saberes e tradições populares, a fim de enriquecer esta investigação.

DESENVOLVIMENTO

Os significados que envolvem a palavra patrimônio são bem amplos, podendo assim ser contraditórios, pois a sociedade é múltipla e os especialistas que lidam com os diversos tipos de patrimônio são múltiplos também. Ademais, como esse conceito é fruto da apropriação dos valores pela sociedade, ela pode e deve fazer parte do processo de seleção e nomeação do patrimônio para se sentir representada. Desse modo, é fundamental observar como o processo de indicação de um patrimônio ocorre na sociedade (Castro, 2017; Castro; Mansur; Carvalho, 2015; Souza, 2008).

É fundamental compreender os conceitos de patrimônio bem como analisá-los, nesse caso, levando em consideração a realidade da área de estudo, que consiste em Ipoema, Distrito de Itabira-MG. Local contemplado pela grande riqueza de atrativos turísticos que envolvem as formas do relevo, paisagens, cachoeiras e todo o contexto histórico e cultural.

A Convenção para Proteção do Patrimônio Mundial, Natural e Cultural da UNESCO, de 1972, inovou, na época, ao considerar na categoria de patrimônio mundial tanto a vertente natural quanto cultural (ICOM, 1999; UNESCO, 1972).

Sendo assim, é possível verificar que há tipos de patrimônio, cada qual com seu viés, buscando em comum serem valorizados por alguma característica marcante, e com isso podendo atribuir maior valor para determinado local, seja pela cultura e/ou pelo âmbito natural por exemplo.

Destarte, é notável o quanto o conceito de patrimônio possui vários sentidos, ou seja, o quanto é polissêmico. Com o passar do tempo obteve e ainda vem representando diversos significados, tais como herança, bens (móveis e imóveis) e monumento, com possibilidade de se apresentar através de elementos tangíveis (materiais) ou intangíveis (imateriais), de acordo com a sociedade na qual esses elementos estão inseridos. Sendo assim, uma forma de afirmar que um patrimônio é reflexo daquilo que uma sociedade valoriza. (Scheiner, 2004; Lima; Costa, 2007; Chagas, 2007; Castro, 2014, 2017).

É importante reconhecer que cada sociedade (ou comunidade) pode compreender a natureza e a cultura de formas distintas, e o modo como isso acontece pode estar ligado a questões econômicas, políticas e ideológicas. Isso não significa necessariamente algo ruim ou bom, mas é preciso considerar essa possibilidade, pois isso também influenciará na compreensão do que é patrimônio e o modo como a sociedade realizará a apropriação dele. (Castro, Mansur e Carvalho, 2018)

O estudo do Patrimônio Cultural promove a valorização e consagração daquilo que é comum a determinado grupo social no tempo e no espaço, e compreende três grandes categorias: a primeira engloba os elementos pertencentes à natureza, ao meio ambiente; a segunda refere-se ao conhecimento, às técni-

cas, ao saber e ao saber-fazer; e a terceira trata mais objetivamente do patrimônio histórico. (Tomaz, 2010)

Nem sempre o patrimônio considerou os valores intrínsecos presentes nas questões culturais, nos diferentes grupos sociais, as diversas paisagens e as tradições em suas pluralidades. E quando esse movimento de considerar para além dos aspectos concretos surge, há o enriquecimento daquilo que a sociedade enxerga como patrimônio, e um caminho diferente passa a ser trilhado, a fim de reconhecer o quão diverso são os bens culturais e como todos são importantes por deterem suas especificidades, sejam elas materiais ou imateriais. (Tomaz, 2010)

O conceito de Patrimônio Nacional, até o fim da década de 1970, era direcionado de forma rígida à preservação de bens imóveis. Junto aos conceitos de sítios e conjuntos arquitetônicos, relevantes para a sociedade, que eram considerados relíquias do passado histórico e usados para promover o ensino dos valores nacionais. Mais tarde, o conceito voltado apenas à preservação dos bens imóveis sofreu reformulação, e passou a serem utilizadas medidas de preservação que considerassem outras áreas da dinâmica cultural brasileira. Surgindo a possibilidade de tombamento de bens de natureza material, e agora também imaterial. (Tomaz, 2010)

Sendo assim, é evidente que o patrimônio vai além de tudo o que é considerado material, ele está presente no cotidiano das diferentes comunidades, nos modos de viver, produzir e re(produzir) hábitos e comportamentos, e tudo isso compõem o universo, não menos importante, do patrimônio considerado imaterial. (Fonseca, 2003)

Com isso, constatou-se que a necessidade de preservação do patrimônio cultural bem como seu devido reconhecimento possui um longo percurso. Com

a modificação que envolve o conceito de patrimônio cultural ampliando suas dimensões, surgiu a necessidade de se preservar não apenas os monumentos providos de valor histórico, mas a diversidade de manifestações culturais, da dimensão humana de fazeres sociais e de práticas cotidianas, que se mostram presentes em uma determinada sociedade. Essa nova forma de empregar a preservação do patrimônio cultural e sua repercussão nos organismos nacionais resultaram em uma maior abrangência em sua esfera de atuação.

O reconhecimento de um patrimônio, pode agregar valores morais, históricos, de representatividade, e conseqüentemente pode influenciar positivamente no que diz respeito ao aspecto econômico, por meio do turismo por exemplo. (Fonseca, 2003)

Com isso o patrimônio deve ser preservado para então cumprir com a sua relevante função social, e aproximá-lo do processo educacional o coloca em um papel pedagógico importante que só reforça ainda mais sua utilidade diante da sociedade. (Alencar, 2004)

Assim sendo, a preservação da memória das manifestações, no sentido imaterial irá aproximar o patrimônio da produção cultural, passada e presente, juntamente com a vivência de diversos grupos sociais, contribuindo para que estes sejam preservados, assegurando da melhor forma o direito à memória, e por fim, agregando no sentido dos bens culturais e do turismo, sem comprometer o contexto histórico tradicional e os valores que lhes dão sentido. (Fonseca, 2003)

O patrimônio natural e cultural praticamente não se diferenciam. A preocupação em preservar está cada vez mais, associada à consciência da importância da diversidade – seja a biodiversidade, seja a diversidade cultural – para a sobrevivência da humanidade. (Fonseca, 2003)

Dessa maneira, para ampliar e diversificar as fontes de informação, é viável pensar em um acervo informacional possível de ser encontrado em qualquer

lugar, bem diverso e plural, e que não deixará de contar sobre a cultura e história de pessoas e lugares, mas pelo contrário, será muito mais próximo das experiências reais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sendo assim, diante de todo o referencial teórico que envolve essa investigação, é com esse viés que o Museu do Tropeiro em Ipoema é considerado um patrimônio cultural, uma herança cultural, pois, aborda de uma forma bem íntegra as manifestações, tradições e cultura que existiram, e ainda permeiam o cotidiano da população.

Através da estrutura física do Museu, de todos os objetos históricos, ou seja, dos patrimônios materiais e imateriais que compõem esse espaço, é possível relembrar o passado, a história de um povo, todo o contexto em que estavam inseridos, para então poder entender a essência da formação da região, e fortalecer ainda mais o sentimento de aproximação dos bens culturais, tanto para os visitantes, como para a própria comunidade, que pode se reconhecer ainda mais no seu espaço, desenvolver o sentimento de pertencimento, e assim ser parte de todo o conjunto amplo e plural que rege o patrimônio cultural. Tendo em vista que a importância da existência e da preservação desse patrimônio cultural também poderá ser percebida e estimulada pelas pessoas.

Desse modo, foi realizado um trabalho de campo em janeiro de 2022, a fim de obter uma maior aproximação do objeto de estudo, que abrange tanto os aspectos materiais como imateriais, presentes no Museu e nas manifestações típicas do Distrito.

Conforme é demonstrado na figura 01, é possível observar a fachada principal do Museu.

Figura 01- Fachada principal do Museu do Tropeiro

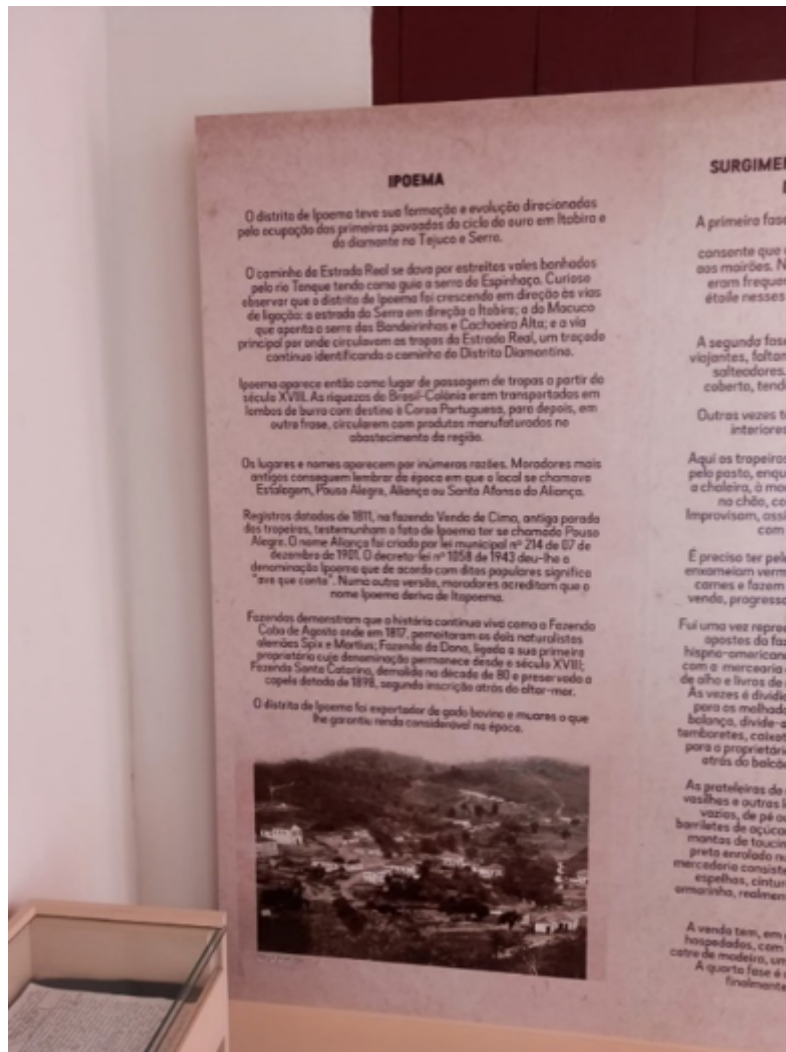


Fonte: Autoras (2022)

Este foi inaugurado em 29 de março de 2003, nomeando as autoridades como o prefeito, vice prefeito, diretor regional do SENAC-MG, o presidente da Câmara Municipal e o secretário de desenvolvimento econômico e turismo, no uso de suas competências.”

Seguindo o roteiro, há outro painel registrado na figura 02, presente no Museu que conta o papel de Ipoema, distrito de Itabira.

Figura 02- Painel retratando o histórico de Ipoema e sua ligação com os tropeiros



Fonte: Autoras (2022)

Conforme apontado no fragmento, Ipoema teve sua formação e desenvolvimento condicionada pela ocupação dos primeiros povoados do ciclo do ouro em Itabira e do diamante no Tejuco e Serra.

Quanto ao caminho, a Estrada Real era moldada por estreitos vales banhados pelo rio Tanque e guiada pela serra do Espinhaço. O distrito foi crescendo em direção às vias de ligação: a Estrada da Serra para o lado de Itabira; a do Macuco que acompanha a serra das Bandeirinhas e Cachoeira Alta; e a via considerada principal, pois, circulavam as tropas da Estrada real, um caminho contínuo que identificava o Distrito Diamantino.

Sendo assim, Ipoema desempenhou sua função de lugar de passagem das tropas a partir do século XVIII. As riquezas do Brasil-Colônia eram transportadas em lombos de burro e tinham como destino à Coroa Portuguesa, e posteriormente, circulavam com produtos manufaturados para abastecer a própria região.

De acordo com a figura 03, é possível visualizar a vestimenta e os objetos utilizados pelos tropeiros.

Figura 03- Utensílios e vestimenta de tropeiros



Fonte: Autoras (2022)

Esse espaço foi criado como um ecomuseu, reunindo tanto os habitantes da região como os visitantes, incluindo todos como participantes da vida do Museu, juntamente com a ecologia da região, que assim como já foi mencionado é uma das características marcantes.

Esse fragmento afirma que o Museu é um depositário de informações, no qual a própria população acaba se reconhecendo como personagem e a partir de todo o seu conjunto encontra explicação para a região em que vive, remontando o passado e assim dando continuidade para as gerações presentes e futuras, isso só afirma a importância do contato da população local e visitantes com esses conteúdos sobre patrimônio cultural.

É uma espécie de Museu do homem e da natureza, assim como é mencionado na figura 03, pois, nele o indivíduo é interpretado em seu meio, e a natureza nas adaptações em seu estado primitivo preservado.

É como se fosse um Museu do tempo e espaço. Do tempo porque remete à história da ocupação da região até o momento presente. Do espaço pois é um ambiente que acarreta na conservação, preservação e valorização do patrimônio da cultura e da natureza da região.

E com as próprias palavras do texto: “ É um Museu que se inspira no princípio básico de que a cultura deve ser compreendida no sentido mais amplo possível e dedica-se a que sejam reconhecidas a dignidade expressão cultural e artística de sua população.” Compondo um misto de materialidade e imaterialidade.

Na figura 04, é contada mais um pouco sobre a história da tropa e dos tropeiros.

Figura 04- História e utensílios dos tropeiros



Fonte: Autoras (2022)

A tropa de muares era constituída por mulas e burros, podia ser composta por poucos ou até centenas de animais que marchavam conforme um conjunto humano (tropeiros e auxiliares).

Na tropa cada qual tinha sua função, específica e até mesmo hierárquica: madrinheiro, culateiro, ponteiro, cozinheiro, arrieiro e arribador. As nomenclaturas podiam variar em detrimento da região onde transitavam as tropas. Outra figura importante era o cão, que tinha tarefas definidas nas fugas de animais e na vigilância noturna.

Os termos: caminhadas e viagens, eram utilizados pelos tropeiros. O percurso que era vencido a cada dia pela tropa, denominavam de caminhada. Já a viagem consistia na soma total das caminhadas. Assim, a duração para percorrer diferentes distâncias, podia durar dias ou meses.

A tropa era fracionada em lotes para distribuir as tarefas, assim como tinha-se também a divisão de trabalho, a fim de obter ordem, disciplina e maior rendimento. Importante ressaltar que o número de animais variava conforme os costumes de cada região, mas o mais comum era o de sete animais.

As mercadorias ficavam de inteira responsabilidade dos tropeiros que eram muito cautelosos, cada missão era cumprida a rigor, e por onde passavam os tropeiros tinham da população apreço e confiança, afinal eles entregavam encomendas desde tecidos e rendas estrangeiras até bilhetes de amor à distância, entre outras cargas consideradas mais valiosas.

Dando continuidade à história, na figura 05, é demonstrada a origem da região.

Figura 05- Painel que relata a história do ouro e do diamante



Fonte: Autoras (2022)

O descobrimento das minas, ocorreu no final do século XVII e início do século XVIII, e em detrimento disso teve o deslocamento da população humana para a região das jazidas. Sendo assim, da metrópole e de toda a Colônia, houve a migração em direção às terras mineiras.

Um território de cerca de dois milhões de quilômetros quadrados foi bravamente ocupado, havia a existência de diversos núcleos de concentração populacional intercalados por áreas de vazio demográfico. A falta de transporte regular e caminhos mais curtos resultou em períodos de fome nas áreas mineradoras.

A preocupação maior girava em torno do enriquecimento rápido, havia a intenção de retornarem ricos ao Reino ou para outras partes da Colônia. Os mineiros não se ocupavam com trabalhos de produção dos meios de subsistência. Conforme a mineração se expandia para o Leste, a distância entre os povoados ia aumentando. Surgia portanto, a necessidade de meios de locomoção, tanto no que se refere ao transporte de minério como o de alimentos.

Os paulistas descobrem remanescentes da exploração das minas de prata na região andina e passam arrebanhá-los para a venda junto à zona mineradora, com lucratividade alta. Em consequência, surge no Brasil o sistema de transporte até então desconhecido: a tropa de bestas, composta por burros e mulas.

Na figura 06, visualiza-se com mais detalhes os componentes da tropa.

Figura 06 - Objetos utilizados pelas tropas



Fonte: Autoras (2022)

Os utensílios presentes no registro foram utilizados pelos tropeiros em suas mulas, além disso, o Museu dispõe de poemas e escritos, compondo o misto de patrimônio cultural material e imaterial.

Conforme já elencado, eram atribuídas diversas denominações tanto aos tropeiros quanto aos animais que compunham a tropa, em detrimento das funções que ambos exerciam, cada qual com sua importância.

Para Alípio Goulart, a madrinha da tropa era como se fosse uma humana, por tanta responsabilidade que ela adquiria, instintivamente, no decorrer do tempo.

Ao lado na figura 06, o poema Nomes de Carlos Drummond de Andrade, traz os nomes que eram utilizados como de costume para denominar os animais, que iniciavam pelas bestas e iam até as vacas, tratando cada animal como único e especial, e, portanto, mágico.

Outra parte também importante e fundamental era a cozinha da Tropa, como é ilustrada na figura 07.

Figura 07- Cozinha da Tropa



Fonte: Autoras (2022)

A comida é uma das heranças deixadas pelo tropeirismo, e conforme já verificado no embasamento teórico desta pesquisa, se trata portanto, parte do complexo que envolve o patrimônio cultural material e imaterial. O alimento tinha os homens como responsáveis, pois na tropa não existia mulheres. Os utensílios que compunham a cozinha eram um saco de mantimentos, um caldeirão de ferro com tampa, para o feijão; uma panela de ferro de três pés, um coador e sua armação; xícaras de folha batido ou canequinhas esmaltadas, colheres ou cuité.

Na época o sal era muito caro, então a carne-seca o-substituía. As comidas típicas eram o feijão substancioso, o toucinho salgado, muito alho, muita cebola e cheiro verde; a farinha para o feijão tropeiro e o coité de molho. A linguiça e o lombo eram preparados nas fazendas e colocados em latas ou potes e transportados em lombos de burros, calçados com capim para não estragarem. Ao chegarem nas paradas ou ranchos montavam a trempe e ali faziam uma comida rápida, apenas fritando os ingredientes. O tempero já ia pronto, o arroz era feito na hora, o torresmo era pré-frito, só jogado na gordura. A carne era pronta na gordura quente.

Já na figura 08, é perceptível o papel da mulher que também estava inserida nesse contexto.

Figura 08- A mulher e seus papéis



Fonte: Autoras (2022)

Assim como é perceptível nesse fragmento, a mulher era responsável por diversas tarefas e possuía muitas habilidades como: cozinhar, costurar, lavar e passar roupa, cuidar dos filhos e da casa, fabricar farinha, polvilho, queijos e requeijão, azeite para iluminação, era responsável pela plantação, produzia sabão, fiava tecidos em algodão e lã e confeccionava chapéus. Uma parcela reduzida de mulheres, porém, constantemente ficava responsável por conduzir as mercadorias.

É possível visualizar na figura 09, vários utensílios utilizados pelas mãos femininas como a máquina de tecer, a de costura, os recipientes para guardarem líquidos, tecido, tesoura entre outros objetos que compõem junto aos trechos de poemas e histórias narradas, esse patrimônio cultural material e imaterial, intercalado de objetos históricos, assim como as lembranças e costumes que estão por detrás de cada elemento.

As denominadas pastorinhas são outra figura importante, foram introduzidas pelos Jesuítas no século XVI, e representadas ao longo dos anos por mulheres. Elas têm papel fundamental apresentado e representado dentro da cultura religiosa de um povo. São elas que entoam cânticos de esperança e fé no dia de Reis, conhecido no calendário Cristão também como o dia da epifania, data que de acordo com a Bíblia, os reis magos viajaram para visitar o menino Jesus, que nascera em Belém.

Com isso, o Museu do Tropeiro trabalha com o resgate de tradições, costumes e manifestações, seja de cunho cultural, folclórico, religioso ou qualquer outro segmento que guarde resquícios de herança cultural, valorizando os traços da fé e religiosidade da comunidade.

Outro evento importante é a roda de viola que ocorre em noites de Lua cheia, é uma festa ao ar livre, com shows de viola, barraquinhas de comida e

bebida e alegria com arrasta pé. Após acender a fogueira dos tropeiros ocorre a apresentação cultural e a festa é encerrada com muita moda de viola para o povo dançar, assim como é mostrado na figura 09.

Figura 09- Roda de viola e apresentação cultural em frente ao Museu do tropeiro



Fonte: Pousada Quadrado/Roneijober Andrade (2019)

Como pode ser observado as manifestações culturais e eventos em sua grande parte tem como palco de fundo o Museu do Tropeiro, demonstrando toda a importância cultural e histórica, para os visitantes atraídos pelo turismo da região, e para a comunidade local preservar sua história e seus laços.

CONCLUSÃO

Portanto, é indubitável a relevância do Museu do Tropeiro bem como as demais manifestações culturais existentes no Distrito, pelas funções que o próprio Museu e as atividades culturais como a roda de viola e as pastorinhas vêm desempenhando no decorrer do tempo, no intuito de fortificar a identidade cultural do povo, contar a história da região, ser um local de disseminação de conhecimento e saberes populares, e assim cumprir com seu papel de Patrimônio Histórico e Cultural, tanto material como imaterial.

Tanto a roda de viola como as pastorinhas, carecem de uma documentação para registrar a ocorrência e explicar suas dinâmicas, pois são parte do Patrimônio Cultural que ocorre naquele espaço, e para viabilizar um acesso contínuo (e relativo) a essa manifestação cultural este é o procedimento a ser tomado.

De acordo com os estudos, o Patrimônio vai além de tudo o que é considerado material como o próprio Museu no caso, ele ocorre também no dia a dia das diferentes comunidades e seus hábitos.

O processo de reconhecimento de um patrimônio, pode agregar valores morais, históricos, de representatividade, e assim trazer impactos positivos como no aspecto econômico, por meio do turismo por exemplo, como é o caso de Ipoema. E é necessário considerar como o conceito de Patrimônio é passível de modificações no decorrer do tempo.

Assim, o patrimônio deve ser preservado para cumprir com a sua relevante função na sociedade, de mostrar a diversidade, as desigualdades e os processos históricos, como são ricos em conhecimento e formação no processo educacional, e devem ser de acesso democrático para todas as pessoas em todos os lugares.

Tendo o Patrimônio como fonte de informação, este deve ser seriamente reconhecido, analisado e mais explorado, considerando-o como recurso alternativo, fora do contexto escolar tradicional, e para a comunidade com um todo, diante de suas significativas potencialidades na formação do saber crítico e consciência histórica da sociedade.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo financiamento da pesquisa e pela concessão de bolsa de estudos que permitiu o desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, F. M. Do patrimônio cultural e seus significados. **Transinformação**, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 111-122, mai./ago. 2004.
- CASTRO, A. R. S. F.; MANSUR, K. L.; CARVALHO, I. S. Reflexões sobre as relações entre geodiversidade e patrimônio: um estudo de caso. **Terr@Plural**, Ponta Grossa, PR, v. 12, n. 3, p. 383-403, set./dez. 2018.
- CASTRO, A. R. S. F.; MANSUR, K. L.; CARVALHO, I. S. Diagnóstico da relação da comunidade com o patrimônio geológico por meio de instrumento de coleta de dados. **TerraE Didática**, v. 11, n. 3, p. 162-172, fev./jun. 2015.
- FONSECA, M. C. L. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. *In*: ABREU, R.; CHAGAS, M. (org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 56-75.
- LIMA, D. F. C. **Social Memory and Museum Institution: Thinking about the (re)presentation of Cultural Heritage**. *In*: ANNUAL CONFERENCE OF ICO-FOM/INTERNATIONAL COMITTEE FOR MUSEOLOGY, 19, 1997, Paris. Anais... p. 202-211.
- MENDES, A. R. **O que é patrimônio cultural**. 1. ed. Olhão: Gente Singular, 2012.
- SCHEINER, T. C. M. Imagens do “não lugar”: comunicação e os novos patrimônios. Rio de Janeiro, 2004. 292f. **Tese** (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UFRJ.
- SOUZA, A. R. de. Geoconservação e musealização: a aproximação entre duas visões de mundo, os múltiplos olhares para um patrimônio. Rio de Janeiro, 2008. **Dissertação** (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UFRJ.
- TOMAZ, P. C. A preservação do patrimônio cultural e sua trajetória no Brasil. **Revista de história e estudos culturais**, [s/l], v. 7, n. 2, p. 1-12, mai./ago. 2010.
- UNESCO. Convenção sobre a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural de 16 de novembro de 1972. 1972. *In*: CURY, I. (Org.). **Cartas Patrimoniais**. 2.ed. rev. aum. Rio de Janeiro: IPHAN, 2000. p. 177- 193.



10.48209/978-65-89949-96-0

CAPÍTULO 9

FACES DA PEDAGOGIA: ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS

Ibeane Campos Moreira

INTRODUÇÃO

A atuação do profissional pedagogo nos espaços escolares ou não escolares nos remete a uma reflexão mais profunda sobre a sua formação na relação com o exercício profissional e sobre a possibilidade de contribuição em outras políticas sociais e em outras áreas. As mudanças sociais, econômicas e políticas que vêm ocorrendo nos últimos anos no âmbito da sociedade, demonstram o crescente aparecimento de espaços educacionais diferenciados da escola, ou seja, os espaços não formais de educação. Esses espaços buscam alcançar àquelas pessoas que estão à margem de qualquer processo educativo, a não ser o da família, mas muitas vezes nem a esse têm acesso, sendo completamente negligenciado à um direito que lhe é subjetivo, direito este garantido na constituição federal de 1988.

Diante disso, torna-se necessária a atualização contínua dos saberes. Não se pode mais pensar em uma educação que forneça ao jovem uma bagagem de conhecimentos que baste para toda a sua vida. Entende-se, neste viés, que o debate importa mais que o consenso, o desafio conduz à desacomodação, a investigação instiga novas descobertas. Isto exige uma Pedagogia ativa e cooperativa, um profissional determinado a construir projetos que oportunizem aos sujeitos reflexão, participação, ação. Isso torna-se possível quando o espaço educacional, escolar ou não-escolar, é concebido como espaço de busca, de convivência e de interação, quando dá sentido à aprendizagem e reconhece que os seres humanos são diferentes entre si.

Por possuírem processos mentais, as pessoas são capazes de aprender, desde que suas iniciativas, seus conhecimentos, sejam valorizados. Até recentemente, a sociedade preocupava-se sobretudo com o repasse de informações e com a quantidade de conteúdos trabalhados no cotidiano escolar. Atualmente,

com a vasta tecnologia disponível, o aprendizado enfrenta imensos desafios. Os conceitos tradicionais de instrução já não são suficientes.

Nesta nova sociedade, o ser humano torna-se um sujeito que se desenvolve e constrói sua aprendizagem, basicamente, por meio da interação com outros sujeitos, e torna-se mais capacitado para compreender e transformar as informações em conhecimentos. Partindo dessas constatações, surgem questões importantes para refletir: o pedagogo inserido em espaços não-escolares está comprometido com quais objetivos? Que competências lhe são exigidas frente às suas atribuições? Quais os espaços que podem ser ocupados por pedagogos? Pode, o Sistema Único da assistência social se constituir como um espaço ocupacional do pedagogo? De tais questionamentos surge a necessidade de investir na reflexão a respeito de alguns conceitos sobre educação, Pedagogia, Direitos, Assistência social.

No que se refere a metodologia, este artigo utilizou a revisão bibliográfica, recorrendo a teóricos da Educação, da Pedagogia, da política de assistência social. Os resultados evidenciam que os espaços não formais da educação podem ser ocupados por profissionais da pedagogia, e especificamente no SUAS, destaca-se que pode ser um espaço propício para o pedagogo oferecer contribuição ímpar na garantia dos direitos.

DESENVOLVIMENTO

O professor contemporâneo se depara com uma série de desafios a serem cumpridos, Luckesi (2009, p.41) nos relata alguns desses inúmeros desafios vivenciados no cotidiano, como: “[...] a sobrevivência, os baixos salários, a violência urbana e rural, condições de escolares inadequadas para o ensino, currículos formais e excessivos, pressão do vestibular [...]”. Além desses desafios diários, há outros de maior grandeza e complexidade, como o caso do “[...] fracasso

escolar em larga escala, a sociedade dos meios de comunicação, a globalização, os fenômenos das pós-modernidades [...]”(LUCKESI, 2009, p. 41), que nos mostram a necessidade de encontrar um meio adequado de ensinar a população de forma coletiva e singular, buscando atingir cada um dos educandos inseridos neste processo.

Luckesi (2009) ainda relata que estes desafios devem ser enfrentados de uma forma mais radical, utilizando recursos da sociedade civil organizada, como os sindicatos, as comunidades organizadas e os movimentos sociais. O educador, por sua vez, deve participar desses movimentos “[...] por uma sociedade mais justa e equilibrada, mais *saudável* [...]” (LUCKESI, 2009, p. 41 – grifo do autor), buscando sempre a melhoria da qualidade da educação. A escola continua sendo imprescindível, mas a sociedade necessita de mais espaços educativos.

Por isso, a ação educativa não deve se restringir apenas aos espaços escolares, ela pode acontecer em diversos âmbitos e de vários modos: nas organizações não governamentais, em abrigos, em instituições de medidas socioeducativas, em empresas, nos hospitais, em projetos sociais e em outros espaços que possuam fins educativos. Tal fato é evidenciado na Constituição Federal promulgada em 1988, ainda vigente, quando declara que a educação é um direito de todos e deve ser proporcionada com o apoio da família e da sociedade, portanto educar não é uma responsabilidade só da escola, como vemos no artigo 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, p.1988)

Portanto, a educação vai além das dependências escolares, e faz presente em diversos ambientes e acontece também com o incentivo de toda a sociedade civil. Educação é uma palavra forte, pois permite assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano por toda a vida, favorecendo a autonomia do sujeito.

Educação e sociedade

A escola tradicionalmente vem sendo a instituição responsável pela educação formal, que tem como objetivo contribuir na formação do ser. Todavia, a educação recebida fora da escola não age em oposição a esta, busca ajudar na construção integral dos sujeitos, na formação de indivíduos críticos e conscientes do seu papel como agentes transformadores da sociedade. Em outras palavras, a educação não formal, em momento algum teve a intenção de substituir a escola, sendo esta o principal meio de educação formal do cidadão, mas sim atuar na formação integral do cidadão, para que assim o mesmo tenha maiores e melhores oportunidades de construção do seu “eu”. Sendo assim, o pedagogo necessita de uma formação que contemple diversas possibilidades, não somente a escola como única forma de educação possível.

Por sua vez, Libâneo (2002) descreve que a base da formação de educadores não é apenas a docência, mas engloba a formação pedagógica como um todo. Essa formação extrapola o âmbito escolar formal, envolvendo esferas mais amplas de educação não formal e formal. Por isso, esse profissional precisa estar atento a essas transformações e capacitado para nelas atuar, pois a Pedagogia busca compreender as práticas educativas, e tais práticas estão presentes em diversas instâncias. Segundo Libâneo e Pimenta (2002, p.29): Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais.

Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. [...] A Pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da

docência. Nesse sentido, a atuação do pedagogo não se restringe a escola no espaço formal de educação, mas também em espaços não formais de educação dos sujeitos sociais.

A Educação não formal, segundo Gohn (2006a, p. 28): “[...] é aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.” Libâneo (2002) define a educação não formal, como aquela realizada em instituições educativas localizadas fora dos marcos institucionais, mas que mesmo assim apresenta certo grau de sistematização e estruturação.

As propostas educativas não formais começaram a ampliar-se a partir da segunda metade do século XX, mas especificamente a partir dos anos 60 ou 70. Trilla (2008) aponta diversos fatores que geraram essas novas necessidades educacionais não escolares, dentre elas: o aumento da demanda de educação devido a inclusão de setores sociais antes excluídos dos sistemas educacionais; modificações no mundo do trabalho; modificações na instituição familiar; crescente utilização dos meios de comunicação de massa. Todas essas mudanças no contexto social e educacional geraram a necessidade de se criar outros espaços para se educar além da escola, já que está sozinha não dá conta de atender as demandas da sociedade.

O campo de atuação da pedagogia é cada vez mais amplo e tende a crescer de acordo com as atuações exitosas e pelas evidências e confirmações da importância desse profissional nos devidos níveis de ação.

O pedagogo tem competência para atuar tanto na escola como extra escola com os idosos, em hospitais, nas empresas, na área de recursos humanos, em trabalho conjunto com psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, enfermeiros, administradores e gestores planejando e executando cursos, projetos, dinâmicas de grupo e motivação destinados à melhor comunicação de conceitos e conhecimentos (PIRES E CUNHA, 2007)

Conforme Cunha e Lima (2007) o pedagogo conquistou seu espaço nas instituições, aliando seu trabalho ao de outros profissionais, a fim de contribuir com o desenvolvimento dos idosos, considerando a dimensão da aprendizagem e seus impactos sobre a vida destas pessoas e sobre a sociedade.

Além de tal conquista é interessante pontuar que os estudos da Pedagogia em área denominadas “não escolares” se encontram em crescimento. Garcia (apud Zucchetti e Moura, 2008) afirma que o termo “educação não escolar” é utilizado para distinguir todas as práticas educativas que ocorrem no campo social daquelas que ocorrem no interior da escola.

As próprias Diretrizes do Curso de Pedagogia apontam como modalidades educativas em contextos não escolares: a educação do campo, a educação hospitalar, a educação prisional, a educação comunitária ou popular (MARTINS, 2008).

Com isso a formação do pedagogo rompe com um perfil profissional necessariamente atuante em contextos escolares para uma definição de uma prática que trabalhe o ser do contexto escolar no âmbito social, visto que os alunos das camadas populares participam dos projetos e programas cujos serviços oferecidos são coordenados e gestados pelos educadores que trabalham no âmbito social. A discussão aqui levantada contribui para a discussão sobre a formação do pedagogo, elegendo-se a atuação em espaços sociais, com uma prática direcionada para o suporte e o desenvolvimento de programas e projetos de educação social enquanto complemento da educação formal. (SILVA, sd.)

Para Libâneo (1999) a Pedagogia como ciência tem por objeto a educação, uma educação que não está fechada na escola, mas está para além da escola. “O aspecto educativo diz respeito à atividade de educar propriamente dita, à relação educativa entre agentes, envolvendo objetivos e meios de educação e instrução, em várias modalidades e instâncias.” (LIBÂNEO, 1999).

Libâneo (1998) aponta ainda que a justificativa da pedagogia existir é o fato de esse campo ocupar-se do estudo sistemático das práticas educativas que se realizam em sociedade como processos fundamentais da condição humana. A

pedagogia serve para investigar a natureza, as finalidades e os processos necessários às práticas educativas com o objetivo de propor a realização desses processos nos vários contextos em que essas práticas ocorrem (LIBÂNEO, 1998). Pires e Lima (2007) consideram que o pedagogo lida com a prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.

Na mesma linha, Orzechowski (sd.) afirma que a educação não se reduz à relação educando-educador no interior de um processo pedagógico intra-escolar, segundo a autora, a educação se insere no processo social, como parte de um todo mais amplo, onde encontra-se a sociedade, seus dinamismos e conflitos.

Dentre os diversos espaços de atuação do pedagogo, para além da escola, ressaltamos o Sistema Único da Assistência Social (SUAS). É importante destacarmos que os estudos acerca das políticas sociais, alertam que essa política se iniciou focada em atendimentos emergenciais, para pessoas em situação de pobreza e/ou extrema pobreza, sujeitas a condições mínimas de sobrevivência, quando ou por estarem fora do mercado de trabalho. Porém, é preciso ir além do emergencial, propondo ações que possam, de fato, buscar a autonomia dessa população, não só do ponto de vista econômico, mas também político e social (LOPES, 2010).

Lopes (2010) ressalta que historicamente, as políticas sociais não estiveram a serviço de transformações nas vidas das pessoas, especialmente por estarem imersas no sistema capitalista, elas não mudam a realidade, no mínimo, amenizam. As políticas se caracterizam pela manutenção do sistema de produção capitalista, apresentadas como resposta a questão social existente, de forma compensatória pelas desigualdades sociais e apenas amenizando conflitos instalados historicamente na luta entre o capital e a classe operária.

A análise a partir da teoria marxista defende que a estrutura econômica é quem determina a superestrutura jurídico-política e consciência social. Masson

(2012) adverte que trabalhar com a perspectiva histórico-dialética deve evidenciar a práxis, pois significa atuar para além da teoria, o pesquisador deve impactar a realidade que o cerca.

É inegável que a Constituição Federal de 1988 é o grande marco no que diz respeito aos avanços no social, a Assistência Social passou a ser política pública sob responsabilidade do Estado, somando, juntamente com a Previdência Social e a Saúde, a Seguridade Social. Na CF 88 há o reconhecimento dos direitos sociais, dentre eles direitos como alimentação, proteção de vulneráveis como crianças e idosos, direitos que são efetivados na Assistência Social (MARTINS, 2014).

A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivo; I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II – o amparo às crianças e adolescentes carentes; III – a promoção da integração ao mercado de trabalho; IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V – a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. (BRASIL, 1988)

Avançando ainda mais, em 2003 é sancionada a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), pelo presidente Itamar Franco, no dia sete de dezembro de 1993 e sua publicação se deu no Diário Oficial da União em oito de dezembro de 1993 (MARTINS, 2014, p.48). Já no seu primeiro artigo a da Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS prevê:

A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é política de seguridade social não contributiva, que prevê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. (LOAS, 2003)

A LOAS é inovadora, pois prevê a cobertura dos riscos e vulnerabilidades no âmbito da assistência social prevendo proteção aos desamparados, auxílios financeiros e diversos tipos de apoios do Estado, apresenta uma articulação com

a política de proteção social, interligada a outras políticas sociais (MARTINS, 2014, p.51).

O SUAS foi organizado posteriormente, ele é constituído pelo conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios no âmbito da assistência social, de modo a garantir vida digna as pessoas necessitadas. De acordo com a Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004 (2005), trata-se de um sistema público não contributivo, descentralizado e participativo, no qual apresenta como função um modelo de conteúdos voltado somente para Assistência Social referente ao âmbito da proteção social no cenário brasileiro.

Outro fator muito relevante a citar é a NOB/NOAS 2005 que vem reforçar os tipos de atendimento, nessas políticas normativas, o pedagogo pode trabalhar na assistência social e desenvolver suas intervenções, conforme a Norma Operacional Básica/ Sistema Único de Assistência Social NOB/SUAS, Resolução 130, de 15 de julho de 2005. Assim, os programas oferecidos para a população são divididos conforme a complexidade de intervenção e da proteção social (BRASIL, 2005).

Independentemente do nível de complexidade e tipo de proteção, o pedagogo pode contribuir muito com o trabalho no SUAS, seja nos Centros de Referências da Assistência Social (CRAS) por exemplo, ou seja, nas instituições de acolhimento de crianças.

Assim, o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho Escolar e docente, pois a base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica e não apenas a ação docente (PIRES E LIMA, 2007). Do mesmo modo, Paiva (1986) focando tal tema, afirma que segundo os ideais de Paulo Freire os princípios da educação popular estão relacionados à mudança da realidade opressora, o reconhecimento, a valorização e a emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos.

Contudo, além da conscientização, a prática e a reflexão sobre a prática formam a categoria de organização da educação popular e são elementos básicos para a transformação. Nesse sentido, a sociedade civil organizada foi identificada como instância de promoção e sistematização da educação popular (Paiva, 1986).

Portanto, fica evidente que o pedagogo pode por meio do seu conhecimento colaborar para garantia de direitos em diversas políticas.

CONCLUSÃO

Nota-se que grande parte das atividades desenvolvidas na Educação não formal, são também desempenhadas na educação formal e, se o pedagogo estiver preparado para atuar na escola, poderá atuar com qualidade nos mais diversos lugares. Mesmo assim, ele necessita de estudos posteriores, para que seu trabalho seja desenvolvido com excelência. Portanto, os Pedagogos precisam estar em constante aperfeiçoamento, buscando no período pós-graduação: cursos, especializações, oficinas, estudos para complementar a sua formação e melhorar sua prática nos espaços educativos não formais.

A questão política e social é primordial para do trabalho o pedagogo em espaços educativos não formais, o seu trabalho desenvolvido em ambientes não formais é voltado para as questões sociais, portanto o pedagogo não deve ser apenas responsável pelas questões burocráticas das instituições, mas sim deve ser o profissional preocupado com o desenvolvimento social e intelectual do grupo ao qual está inserido.

É possível afirmar que a formação recebida pelos pedagogos tem caráter de aprofundamento teórico, enfoca o desenvolvimento humano, estimula o trabalho em equipe, estuda os processos de aprendizagem, sua relação com a natureza e as exigências da sociedade. Por estas razões, o pedagogo tem condições de abarcar novos espaços de atuação.

Conforme as discussões dessa breve análise, constatou-se que o pedagogo inserido em espaços não-escolares está comprometido com objetivo de viabilizar o direito a educação; além disso, pode atuar em muitos espaços nas diversas políticas; o Sistema Único da assistência social se constitui como um importante espaço ocupacional do pedagogo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Norma Operacional Básica. Sistema Único de Assistência Social NOB/SUAS**. Resolução 130, de 15 de julho de 2005. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto Constitucional Promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/92 a 68/2011 e pelas emendas constitucionais de revisão nº 1ª 6/94, de 2012. Ed. Brasília: 103p.

BRASIL. Lei Orgânica da Assistência Social: LOAS. Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Brasília: Ministério da Previdência e Assistência Social, 2003.

CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre; MACIEL, Maria José Camelo. **Pedagogia e Pedagogos em diferentes espaços: interdisciplinaridade pedagógica**.

CONSTANTINO, José Albuquerque. **Os centros de referência de assistência social – CRAS: limites e possibilidades**. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=Os+centros+de+refer%C3%A2ncia+de+assist%C3%A2ncia+social+%E2%80%93+CRAS:+limites+e+possibilidades&sourceid=ie7&rls=com.microsoft:en-US&ie=utf8&oe=utf8&gws_rd=cr,ssl&ei=pRbXWIngG8Gswg-SolbWYAw#spf=1. Acesso em 10 de março de 2022.

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia como ciência da Educação**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

GIL, A.C. Métodos e Técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. IBGE. **Censo demográfico**. 2010.

KLAUBERG, M. **O Serviço Social na educação: possibilidades de intervenção frente a situações de exclusão social, poder e violência**. Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder, 2008.

- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** . 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto Constitucional Promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/92 a 68/2011 e pela emendas constitucionais de revisão nº 1ª 6/94, de 2012. Ed. Brasília: 103p.
- BRASIL. Lei Orgânica da Assistência Social: LOAS. Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Brasília: Ministério da Previdência e Assistência Social, 2003.
- LOPES, Edilene. A prática profissional do Assistente Social no Programa Bolsa Família e seu reatamento na gestão local. 2010. 110 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/98609>>.
- MASSON, Gisele. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Anais da IX Anped SUL. 2012. Disponível em: < <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anped-sul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126> > Acesso em 21 de abril de 2022.
- MARTINS, Yara Viana. **O Programa Bolsa-familia no enfrentamento à vulnerabilidade sociofamiliar: um estudo realizado com famílias atendidas pelo CRAS Aporá**. Fortaleza, Ceará, 2014.
- MARTINS, E.B.A. **Educação além dos muros da escola: O papel do pedagogo**. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery, n. 5, jul/dez 2008.
- MINAYO, A.C.S.; **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes: 1994.
- ORZECHOWSKI, S.T. **O espaço não-escolar: profissionalização e a formação do pedagogo**. Unicentro-Paraná.
- PAIVA, Vanilda. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PIRES, L.S., LIMA, S.A.S.C. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 17, n. 3/4, p. 403-419, mar./abr. 2007.

SILVA, F.G.O. **Formação do pedagogo: possibilidades de inserção profissional em espaços educativos não formais**. s.d.

SIMIONATTO, I. Gramisc: **Sua teoria, incidência no Brasil, influencia no serviço social**. 3 ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo, São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, J.F. **Que Educação é direito de todos?** In. Revista Educação AEC. Ano 26. N.105. Out/Dez.

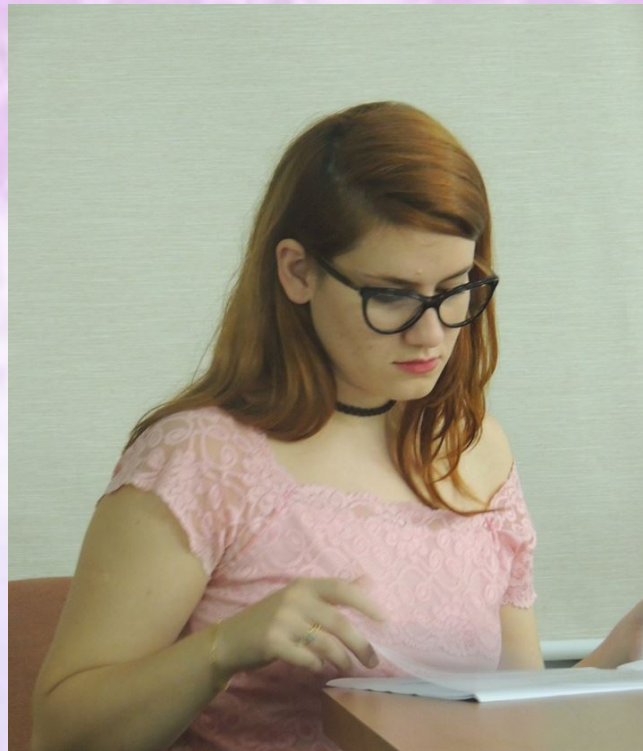
SOBRE OS ORGANIZADORES

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.

JÉSSICA COIMBRA PADILHA



Graduada em Filosofia-licenciatura plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2016). Mestre em Filosofia pela UFSM (2018). Atua como educadora de Filosofia no Pré- Universitário Popular Alternativa (PUPA), programa de extensão da UFSM, desde 2014 até o presente momento. É professora de Filosofia no Alpha Cursos, curso preparatório para o ENEM, em São Pedro do Sul/RS. Atualmente é Doutoranda do PPGE da UFSM e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas «Filosofia, Cultura e Ensino Médio» (FILJEM/CNPq).

SOLANGE DAUFEMBACH ESSER PAULUK



Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2003). Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade João Bagozzi (2006). Especialista em Gestão das Tecnologias da Informação e Comunicação pela UTFPR (2013). Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação pela Must University. Em 2003, assumiu o cargo de Profissional do Magistério, área de atuação de docência I na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba - Atuou como professora no CEI Prof^a Tereza Matsumoto, onde em 2007 ocupou a função de Professora Regente da Prática de Ciência e Tecnologias no contra-turno escolar, atuou como responsável em diversos projetos como «Ler e Pensar», Jornal Eletrônico Extra, Extra!, Página eletrônica da escola e em projetos como de Paleontologia, Evolução e desenvolvimento das tecnologias pelo ser humano, Professora Responsável pela Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA e MOBFOG) por 3 anos nesta unidade escolar. Em julho de 2018, assumiu a função de Professora Maker no Projeto de Inovação no Farol do Saber e Inovação Mário Quintana anexo a Escola Municipal Wenceslau Braz - com o Projeto «Curitiba na Pré História», com atividades focadas na Aprendizagem Criativa, Modelagem 3D, Linguagem de computação criativa, robótica com materiais alternativos, entre outras atividades voltadas para o desenvolvimento das múltiplas aprendizagens. Em maio de 2019, assumiu um novo Espaço Maker no Farol do Saber e Inovação Fernando Pessoa, na Escola Municipal Prof. Guilherme Butler, com o Projeto «InsPirações de Leonardo da Vinci», criando novos desafios e descobertas para proporcionar uma aprendizagem significativa dos alunos, e com o projeto «Sonho da Escola do futuro». Interesse em pesquisas sobre tecnologias educacionais, tecnologias emergentes na educação, metodologias ativas, transdisciplinaridade, projetos inovadores na educação, aprendizagem criativa e significativa, cultura maker, Design Thinking e multiletramentos digitais.

UEUDISON ALVES GUIMARÃES



Graduado em Pedagogia – Universidade Luterana do Brasil – (ULBRA), Química – Faculdade Cidade João Pinheiro – (FCJP), Matemática – Centro Universitário Claretiano - (CLARETIANO), Geografia – Faculdade Mozarteum de São Paulo – (FAMOSP) e Física – Centro Universitário Faveni – (UNIFAVENI); Especialista em Gênero e Diversidade na Escola – (UFMT), Educação das Relações Étnico-Raciais no Contexto da Educação de Jovens e Adultos – (UFMT), Metodologia do Ensino em Química – (FIJ-RJ), Libras e Educação Inclusiva – (IFMT) e Docência para a Educação Profissional e Tecnológica – (IFES); Mestrando em Educação, especialização em Formação de Professores – Universidad Europea del Atlántico - Espanha (UNEA), Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação (Must University) e Mestrando Profissional em Ensino de Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

E-mail: ueudisonverde@hotmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7975329809972139>.

Orcid: 0000-0003-0592-2496.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Abraão Danziger de Matos

Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS e Gestão Pública pela Univesp, com especializações na área da Educação, Administração e Informática, bem como mestrando em Educação pela ACU -Absolute Christian University. E-mail: estudentegc@gmail.com.

Alexandre Dijan Coqui

Ensaísta. Doutor em Ciências da Educação pela Absolute Christian University. Secretário Municipal de Educação do Município de Jacaraci - Ba e Coordenador do Polo UAB. Professor formado em Pedagogia e Letras. Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Especialista em Ciências da Linguagem com ênfase em EaD pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Especializando em Gestão Pública Municipal pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pós-doutorando em Ciências da Educação junto ao Programa da Universidad Martin Lutero. Participa do Grupo de Estudos Semióticos - USP/FFLCH. Sócio efetivo da ABRALIN - Associação Brasileira de Linguística. E-mail: drxandedc@gmail.com

Antonio Lisboa Santos Silva Júnior

Professor efetivo de Língua Inglesa pela Secretaria de Educação de Roraima; Graduado em Letras Português /Inglês pela Universidade Federal de Roraima – UFRR; Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Ceará – UECE; e Mestre em Letras pela UFRR.

Arthur Viegas Soares

Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia e Instituto de Ciências Humanas do Pontal-ICHPO. Linha de pesquisa direcionada à Dinâmicas ambientais. Membro do Laboratório de Geologia- LABGEOL do Instituto de Ciências Humanas do Pontal- ICHPO. Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO/UFU com habilitação em licenciatura e bacharelado.

Claudete Cameschi de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Professora dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Deborah Deah Assis Carneiro

Doutoranda no Programa da Pós-graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial na área de concentração Fotônica em Engenharia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Mestre em Física pela Universidade Federal de Roraima (UFRR); Especialista em Engenharia de Produção e em Engenharia Elétrica pela Universidade Cândido Mendes; Graduada em Engenharia Eletrônica pela UTFPR; Graduação sanduíche na Anglia Ruskin University, em Cambridge – UK; Atualmente é professora efetiva nos cursos técnicos de Eletrônica e Eletrotécnica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

Eduardo Batista Gomes Chaves

Graduado em Letras – Português/Inglês - Unicesumar; Graduado em Matemática e Especializado em Educação Matemática - Unisuam; Bacharel em Teologia – Unig; Especializado em Liderança e Administração Eclesiástica - Unilea; Graduando em Engenharia de Produção – Unicesumar e Mestrando em Educação - Funiber. Contato por e-mail: eduardo.letrasmatematica@gmail.com

Flávio Zancheta Faccioni

Graduado, mestre e doutorando em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pesquisador da música e da cultura de Mato Grosso do Sul.

Ibeane Campos Moreira

Pedagoga e Assistente Social, Mestranda em Educação (UESB); Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas para a Educação Superior (GEPPE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Especialista em Educação e Sociedade e em Projetos Sociais. É analista Universitária na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB compondo a Equipe Multidisciplinar do Programa de Assistência Estudantil. Possui experiência como docente na rede de ensino do Municipal de Ribeirão do Largo-Bahia. Possui experiência como coordenadora da educação do campo, e projetos sociais no âmbito do terceiro setor.

E-mail: ibeane.moreira@uesb.edu.br

Paula Cristina Inacio

Mestranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia e Instituto de Ciências Humanas do Pontal-ICHPO. Linha de pesquisa direcionada à Dinâmicas ambientais. Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO/UFU com habilitação em licenciatura e bacharelado.

E-mail: paulacinacio@outlook.com



www.arcoeditores.com



contato@arcoeditores.com



[@arcoeditores](https://www.facebook.com/arcoeditores)



[/arcoeditores](https://www.instagram.com/arcoeditores)



(55)99723-4952



ARCO
EDITORES ● ● ●