

Adriana Regina de Jesus Santos
João Fernando de Araújo
Luiz Gustavo Tiroli
Martinho Gilson Cardoso Chingulo
Quenízia Vieira Lopes
(Organizadores)

CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO A SER CONTESTADO

Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

S237c Santos, Adriana Regina de Jesus (org.) et al
Currículo como território a ser contestado: convergências e tensões no
campo da formação e do trabalho docente /
Organizadores: Adriana Regina de Jesus Santos; Organizadores: João
Fernando de Araújo, Luiz Gustavo Tiroli, Martinho Gilson Cardoso
Chingulo e Quenízia Vieira Lopes;
Prefácio de Lucélia Tavares Guimarães.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023;
figs.; gráfs.; quadros; fotografias.
E-Book: 7 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-947-0.

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Linguística. 4. Prática Docente.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Formação de professores – Estágios. 370.71
3. Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia. 371.3
4. Linguística. 410

Adriana Regina de Jesus Santos
João Fernando de Araújo
Luiz Gustavo Tiroli
Martinho Gilson Cardoso Chingulo
Quenízia Vieira Lopes
(Organizadores)

CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO A SER CONTESTADO

Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



Programa de
Pós-Graduação
em Educação UEL

Copyright © 2023 – Dos organizadores representantes dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão:

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: Acessa Design

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO _____ 9

Adriana Regina de Jesus Santos
João Fernando de Araújo
Luiz Gustavo Tirolí
Martinho Gilson Cardoso Chingulo
Quenízia Vieira Lopes

PREFÁCIO _____ 16

Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães

CAPÍTULO 1

À MESA: VIGOTSKI, LEONTIEV E SAVIANI! APROXIMAÇÕES TEÓRICAS PARA SE PENSAR EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO HUMANA _____ 20

Quenízia Vieira Lopes
João Fernando de Araújo
Adriana Regina de Jesus Santos

CAPÍTULO 2

INTELIGÊNCIA: DOM NATURAL OU CULTURA INTELECTUAL MEDIADA? UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL _____ 37

Daiane Ferreira Lima
Ueliton de Souza Gonçalves
Lucélia Tavares Guimarães

CAPÍTULO 3

O TRABALHO DOCENTE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UM OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR EM DOIS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG _____ 55

Leandro Luiz de Araujo
Gilma Maria Rios
Adriana Cristina Omena Santos
Maiara Sobral Silva

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO QUE EMANCIPA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERRA BOA, NO PARANÁ____ 68

Marta Regina Furlan

CAPÍTULO 5

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LETRAS: REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL_____ 85

Bruna Ramos Marinho

CAPÍTULO 6

BASES EPISTEMOLÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: AS TRÊS GERAÇÕES E A PERSPECTIVA VISIONÁRIA DE CHARTIER E CERTEAU_ 107

Adriana Ferreira Lima

Kênya Maria Vieira Lopes

Marta Maria Pontin Darsie

Wesley Vieira da Silva

CAPÍTULO 7

PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DISCUSSÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL____ 132

Ana Luiza Marques Pedraçoli

Thais Christine de Oliveira da Silva

Luiz Gustavo Tiroli

Adriana Regina de Jesus Santos

CAPÍTULO 8

CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR NO CURSO DE PEDAGOGIA POR MEIO DO OBJETO DA DIDÁTICA_____ 157

Andressa Grazielle Brandt

Nadja Regina Sousa Magalhães

Valquiria de Borba Guizoni

Najla Cristina Sousa Magalhães

CAPÍTULO 9

MÍDIAS SOCIAIS E A PERCEÇÃO DOS ADOLESCENTES EM RELAÇÃO ÀS FORMAS PACÍFICAS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS _____ 175

Marina Amaral Takatuzi
Cezar Bueno de Lima

CAPÍTULO 10

A DIMENSÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO: UMA COMPREENSÃO SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA _____ 207

João Batista de Souza Junior
Ricardo Lopes Fonseca

CAPÍTULO 11

O IMPACTO DA DESIGUALDADE SOCIAL E OS ENTRAVES DA PANDEMIA PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR POR MEIO DO ENEM _____ 230

Letícia Fortes Molina Morelli
Marcos José Zablonksy
Cezar Bueno de Lima

CAPÍTULO 12

DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA __ 259

Ronnyel Nunes da Fonseca
Jocyléia Santana dos Santos
Edilene Batista Gomes

CAPÍTULO 13

O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANIZADA E MENOS VIOLENTA _____ 279

Simone Steffan Retkva
Adriana Regina de Jesus Santos
Rafael Bianchi Silva

CAPÍTULO 14

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PROCESSOS DE MEDIAÇÃO E ADAPTAÇÃO PEDAGÓGICA EM AMBIENTES PRESENCIAIS E VIRTUAIS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA	305
---	-----

Rivadavia Porto Cavalcante
Viviane Grazielle Metzka
Mary Lucia Gomes Silveira de Senna
Weimar Silva Castilho

CAPÍTULO 15

A FORMAÇÃO DO LEITOR E O CURRÍCULO SOB UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	345
--	-----

Martinho Gilson Cardoso Chingulo
Adriana Regina de Jesus Santos

CAPÍTULO 16

A RESOLUÇÃO 02/2019 – BNC/FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	362
---	-----

Samuel de Oliveira Rodrigues
Sandra Aparecida Pires Franco
Gilberto Prado Silvano
Rafaela Carolina Garcia Ferreira

CAPÍTULO 17

REFLEXÕES EM TORNO DO CURRÍCULO DO CURSO DE JORNALISMO FRENTE A PROPOSTA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 2013	385
---	-----

Evandro Batista da Cruz
Adriana Regina de Jesus Santos

SOBRE A COORDENADORA	420
-----------------------------	-----

SOBRE OS ORGANIZADORES	421
-------------------------------	-----

SOBRE OS AUTORES	422
-------------------------	-----

APRESENTAÇÃO

O livro “Currículo como território a ser contestado: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente”, foi organizado por doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Faz-se necessário ressaltar que, a referida obra é um desdobramento dos estudos realizados pelos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa “Currículo, Formação e Trabalho Docente”, cadastrado na plataforma do CNPq.

O grupo é constituído por pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal do Sul da Bahia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Universidade de Évora-Portugal, e tem como objetivos: a) desenvolver estudos focados no campo do currículo, da formação e do trabalho docente, a fim de compreender o que já existe a respeito de pesquisas e elaborações sobre a temática em nosso país, do ponto de vista dos autores que enriquecem a literatura da área, e também lançar um olhar atento para o interior dos espaços formativos, podendo assim, pensar em estratégias teóricas e metodológicas que possam revelar promissoras e estimuladoras de políticas curriculares e b) oferecer aos professores, gestores, acadêmicos envolvidos em pesquisa, seja como bolsistas de iniciação científica, voluntários de iniciação científica, alunos em fase de desenvolvimento de trabalho de conclusão de curso de graduação, de dissertação de mestrado, de tese de doutorado, estágio de pós-doutorado e egressos, subsídios necessários para a criação de estratégias de sistematização e divulgação de suas pesquisas.

Sendo assim, a partir de discussões e análises realizadas nos encontros do grupo, os doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação decidiram reunir experiências e reflexões de parceiros do grupo, bem como de outros estudiosos da área, de diversas Instituições de Ensino Superior do Brasil, com o intuito de proporcionar a constituição de um arcabouço teórico consistente e enriquecedor referentes a temática currículo, formação e trabalho docente.

Composto por 17 capítulos, cada um deles oferece uma perspectiva particular e significativa sobre diferentes aspectos do currículo, do trabalho e da formação docente. O primeiro capítulo, intitulado **À MESA: VIGOTSKI, LEONTIEV E SAVIANI! APROXIMAÇÕES TEÓRICAS PARA SE PENSAR EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO HUMANA**, de autoria de Lopes, Araújo e Santos, tem como objetivo compreender, a partir de preceitos e pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, da Teoria da Atividade defendida por Leontiev e da Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Saviani, como o trabalho educativo pode contribuir para com os processos de desenvolvimento e formação humana dos sujeitos.

O segundo capítulo, **INTELIGÊNCIA: DOM NATURAL OU CULTURA INTELLECTUAL MEDIADA? UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**, de Lima, Gonçalves e Guimarães, procurou abordar a questão a partir da Psicologia Histórico-Cultural e refletir sobre os caminhos que devem ser traçados pelo professor para a formação integral de seu aluno, para levá-lo à internalização dos conhecimentos historicamente construídos e formar um cidadão crítico, com consciência de classe para que possa compreender a sociedade capitalista e todos os desafios para superá-la.

O capítulo terceiro, de autoria de Araújo, Rios, Santos e Silva, foi intitulado **O TRABALHO DOCENTE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UM OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR**

NO ENSINO SUPERIOR EM DOIS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG, tem como objetivo conhecer e descrever os saberes docentes dos professores formados e atuantes nos cursos superiores de Administração de Empresas, na modalidade presencial, de duas instituições de ensino, sendo uma pública e uma particular, ambas da cidade de Uberlândia/MG, frente aos usos das metodologias ativas de aprendizagem e novas tecnologias digitais aplicadas por eles em suas aulas.

O quarto capítulo intitulado **A FORMAÇÃO QUE EMANCIPA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERRA BOA, NO PARANÁ**, escrito por Furlan, procura refletir a pertinência da formação continuada como processo de avivamento da atuação docente mais reflexiva e emancipatória do ensino a partir de experiências formativas desenvolvidas com 200 (duzentas) professoras de Educação Infantil no Município de Terra Boa, no Paraná, entre o período de 2021 e 2022.

O capítulo quinto, **ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LETRAS: REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**, de Marinho, objetiva compartilhar reflexões acerca das experiências obtidas na docência à frente dos estágios realizados no componente de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa I e II dos anos finais do Ensino Fundamental, em um curso de Letras, da Rede Federal, na região Sul do Paraná, no ano de 2019.

No capítulo sexto, **BASES EPISTEMOLÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: AS TRÊS GERAÇÕES E A PERSPECTIVA VISIONÁRIA DE CHARTIER E CERTEAU**, Lima, Lopes, Darsie e Silva têm como objetivo apresentar as três gerações da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski, Leontiev e Engestrom, além disso, introduzem a perspectiva de Roger Chartier e Michel Certeau, historiadores franceses que defendem a compreensão teórica sobre a construção cultural baseada em vivências diárias.

Na sequência, Pedraçoli, Silva, Tiroli e Santos, no capítulo intitulado **PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DISCUSSÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**, procuram investigar as práticas de leitura que foram desenvolvidas na Escola da Infância em tempos de pandemia, tendo como parâmetro uma revisão bibliográfica, realizada pelos autores, que discute as referidas práticas à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

No oitavo capítulo, **CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR NO CURSO DE PEDAGOGIA POR MEIO DO OBJETO DA DIDÁTICA**, Brandt, Magalhães, Guizoni e Magalhães buscam compreender o tempo e o espaço do componente curricular “Didática” no curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC), fundamentados na filosofia do Materialismo Histórico-Dialético, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.

O nono capítulo, **MÍDIAS SOCIAIS E A PERCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES EM RELAÇÃO ÀS FORMAS PACÍFICAS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS**, de autoria de Takatuzi e Lima, aborda a relação dos estudantes do Ensino Médio para com as mídias sociais e como eles mostram-se permeáveis à proposição de formas não punitivas de gestão dos conflitos no espaço escolar.

No capítulo décimo, **A DIMENSÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO: UMA COMPREENSÃO SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**, de Souza Junior e Fonseca, o objetivo é mapear a dimensão ambiental presente no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

O IMPACTO DA DESIGUALDADE SOCIAL E OS ENTRAVES DA PANDEMIA PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR POR MEIO DO ENEM, capítulo seguinte, de autoria de Morelli, Zablonky e Lima, discute as implicações da desigualdade social e do ensino

remoto na pandemia na preparação dos estudantes para o Enem, principal exame de ingresso às universidades no Brasil.

Na sequência, Fonseca, Santos e Gomes, por meio do capítulo **DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**, investigam a presença da diversidade cultural no currículo escolar, partindo de experiências da educação quilombola.

O décimo terceiro capítulo intitulado **O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANIZADA E MENOS VIOLENTA**, de autoria de Retkva, Santos e Silva, apresenta problematizações acerca da formação docente em frente ao currículo, uma vez que ele interfere de forma significativa no cotidiano escolar e que pode ser planejado e aplicado em prol da prevenção e do combate às variadas formas de violência.

O décimo quarto capítulo, **REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PROCESSOS DE MEDIAÇÃO E ADAPTAÇÃO PEDAGÓGICA EM AMBIENTES PRESENCIAIS E VIRTUAIS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**, de Cavalcante, Metzka, Senna e Souza, centrou-se na compreensão dos processos de adaptação didática das proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Língua inglesa (LI). Fundamentou-se o estudo na mediação vigotskiana, no gênero discursivo bakhtiniano, na Pedagogia dos multiletramentos e na transposição didática do saber escolar.

A FORMAÇÃO DO LEITOR E O CURRÍCULO SOB UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL, de Chingulo e Santos, é o próximo capítulo da obra, tendo como foco a discussão sobre a formação do leitor e do currículo partindo de uma perspectiva Histórico-Cultural, visto que esta oferece elementos que ajudam a ampliar a compreensão de leitura que, por sua vez, acaba por expandir a visão de mundo dos sujeitos em formação.

O décimo sexto capítulo, **A RESOLUÇÃO 02/2019 - BNC/FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**, de Rodrigues, Franco, Silvano e Ferreira, analisa o conceito de competência presente na Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Nacional de Educação, propondo como contraponto uma formação pautada no conceito de atividade na categoria de trabalho docente à luz da Teoria Histórico-Cultural, a fim de que possamos tecer algumas reflexões e problematizações acerca da importância dessa teoria para a presente temática.

Fechando a obra, o capítulo décimo sétimo, **REFLEXÕES EM TORNO DO CURRÍCULO DO CURSO DE JORNALISMO FRENTE A PROPOSTA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 2013**, dos autores Cruz e Santos, analisa as matrizes curriculares ofertadas pelo curso de Comunicação Social: Jornalismo, da Unoeste, no período de 2013 a 2021, a fim de identificar quais foram as mudanças mais significativas na matriz curricular do curso no período investigado.

Isso posto, expressamos nossa sincera gratidão a todos os participantes que contribuíram para a concretização deste trabalho. O empenho e a colaboração incansável de nossos colegas de pesquisa e dos estimados colaboradores externos foram fundamentais para elaborarmos esta obra em sua forma final. Acreditamos que esta colaboração intelectual é um testemunho tangível da dedicação compartilhada em prol do aprimoramento da educação e do desenvolvimento dos docentes.

Buscando promover o diálogo e a reflexão sobre o currículo, considerando as convergências e tensões presentes nesse campo, reunindo diferentes perspectivas e experiências da temática, os organizadores esperam contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica e da formação dos professores. Isto faz desta obra uma fonte de conhecimento que visa fortalecer a capacidade dos educadores de enfrentar os desafios contemporâneos, enquan-

to nutre uma compreensão mais profunda do elo indissociável entre currículo, formação e trabalho docente.

Nas páginas deste livro, os leitores são convidados a explorar um vasto território de ideias e percepções sobre o currículo como território a ser contestado. Acreditamos firmemente que esta obra poderá se tornar um farol orientador para todos aqueles que buscam compreender a complexa e singular interação existente entre currículo, formação e prática docente.

Por fim, gostaríamos de agradecer ao CEMAD–Curso de Especialização em Docência na Educação Superior, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e à CAPES–Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio financeiro para que esta obra pudesse se tornar realidade.

Esperamos, que os estudos aqui apresentados, possam instigar e inspirar outros professores e/ou pesquisadores a refletirem acerca dos aspectos relevantes na construção de uma educação pautada na emancipação intelectual do sujeito, tendo como premissa o currículo como território a ser contestado, suas convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Desejamos a vocês uma boa leitura!

Adriana Regina de Jesus Santos

João Fernando de Araújo

Luiz Gustavo Tiroli

Martinho Gilson Cardoso Chingulo

Quenizia Vieira Lopes

19 de novembro de 2023

PREFÁCIO

Ao me propor escrever este prefácio tomei consciência de que para compreender a relação entre currículo, formação e trabalho docente não poderia me afastar da leitura do real e, isto, só poderia se efetivar a partir da demonstração dos “nexos existentes entre as dimensões singular, particular e universal dos fenômenos” (Lukács, 1976 *apud* Pasqualini, 2015).

O livro ao buscar discutir o currículo como território a ser contestado: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, nos coloca o desafio de realizar um debate em torno do que vem movimentando um cenário carregado de contradições. Para tal, partimos das mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e que tem impactado o campo do currículo, da formação e do trabalho docente e, ter a crise estrutural do capital dos anos de 1970 como referência norteadora, é essencial para compreender a condição de precarização do trabalhador docente, por exemplo.

Aqui assenta-se uma das contradições. O trabalho, conforme Moreira (2019), na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa que os homens e as mulheres desempenham e que, de retorno, exerce uma influência sobre esferas parciais do ser humano. Ao contrário, “o trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade” (Kosik, 1969, p. 180)”, no entanto as novas tendências do trabalho na contemporaneidade como: terceirização, pejetização, uberização, plataformização alienam o homem e o proletarizam cada vez mais.

Outro ponto a ser destacado refere-se às reformas educacionais influenciadas pelos organismos internacionais conectadas ao mercado, iniciadas na década de 1990. De início pareciam ter boas intenções, mas depois foi possível perceber que as necessidades básicas de aprendizagem, defendidas pelos arautos do neoliberalismo, segundo Torres (2001, p. 40) transformaram-se num “pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas”, bem próximas da ideia de que o papel da escola é prover conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática (como acreditam, também, algumas concepções mais simplistas da ligação do ensino à vida cotidiana). Em síntese, a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento.

Os autores demonstram esse movimento de busca da totalidade do real ao objetivar tratar dos referidos temas tanto na educação básica quanto no ensino superior buscando compreender os fenômenos a partir da essência e, não, de sua aparência imediata.

No Ensino Superior, os textos tratam da atuação docente, do estágio curricular supervisionado, da dimensão ambiental no curso de Pedagogia, do currículo interdisciplinar, do acesso ao ensino superior no contexto da pandemia, das políticas de formação de professores, do currículo do curso de jornalismo etc. Na educação básica, os textos tratam da leitura na educação infantil, das reformas ocorridas no ensino médio, das mídias sociais etc. todos teoricamente sustentados pela perspectiva Histórico-cultural, que fundamenta teoricamente a proposta da obra, além de artigos que se propõem a apresentar um debate sobre educação, desenvolvimento e formação humana, formação e emancipação e currículo na perspectiva histórico-cultural. Outros estudos se propõem a estudar a intersecção entre currículo e diversidade

cultural, por exemplo, e um questionamento sobre a inteligência ser um dom natural ou cultura intelectual mediada.

Por fim, escrevo essas linhas, trinta e dois dias após a Câmara Municipal de Paranaíba, Mato Grosso do Sul, ter aprovado o Projeto de Lei Complementar nº 176/2023 que concedeu o aumento escalonado, de 12%, aos professores do município. Apesar da manobra política do atual prefeito e do apoio da maioria dos vereadores da Câmara Municipal ao referido projeto, os professores sindicalizados demonstraram que a luta é válida: convocaram os professores efetivos, aposentados, contratados e sindicalizados para acompanhar a sessão da câmara, que ocorreu no dia 27 de julho de 2023, dia em que o projeto de Lei Complementar n. 008/2023 seria votado. A aprovação do referido projeto é vista como um retrocesso à progressão funcional e à valorização do trabalhador docente. Diante da pressão, os vereadores resolveram fazer uma mediação entre o Sindispar e o Executivo Municipal. Neste dia, o projeto de Lei não foi colocado em pauta para discussão, o sindicato convocou uma assembleia com o objetivo de enviar uma nova proposta ao Prefeito Maico Doido, no entanto, no dia 14 de agosto de 2023, a Câmara aprova o PLC citado e o aprova com ampla maioria.

Escrevo, também, um dia após a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba ter realizado uma ação do projeto de extensão “Uems na Comunidade”, em que o meu grupo de Pesquisa sobre Políticas Educacionais, Currículo e Gênero realizou uma oficina, em parceria com o Sindicato dos Servidores Municipais de Paranaíba (Sindispar), sobre a Precarização e Desvalorização do Trabalho Docente. Momento histórico de lançamento da pedra fundamental do Curso de Extensão de formação política para professores municipais da educação básica.

Nesse contexto, este livro ao buscar compreender o currículo, a formação e o trabalho docente a partir da perspectiva histó-

rico-cultural, coloca-se como um importante instrumento de resistência. Conforme Ricardo Antunes (2018, p. 306) “Se o mundo atual nos oferece como horizonte imediato o privilégio da servidão, seu combate e seu impedimento efetivos, então, só será possível se a humanidade conseguir recuperar o desafio da emancipação”. Boa leitura!

Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

18 de setembro de 2023

CAPÍTULO 1

À MESA: VIGOTSKI, LEONTIEV E SAVIANI! APROXIMAÇÕES TEÓRICAS PARA SE PENSAR EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO HUMANA

Quenízia Vieira Lopes
João Fernando de Araújo
Adriana Regina de Jesus Santos

INTRODUÇÃO

Desde seus primeiros estudos, Vigotski¹ já defendia a ideia de uma formação ao sujeito que lhe condicione a apropriação da humanidade historicamente elaborada pelo conjunto dos homens ao longo dos tempos. Trata-se da formação humana dos sujeitos. Porém, a apropriação da cultura não é uma atividade simples que pode acontecer de maneira natural ou premeditada. Isso

1 A título de esclarecimento, gostaríamos de justificar a adoção de uma grafia específica para tratarmos sobre o autor Vigotski. Explicamos que, ao longo do texto, utilizamos a grafia “Vigotski” para nos referirmos ao autor, pois não há uma grafia definida, podendo apresentar variações com a utilização da letra “Y”. No entanto, nas citações, utilizamos a grafia tal qual está posta nas obras referenciadas.

pelo fato das particularidades de cada sujeito, bem como pelo fato de que essa apropriação depende também de outros sujeitos.

Indiscutivelmente, tais relações interferem diretamente na constituição humana, cidadã, social, histórica e identitária de todos os sujeitos. Assim sendo, nesse artigo, temos como objetivo compreender, a partir de preceitos e pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, da Teoria da Atividade defendida por Leontiev e da Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Saviani, como o trabalho educativo pode contribuir para com os processos de desenvolvimento e formação humana dos sujeitos.

Para tanto, utilizamos uma pesquisa bibliográfica para fundamentar cientificamente as discussões trazidas ao longo desta produção. Para isso, selecionamos obras e autores renomados que compõem o acervo da literatura especializada nas discussões acerca da temática abordada. Entre esses autores, destacamos Vigotski (2021, 2010, 2001), Vygotsky (2007), Vygotsky e Luria (1996), Leontiev (2004, 2021), Saviani (2003), Duarte (2014), Mello (2009), Lopes e Jesus (2023), entre outros.

No que tange à organização do artigo, no tópico seguinte, discutimos os preceitos basilares da Teoria Histórico-Cultural, visto que no bojo desta teoria se forjam os primeiros passos para pensarmos a questão do desenvolvimento e formação humana. No tópico posterior, desvelamos a Teoria da Atividade, cujas premissas são essenciais para que compreendamos aspectos basilares do desenvolvimento humano dos sujeitos. Seguindo, no terceiro tópico contado posteriormente à essa introdução, apresentamos os pressupostos que norteiam a Pedagogia Histórico-Crítica e discutimos como os conhecimentos das três teorias se interligam e amparam o processo educativo para que esse garanta desenvolvimento e formação humana aos sujeitos. Na sequência, apresentamos algumas considerações finais e findamos o trabalho elencando as referências bibliográficas utilizadas.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: OS PRIMEIROS PASSOS PENSANDO UMA FORMAÇÃO HUMANA PARA OS SUJEITOS

A Teoria Histórico-Cultural (THC) foi desenvolvida na Rússia, no início do século XX, por Lev Semionovitch Vigotski, em colaboração com Alexander Romanovitch Luria e Alexei Nikolaevich Leontiev. A teoria visa compreender o desenvolvimento humano na perspectiva das interações sociais e culturais, em conformidade com o contexto em que o sujeito se situa (Vigotsky, 2007).

Lopes e Jesus (2023) sintetizam o entendimento da Teoria Histórico-Cultural afirmando que essa, criada por Vigotski, tem no Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx sua base metodológica. Essa abordagem considera o contexto histórico, cultural e social na análise da realidade, permitindo a sua transformação, considerando os estudos dos fenômenos em seus processos de movimento e de mudança. Nessa linha, a Teoria Histórico-Cultural fundamenta-se na análise da realidade a partir de fatores históricos, culturais e sociais, que influenciam no desenvolvimento humano.

Levando-se em conta que o desenvolvimento humano é um processo complexo que envolve múltiplos fatores, Vigotski e seus colaboradores, por meio da Teoria Histórico-Cultural, trouxeram uma nova abordagem para compreensão desse desenvolvimento, considerando como primordiais os fatores históricos, sociais e culturais do contexto pertencente ao sujeito, considerando a interação social e a cultural como alicerces da promoção do sujeito, ou seja, elementos base do seu processo de desenvolvimento (Vigotsky, 2007).

Para Vigotski (2010, 2021), o ser humano é um ser histórico e social, e é na relação entre indivíduo e sociedade que se constrói a formação da subjetividade, que refere-se à construção de sua identidade e compreensão de si mesmo e do mundo. Por isso, é im-

portante entender o contexto em que o indivíduo está inserido, para compreender sua forma de pensar e agir.

Nessa conjuntura, a cultura é um dos principais fatores de influência no desenvolvimento humano, dado que ela tem um papel fundamental influenciando não somente o comportamento e os saberes cognitivos, mas também a formação da identidade do sujeito, posto que,

O desenvolvimento começa com a mobilização das funções mais primitivas (natas), com o seu uso natural. A seguir, passa por uma fase de treinamento, em que, sob a influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural em um “processo cultural” complexo, quando se constitui uma nova forma de comportamento com a ajuda de uma série de dispositivos externos. O desenvolvimento chega, afinal, a um estágio em que esses dispositivos auxiliares externos são abandonados e tornados inúteis e o organismo sai desse processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas e técnicas de comportamento (Vygotsky; Luria, 1996, p. 215).

Dessa maneira, por a cultura compreender valores, crenças e práticas de determinado grupo social, esta possibilita que o sujeito assimile as significações estabelecidas e molde suas características e comportamentos individuais como forma de atendimento aos padrões da sua sociedade, ou seja, possibilita a formação de seres humanos mais críticos e autônomos, capazes de transformar a realidade em que estão inseridos, por meio de sua atividade consciente e de sua capacidade de criar novas formas de ação.

Portanto, a internalização da cultura pode estabelecer novas formas de pensar e agir do sujeito, levando-se em conta o ambiente em que está inserido. Assim, pode-se afirmar que o desenvolvimento humano é impulsionado pela interação social e pela media-

ção cultural. Neste contexto, segundo Vigotski, o desenvolvimento não é um processo natural e biológico, mas uma construção social mediada por ferramentas culturais, como, por exemplo, a linguagem (Vigotski, 2021, 2010, 2001).

Destarte, percebe-se que a aprendizagem dos indivíduos se dá pela interação com os demais e por meio da assimilação da cultura vigente. Desse modo, a linguagem configura-se como um fator crucial nesse processo, pois é por meio dela que a comunicação e a construção de significados acontecem. Segundo o soviético,

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (Vigotski, 2010, p. 114).

Vigotski desenvolveu, durante seus estudos, o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), também denominado por Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial (ZDP) (Vigotski, 2021), que está relacionado à possibilidade entre o que uma pessoa é capaz de fazer sozinha e o que pode ser alcançado com assistência de outra pessoa, isto é, com o envolvimento do sujeito com as estratégias mediadoras de outra pessoa com mais experiências ou conhecimentos.

Segundo Vigotski, a ZDI é construída a partir da interação social e das atividades realizadas, permitindo o entendimento que a formação e o desenvolvimento humano são frutos da cultura e da interação social. Sobre a ZDI, para o autor,

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento poten-

cial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotsky, 2007, p. 97).

Compreende-se que é através da interação com outras pessoas que os sujeitos são capazes de internalizar a cultura, e as características que essa traz. Desta forma, o aprendizado é um processo social que ocorre em conjunto com outras pessoas, pois, as pessoas se desenvolvem e aprendem a partir das interações sociais e das experiências histórico-culturais de seu contexto.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o processo de ensino e aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento humano, pois, “o ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (Vigotski, 2001, p. 334).

Assim, sendo a ZDI um importante indicador do potencial de aprendizagem, os professores devem identificar e atender às necessidades de seus alunos para ajudá-los a alcançar as suas máximas potencialidades, por meio de estratégias mediadoras que produzam a eficácia necessária no processo de ensino e aprendizagem.

Vale destacar que,

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vigotsky, 2007, p. 20).

Desse modo, entendendo que o desenvolvimento se realiza em torno dos contextos, é importante compreender que a formação humana deve levar em conta a diversidade cultural e social, permitindo que as pessoas possam se desenvolver a partir de suas

próprias experiências e contextos histórico, social e cultural. Ademais, é necessário que se valorize a capacidade de reflexão crítica, que permite ao indivíduo questionar as estruturas sociais e culturais que o cercam e buscar transformá-las.

Nessa vertente a escola desempenha um papel importante na formação humana, pois é um ambiente em que se têm acesso a uma variedade de conhecimentos e experiências que talvez não seriam possíveis em outros lugares. Assim, a educação deve ser pensada de forma crítica, levando em conta as desigualdades sociais e culturais que afetam os indivíduos e sobre eles exercem influências.

Por conseguinte, com base na Teoria Histórico-Cultural, a educação deve compreender essa relação entre cultura e desenvolvimento humano para possibilitar um melhor desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, ao passo que pode torná-lo mais efetivo e significativo, baseado nas necessidades e potencialidades dos alunos, dado que, nessa abordagem, deve-se buscar mais interatividade e colaboração no desenvolvimento do processo, buscando fortalecer a aprendizagem coletiva e participativa.

Portanto, a Teoria Histórico-Cultural propõe uma forma de formação humana que leva em consideração os contextos histórico, social e cultural em que os sujeitos estão inseridos, uma vez que considera que “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido” (Vigotsky, 2007 p. 62). Por conseguinte, o ambiente educacional deve proporcionar aos alunos experiências significativas que contribuam para o seu desenvolvimento cognitivo e social.

Para Vigotski, em síntese, a formação humana é um processo social e cultural que envolve a interação do indivíduo com o ambiente e as outras pessoas ao seu redor, bem como a aquisição

da linguagem e o acesso a conhecimentos e experiências relevantes. Sua teoria enfatiza a importância da aprendizagem colaborativa e do papel da educação na formação dos indivíduos.

Por conseguinte, para se pensar uma formação humana baseada na Teoria Histórico-Cultural é necessário se ter em mente que esta envolve a compreensão de que o desenvolvimento humano não se limita apenas ao desenvolvimento biológico e mental, mas também está fortemente ligado às experiências sociais e culturais do indivíduo. Assim, a educação deve ser pensada como um processo dinâmico e interativo, que deve estar em constante adaptação às mudanças em nossa sociedade e às necessidades dos indivíduos.

Isto posto, a Teoria Histórico-Cultural propõe uma formação humana que enfatiza a importância dos contextos histórico, social e cultural na construção dos conhecimentos e na formação dos sujeitos.

Com o intuito de mais compreensão sobre os diferentes aspectos que influenciam a formação humana e o desenvolvimento dos sujeitos, no próximo tópico, abordaremos o contexto do desenvolvimento humano sob a perspectiva da Teoria da Atividade, de Leontiev.

TEORIA DA ATIVIDADE: UM OLHAR MAIS ATENTO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO DOS SUJEITOS

A Teoria da Atividade abordada neste tópico, e que irá relacionar ao desenvolvimento humano dos sujeitos, tem como teórico base Aleksei Nikolaevich Leontiev, um estudioso soviético nascido em Moscou, na antiga União Soviética.

Os trabalhos de Leontiev foram apoiados sob a perspectiva da natureza sócio-histórica e convergiram com pensamentos mar-

xistas, inclusive ao que tange ao desenvolvimento humano em contraposição às ideias mecanicistas biologizantes. Nessa direção, Leontiev adotou as ideias marxistas pois considerava que por meio delas era possível encontrar soluções para os “mais complexos e profundos problemas teóricos da ciência psicológica” (Leontiev, 2021, p. 43).

Vale ressaltar que Leontiev foi discípulo do precursor da Teoria Histórico-Cultural, Lev S. Vigotski, e sua teoria se baseia nos fundamentos básicos desta. Assim, considerando que a Teoria da Atividade é fundamentada pela Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento de seus processos acontece em uma perspectiva que considera a necessidade de contextualização e análise crítica da realidade, posto que, segundo Leontiev (2021), a manifestação da realidade surge e ocorre por meio das interações reais entre indivíduos e o ambiente ao seu redor. Essas interações são influenciadas e, por sua vez, exercem um impacto no crescimento desses indivíduos. Ainda, segundo o autor,

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (Leontiev, 2004, p. 285).

Dessa forma, para o soviético, o processo de aprendizagem humano vai muito além dos atributos naturais de cada indivíduo ao nascer. Para viver em sociedade, é necessário adquirir o conhecimento, as habilidades e os valores desenvolvidos ao longo da história da sociedade humana. Em outras palavras, cada pessoa precisa aprender como ser um ser humano, pois a natureza por si só não é suficiente para isso.

O autor afirma esse entendimento compreendendo que os indivíduos, no processo de desenvolvimento e vivência no mundo,

se tornam participantes de um processo social, passam a obedecer tanto às leis biológicas (que garantem as transformações físicas necessárias no desenvolvimento da produção e comunicação) quanto às leis sociais (que governam o progresso da produção social em si).

Dessa maneira, com uma abordagem que busca compreender o desenvolvimento humano, a Teoria da Atividade de Leontiev destaca-se dando foco ao papel das atividades neste processo, a partir da relação entre o sujeito e o contexto em que ele está inserido. De acordo com o autor, as atividades são mediadoras entre o indivíduo e as condições objetivas de existência, sendo responsáveis por moldar o desenvolvimento dos sujeitos.

É importante evidenciar que a atividade, de que trata a teoria de Leontiev, está vinculada a categoria trabalho, de acordo com os pressupostos estabelecidos por Karl Marx. Isto posto, compreende-se que a atividade constitui o processo de desenvolvimento do sujeito, haja vista que “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos” (Leontiev, 2004, p. 76).

A teoria de Leontiev se baseia na ideia de que o desenvolvimento não é um processo individual, mas sim resultado das interações entre indivíduo e meio, que se realiza por meio das atividades, permitindo aos sujeitos agir de forma intencional e organizada. Segundo o soviético, “mas o indivíduo isolado não existe como humano fora da sociedade. Ele se torna humano apenas como resultado do processo de apropriação da realidade humana” (Leontiev, 2021, p. 59).

Porquanto, as atividades humanas, que são intervenientes do desenvolvimento do sujeito, e mediadoras deste com as relações no mundo, atuando como fundamentais para a construção

da personalidade e para a formação da consciência do indivíduo, são orientadas por necessidades e objetivos, sendo influenciadas pelas condições sociais, culturais e históricas em que ocorrem. Consoante Leontiev,

De fato, justamente o objeto da atividade confere a ela certa orientação. Conforme a terminologia por mim proposta, o objeto da atividade é seu motivo efetivo. É claro que ele pode ser tanto material quanto ideal, dado na percepção ou existente apenas na imaginação, no pensamento. Importa que por trás dele sempre há uma necessidade, que ela sempre responde a tal ou qual a necessidade (Leontiev, 2021, p. 123).

O desenvolvimento humano, por conseguinte, está intrinsecamente ligado à participação ativa do sujeito em atividades sociais. Cabe afirmar ainda que as atividades que promovem o desenvolvimento humano do sujeito devem estar relacionadas aos interesses e motivações deste.

As atividades criam um elo prático entre o sujeito e o mundo circundante agindo sobre ele, ao se submeter às suas propriedades objetivas, visto que aparecem no sujeito os fenômenos que constituem um reflexo do mundo. Na medida em que a atividade é mediada por estes fenômenos particulares e os comporta de certa maneira em si, ela torna-se uma atividade mentalizada. Assim, por meio da atividade, os sujeitos se apropriam e internalizam cultura e constituem seu desenvolvimento e formação humana (Leontiev, 2004).

Foi na percepção de tal fato, que a questão em torno da atividade desdobrou-se para além dos estudos da psicologia e chegou até o campo da educação. Percebendo tais aspectos acerca da constituição omnilateral do sujeito na relação para com o meio social, o processo educativo logo foi visto como elemento crucial nesse processo, como veremos na seção a seguir.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO HUMANA

À medida em que os pressupostos do marxismo rompiam as barreiras do tempo e se consolidava como uma teoria de análise social muito consistente e coerente, variadas áreas do conhecimento começaram a se apropriar dos conhecimentos marxistas e aplicá-los no fortalecimento e desenvolvimento de suas teorias.

Vigotski, como vimos na primeira parte do artigo, aplicou com notório domínio os estudos de Marx no campo da Psicologia e desenvolveu a Teoria Histórico-Cultural, uma das teorias mais difundidas no mundo todo. Leontiev, considerado “discípulo” de Vigotski, após a morte de seu mestre, aprofundou os estudos acerca do desenvolvimento humano a partir do social e desenvolveu a chamada Teoria da Atividade, como visto na segunda parte.

Ambas as teorias estão atreladas ao mesmo viés teórico e tratam sobre o desenvolvimento humano a partir das relações e experiências estabelecidas com o meio social. Nesse sentido, não tardou para que a educação fosse tomada como pauta de estudo para se pensar o desenvolvimento dos sujeitos. Dermeval Saviani, felizmente, se empenhou em analisar a educação tendo por bases os pressupostos de Marx e Vigotski. Sua análise culminou na Teoria Histórico-Crítica, a qual será explanada nesta seção.

Saviani (2003, p. 17), conclui em seus estudos que

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Assim sendo, a educação tem a responsabilidade de humanizar o sujeito, à medida que lhe oferece e proporciona o contato com a cultura. Isso porque, conforme explica Mello (2009, p. 365)

A cultura é vista como fonte das qualidades criadas e desenvolvidas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam e guarda, em repouso, como dizia Marx (2004), a energia humana, o movimento, o trabalho utilizado em sua constituição—em outras palavras—as capacidades, as habilidades ou aptidões formadas e desenvolvidas no mesmo processo de criação dos objetos da cultura.

Há de se esclarecer que a cultura contempla de um lado todos os objetos materiais desenvolvidos pela humanidade ao longo do tempo para produção de sua existência e perpetuação de sua história, bem como, por outro lado, corresponde também aos processos não materiais, tais como pensamentos, ideias, princípios, valores morais, a linguagem, que não são materialmente concretos, mas que foram desenvolvidos ao longo do tempo e servem também como herança cultural para as gerações futuras.

É preciso compreender, antes de mais nada, que ao falarmos sobre humanização do sujeito, partimos da ideia de que

Toda pessoa possui, ao nascer, a condição de ser humano no sentido de que nasce pertencendo à espécie humana. Igualmente, ela é um ser humano singular no sentido de que se trata de um ser humano individualizado por características biológicas que herda geneticamente e que a singularizam como organismo. Aquele organismo ao nascer não é inteiramente igual a outros organismos humanos. Ele tem suas singularidades. Nesse sentido, bastante restrito, eu afirmaria: sim, toda pessoa nasce como um indivíduo humano. Por outro lado, eu afirmaria: ele nem é, ainda, plenamente um ser humano, nem é ainda plenamente um indivíduo (Duarte, 2014, p. 38).

A compreensão de tal pensamento é fundamental para que possamos falar sobre humanização dos sujeitos. Humanizar seria ofertar elementos culturais e garantir os melhores meios para que as futuras gerações se apropriem deles e possam produzir sua existência e produzir também cultura. No entanto, evidentemente que essa transmissão de cultura não ocorre somente por meio da educação, simplesmente pelo fato de que o sujeito está em contato com o meio em que vive e nesse espaço, por muitos e variados processos ele recebe cultura e se apropria dela de variadas maneiras.

Porém, o trabalho da educação escolar é ímpar. Mello (2009, p. 369) nos ajuda a compreender tais afirmações ao esclarecer que “essa relação com a cultura não acontece só na escola, mas a escola tem como função essencial essa mediação intencionalmente voltada para o ensino, para a aprendizagem e o desenvolvimento humano”. É nesse sentido que o trabalho pedagógico escolar humaniza o sujeito, pois de forma intencional e planejada, os elementos culturais são selecionados e transmitidos por meio de diferentes maneiras e recursos para que sejam apreendidos por todos os sujeitos atendendo às suas particularidades.

Sabendo que o sujeito “aprende a ser humano nas relações sociais de que participa como sujeito ativo” (Mello, 2009, p. 366), o trabalho educativo escolar, precisa que a aprendizagem dos alunos se efetivem por meio de sua plena participação nas atividades, deixando de ser meros espectadores e assumindo um papel essencial de protagonistas de sua aprendizagem. Corroborando com os pensamentos de Malanchen (2019, p. 52), destacamos que essa apropriação é “sempre um processo coletivo, ou seja, é necessária a existência de mediações para que a mesma seja transmitida e apropriada no processo de humanização”. O professor assume então o papel de mediador entre a cultura e o sujeito.

Assim, a escola funciona como o espaço por excelência onde o sujeito entra em contato com a cultura sistematicamente organizada para que ele a apreenda, se desenvolva, se humanize e passe também a produzir cultura. Sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, Saviani (2003, p. 66) explica que “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico”. Essa máxima nos desperta atenção para não cairmos no engano de que a escola é responsável pela transmissão de qualquer saber. Trata-se de um saber científico sistematizado, organizado considerando as fases do desenvolvimento dos sujeitos, para que determinado conteúdo não seja discutido sem que os sujeitos tenham condições de compreendê-lo.

Nesse contexto, a educação para a formação não pode ser pensada como um processo fácil ou natural. Requer seleção, planejamento e organização tanto de conteúdos quanto de métodos que sejam realmente eficientes para transmiti-los. Esses conteúdos que nada mais são que elementos e signos culturais, serão assimilados pelas gerações mais novas para que se apropriem de parte das produções humanas e se humanizem, sendo capazes também de contribuir para essa produção humana, para que futuramente, outros se apropriem e se humanizem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo pudemos vislumbrar as correlações interdependentes existentes entre a Teoria Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se de um capítulo ímpar para quem realiza pesquisas na área da educação ou que nela atua como docentes, coordenadores pedagógicos e até mesmo diretores, pois ajudam na compreensão sobre cada uma das teorias, de forma que ao serem adotadas como pers-

pectiva teórica para fundamentar as ações, uma não seja confundida com a outra.

Foi possível compreender que o trabalho educativo está diretamente ligado ao desenvolvimento e formação humana, uma vez que é por meio do trabalho educativo que o sujeito entra em contato com o saber científico sistematizado. Esse saber consiste em um conjunto de produções culturais organizadas e transmitidas às novas gerações para que essas se humanizem à medida que entrem em contato com a cultura historicamente elaborada pelo conjunto dos homens por meio dos conteúdos desse saber.

Assim, as teorias de Vigotski, Leontiev e Saviani possuem uma relação intrínseca entre si. O estudo da formação social da mente desenvolvido por Vigotski, foi expandido e aprofundado por Leontiev, mas não se limitou ao campo da psicologia. Saviani percebendo o importante papel do trabalho educativo no desenvolvimento e formação humana dos sujeitos, se empenhou principalmente em pensar o processo educativo à luz dos pensamentos de Vigotski e Leontiev. Assim, educação, desenvolvimento e formação humana estão conectados por uma relação de interdependência, não podendo pensar ou conceber um, sem os outros.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico Crítica e a formação da individualidade para si. In: ORSO, P. J. et al. (orgs.). **Pedagogia Histórico Crítica, educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 33-47.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievich. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução de Priscila Marques. 1. ed. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, Quenizia Vieira; JESUS, Adriana Regina de. Vigotski e a teoria histórico-cultural: um primeiro olhar. **Revista Intersaberes**, v. 18, 2023. p. 1-25. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v18.e023tl4001>. Acesso em: 7 jun. 2023.

MALANCHEN, Julia. Cultura, processo de humanização e emancipação humana, definição e compreensão a partir da teoria marxista. In: BARROS, Marta Silene Ferreira, PASCHOAL, Jaqueline Delgado; PADILHA, Augusta (orgs.). **Formação, ensino e emancipação humana: desafios da contemporaneidade para a educação escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 43- 53.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela (orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2009. p. 365- 376.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski**. Org. e trad. de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**INTELIGÊNCIA: DOM NATURAL OU CULTURA
INTELECTUAL MEDIADA? UMA ANÁLISE A PARTIR
DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Daiane Ferreira Lima
Ueliton de Souza Gonçalves
Lucélia Tavares Guimarães

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta uma pequena discussão sobre a inteligência. Não é raro em nosso dia a dia, nos depararmos com pessoas admirando a inteligência de outras pessoas, mas será que esta inteligência é natural como um dom ou ela é aprendida?

Este trabalho surgiu a partir de inquietações emergidas após a leitura do texto “Nossas escolas devem ensinar a pensar!”, de Ilyénkov (2007) que traz uma grande problematização sobre a inteligência ser um dom (talento, hereditário ou habilidade natural) ou ser adquirida e de como a primeira crença leva a uma justificativa de falta de inteligência para aquele aluno que não atinge

o resultado esperado pelo professor, trazendo a ele um grande prejuízo intelectual.

Outra crítica traçada no texto está relacionada a como o currículo da escola está elaborado de forma fragmentada. Nele, os conteúdos parecem ocupar caixinhas separadas quando na verdade estão interligados e influenciando um ao outro. Fala-se também de como vem sendo realizada a prática pedagógica do professor, que por muitas vezes os alunos têm sua curiosidade e características ativas, desestimuladas.

Será tratado também da função da educação escolar e do professor como importante para o desenvolvimento integral do aluno e que para isso são necessárias condições sociais básicas. Fez se necessário também uma pequena menção à categoria trabalho que quando alienado pode causar sérios prejuízos ao desenvolvimento do aluno.

Essa análise foi realizada à luz da Psicologia Histórico-Cultural que tem suas raízes no Materialismo Histórico Dialético que compreende o ser humano como ser social e a partir disso, busca compreender suas formas de desenvolvimento e aprendizagem.

O objetivo é abordar a questão a partir teoria Psicologia Histórico-Cultural e refletir sobre os caminhos que devem ser traçados pelo professor para a formação integral de seu aluno, para levá-lo à internalização dos conhecimentos historicamente construídos e formar um cidadão crítico, com consciência de classe para que possa compreender a sociedade capitalista e todos os desafios para superá-la.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Ilyénkov (2007) traz em seu texto “Nossas escolas devem ensinar a pensar” uma importante reflexão sobre a raiz da inteligência,

do pensar, e nos mostra que a inteligência não é algo natural que recebemos pronto da natureza, alguns em maior quantidade e outros em menor, pelo contrário, ela é aprendida por meio do contato com a cultura e os conhecimentos historicamente construídos.

De acordo com Leontiev (1978), a aprendizagem da criança não acontece por meio da adaptação dela ao mundo, pois a adaptação está ligada a forma biológica e acontece quando o sujeito passa por modificações devido às exigências do meio. A aprendizagem, de acordo com o autor, acontece por meio da apropriação, que é definida por ele como sendo “um processo que tem como resultado a *reprodução* pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente” (Leontiev, 1978, p. 340, grifo do autor).

Pasqualini e Martins (2015), com base na Escola de Vigotski que tem suas raízes no Materialismo Dialético de Marx, inferem que para esta teoria os fenômenos sociais não podem ser compreendidos como simples manifestações aparentes e superficiais da realidade, pelo contrário:

[...] destaca-se a apreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade, isto é, como sínteses de múltiplas determinações instituídas no transcurso histórico e que se formam e transformam no esteio das contradições engendradas na relação entre o homem e a natureza (Pasqualini; Martins, 2015, p. 363).

Nesse sentido, segundo Leontiev (2004, p. 279, grifos do autor), a Teoria Histórico-Cultural compreende que “[...] o homem é um ser de natureza *social* que tudo que tem de humano nele provém da vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade”.

Em sua obra “O desenvolvimento do psiquismo” Leontiev (2004), traz a importância dos estudos de Darwin sobre a origem

humana, tendo ela se iniciado com mudanças biológicas. Essas mudanças ocorreram de forma lenta e passou por vários estágios.

Segundo o autor, em um primeiro estágio os *australopitecos* já possuíam a posição vertical, utilizavam utensílios rudimentares e a comunicação entre eles era bastante primitiva, nessa fase do desenvolvimento reinavam as leis biológicas.

Numa segunda fase, ainda sob influência majoritária das leis biológicas surgem elementos novos no desenvolvimento dos *pitecabthropo*, período *neanderthal*, que iniciam a fabricação de alguns instrumentos em uma forma muito embrionária do trabalho e sociedade. Nesse momento as mudanças biológicas que eram transmitidas hereditariamente que começaram a se produzir a partir do trabalho, órgãos como cérebro, mãos, órgãos do sentido e órgãos da linguagem passam a se desenvolver para atender as necessidades deles, tornando-se assim sujeito do processo social do trabalho.

Para Leontiev (2004) “em resumo, o desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas” (p. 280-281).

Esse processo de evolução biológica, para o autor, é conhecido como hominização, entendida então como mudanças físicas sofridas pela espécie humana até chegarmos às condições físicas humanas atuais, que segundo o autor inicia-se com as necessidades sociais e finda-se com a história social da humanidade. Esta fixou-se com o passar do tempo e transmitiu-se de geração em geração, mas surgiu devido às necessidades causadas pelo trabalho considerado como atividade produtiva, criadora e fundamental aos seres humanos.

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento do indivíduo a partir das relações sociais, faz-se necessário uma breve ex-

plicação da relação dialética entre o singular-particular-universal, que Oliveira (2005) traz como fundamental para compreender a realidade em todas as suas conexões.

Oliveira (2005) traz que o singular é o homem, um ser social, uma síntese complexa do universal que é a mais desenvolvida cultura histórica e socialmente construída. O particular nessa relação são as mediações sociais, as condições materiais e sociais de vida que permitem ou não a apropriação do universal pelo particular. E é na relação com o social e histórico que o homem singular se torna humano com todas as suas subjetividades. Nesse processo, o singular se apropria da cultura, que quanto mais ampla e evoluída, mais o psiquismo se desenvolverá e atingirá a complexidade da realidade.

A autora traz que o gênero humano tem ampliado seu contato com o universal, porém, isso não aparece na vida da maior parte dos sujeitos singulares, pois a estrutura da sociedade atual, capitalista é dividida em classes, não permite que todos tenham efetivo acesso a ele, desse modo, seu desenvolvimento pleno fica comprometido. E essa estrutura social torna a sociedade alienada devido às mediações sociais serem alienantes. Ainda segundo a autora, com base nos estudos de Marx, essa alienação tem como base a alienação do trabalho.

Marx (2008) em sua obra “Manuscritos econômicos-filosóficos” traz que o trabalho é a atividade vital do homem, ou seja, faz parte da essência do homem, que por ser uma atividade consciente o diferencia dos demais animais. O ser humano é um ser genérico e sua atividade é livre e, nesse sentido,

[...] o objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da *vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo

num mundo criado por ele (Marx, 2008, p.85, grifos do autor).

Nesse contexto, para o autor, quando se retira do homem o objeto de sua produção por meio do trabalho estranhado, ele transforma sua vida genérica apenas em meio de existência.

O trabalhador no sistema capitalista (Marx, 2008), assume um caráter de mercadoria, que se desvaloriza cada vez mais na medida em que aumenta a grandeza de sua produção.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador com uma *mercadoria*, e isto na medida em que se produz, de fato, mercadorias em geral (Marx, 2008, p. 80, grifos do autor).

Na medida em que acontece o estranhamento entre o homem e sua produção, aumenta a desvalorização do trabalhador em detrimento dela

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mas sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso trabalho, mas impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito trabalho, mas pobre de espí-

rito e servo da natureza se torna um trabalhador (Marx, 2008, p. 82).

Nesse sentido, a alienação acontece na medida em que o trabalhador se distancia do produto de seu trabalho e afasta-se de sua vida genérica.

A categoria trabalho é compreendida por Tonet (2020), a partir de estudos do Marx, como uma categoria que dá origem a um novo ser, agora um ser social, portanto ela é essencial na formação do caráter humano.

Ao definir o ser social, Tonet (2020) traz que o autor assume um caráter ontológico, pois considera a objetividade, o ser real, como este estabelece suas relações, o que determina suas ações e suas condições materiais de vida em seu aspecto histórico e cultural. Este trabalho quando alienado deixa seu caráter original e acaba assumindo “caráter desumanizado e desumanizante” (Tonet, 2020, p. 194), pois a pessoa vende sua força de trabalho como mercadoria para a produção da *mais valia* e cada vez mais se distancia do processo de produção e do produto final do seu trabalho.

Para um melhor entendimento do que Tonet (2020) traz como caráter desumanizante é importante ressaltar que os termos hominização e a humanização apresentam definições distintas. A hominização, como citada anteriormente, está relacionada ao desenvolvimento biológico do homem.

Suely Mello (2009) no texto “Cultura, Mediação e Atividade”, traz que a cultura, a mediação e a atividade são a base para a humanização. Nesse contexto, a autora define a cultura como sendo uma fonte de qualidades criadas e desenvolvidas ao longo da história pelos nossos antepassados.

A mediação acontece, ainda segundo Mello (2009), na relação com os mais experientes que medeiam o acesso à cultura. De acor-

do com Rego (1995) é a mediação que possibilita a relação do indivíduo com o mundo e com os demais seres humanos, possibilitando o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A atividade, conforme Mello (2009), está relacionada ao envolvimento do sujeito, pois ela nasce na relação entre a necessidade que motivou a ação do sujeito e o resultado conquistado.

Nesse sentido, a humanização é compreendida pela autora como a apropriação da condição de ser humano por meio das relações sociais estabelecidas. Desse modo, a humanização para a autora é vista como “[...] o processo de constituição do humano em cada ser humano ou processo de reprodução individual das qualidades humanas nas novas gerações e em cada sujeito da sociedade” (Mello, 2009, p. 365).

Martins e Rabatini (2011) trazem que essa humanização acontece por meio da educação e mediação dos mais experientes que possibilitam a internalização da cultura. Nesse sentido, a palavra cultura é definida como tudo aquilo que é “produto da vida social e, ao mesmo tempo, da atividade social do homem” (Martins; Rabatini, 2011, p. 348) e nesse processo de interação e desenvolvimento formam-se as funções psíquicas superiores.

Nesse sentido, quando Tonet (2020) traz que a alienação do trabalho tem um caráter desumanizante, ele refere-se à perda do caráter humano do indivíduo, de sua capacidade de pensamento crítico.

Para Rossler (2004, p.110) os fenômenos da vida cotidiana e a maneira como se formam os pensamentos, sentimentos e ação são “determinados por uma totalidade social alienada”, o que resulta no empobrecimento do psiquismo humano, ou seja, uma sociedade alienada resulta no esvaziamento da individualidade e impede que os indivíduos atinjam um desenvolvimento pleno.

Souza e Andrada (2013), ao tratar do desenvolvimento do pensamento com base em Vigotski, demonstram que o autor parte do desenvolvimento desde uma parte mais elementar da estrutura psíquica de ordem biológica, que “[...] quando em contato com os elementos da cultura, essas estruturas psíquicas primitivas evoluem mediadas pela atividade prática do homem: o uso de instrumentos, a divisão social do trabalho, a própria necessidade de interação social” (p. 357).

Esse desenvolvimento histórico social, segundo as autoras, leva ao desenvolvimento psíquico, denominado funções psíquicas superiores. Tais funções como a consciência, memória, percepção, atenção, pensamento, fala, vontade, formação de conceitos e emoção se inter-relacionam em um processo que não se esgota.

Leontiev (1978) completa que a aquisição da linguagem é uma das condições mais importantes para o desenvolvimento mental, sendo que esse desenvolvimento “é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes” (Leontiev, 1978, p. 343), ou seja, estes são adquiridos e não hereditários ou biológicos.

Vigotski (2010) traz que a aprendizagem se inicia desde o nascimento, bem antes da aprendizagem escolar, mas é na escola, por intermédio do professor, que terá acesso a diversos conteúdos em diversas áreas para que este avance do seu nível de desenvolvimento efetivo. Nesse sentido, é necessário então, a compreensão dos termos zona de desenvolvimento efetivo e zona de desenvolvimento potencial.

Para o autor, é algo muito claro que a aprendizagem deve ser compatível com o nível de desenvolvimento da criança. A criança parte do seu desenvolvimento efetivo para a construção do potencial, sendo assim, o autor define o nível de desenvolvimento efetivo da criança como “o nível de desenvolvimento das funções psicoin-

telectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (Vigotski, 2010, p. 111). Já a zona de desenvolvimento potencial é aquela que demonstra o que a criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos. É importante lembrar que toda aprendizagem, cotidiana ou escolar, promove os dois tipos de desenvolvimento, pois eles formam o movimento dialético permanente.

Para Martins e Rabatini (2011) a linguagem tem uma função essencial nas relações sociais, sendo um mediador essencial de tais relações, pois instrumentaliza diversas outras funções como, por exemplo, o pensamento.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA

Se a inteligência é aprendida, internalizada por meio da mediação, então qual a função da escola e do professor nesse cenário?

Martins e Rabatini (2011), a partir da Psicologia Histórico-Cultural demonstram que o ato de ensinar é fundamental para o desenvolvimento humano e a escola é responsável por implementar sistematicamente tal ato.

Nesse contexto, a escola tem a função de transmissão dos signos historicamente construídos de forma sistematizada e organizada para que a internalização desenvolva suas formações psíquicas.

O que não é uma função fácil, já que, segundo Apple (2000), o currículo que está implementado na escola “nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos” (p. 53), ou seja, todas as políticas educacionais e a seleção de conteúdos nele presentes trazem consigo as concepções ideológicas dos daqueles ligados à sua estruturação. Isso significa que o currículo possui um comprometimento ideológico e econômico de acordo com os interes-

ses daqueles que o pensaram. A educação desde sua estruturação está pensada a serviço do capitalismo.

Ainda nessa discussão, Sacristán (2013) completa que um currículo nacional padronizado e descontextualizado não prioriza a educação crítica capaz de conduzir o indivíduo à emancipação, o que seria o ideal, pelo contrário, tende a direcionar para a formação de uma sociedade acrítica voltada aos interesses do capitalismo do mercado de trabalho.

Com isso, Basso (1998) nos mostra que o trabalho docente na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural não pode ser compreendido como alheio às condições sociais, pelo contrário, ele sofre interferência do sistema capitalista no qual está inserido e isso fez com que tenha sofrido modificações significativas em sua prática tendo recebido influência cada vez mais forte do trabalho fabril a favor do capitalismo.

O professor tem uma função muito importante na sociedade, segundo a autora, que é ensinar e proporcionar ao aluno o acesso aos conteúdos que ele não teria acesso na vida cotidiana, como a arte, ciência e outras, dando ao aluno as condições de uma análise crítica da sociedade.

A formação da postura crítica do aluno depende tanto da apropriação do conhecimento já produzido como do processo de produção desse conhecimento. A participação ativa do aluno significa, ao longo do processo educacional, tornar-se sujeito de sua relação com o conhecimento e com o processo de apropriação desse conhecimento. A criticidade é um modo de relação com a informação que supera o modo espontâneo e irrefletido de conhecer (Basso, 1998, p. 06).

Ainda segundo a autora, é necessário que o professor tenha consciência do sentido e significado de sua função social, quando

o sentido não corresponder ao significado, seu trabalho será alienado, ou seja, quando for realizado pura e simplesmente como forma de sobrevivência e reproduzindo conteúdos pré-estabelecidos.

Conforme Martins e Rabatini (2011), o processo de ensino acontece em mão dupla entre transmissão e apropriação dos conceitos construídos historicamente. O esvaziamento do ensino com a retirada de conteúdos clássicos ocasiona o aprisionamento dos indivíduos nas condições de existência imediatas e impede que este atinja o máximo desenvolvimento das propriedades humanas.

Martins (2016), ao tratar da internalização dos signos e do desenvolvimento, traz que a educação escolar deve promover esse desenvolvimento e o contato com as formas mais complexas de funcionamento, por meio de signos cada vez mais complexos, presentes na arte, filosofia e ciência, condição difícil de ser alcançada sem o trabalho pedagógico sistemático com esse objetivo. Defende-se uma educação que dê condições ao aluno para que ele consiga fazer a decodificação abstrata da realidade concreta por meio do conhecimento historicamente construído ampliando seu universo de significações.

A autora ainda defende que a educação não pode ficar apenas na formação de pseudoconceitos, é necessário que o aluno compreenda a realidade em sua totalidade e com suas contradições e não apenas sua aparência, para que tenha condições de compreender a ordem social, questionar e resistir a ela.

Martins e Rabatini (2011, p. 356) ainda completam que

Assim, no cerne do preceito vigotskiano, segundo o qual o verdadeiro desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a superação por incorporação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores, radica nossa defesa do ensino sistematizado como uma das condições essenciais à formação

dos comportamentos complexos culturalmente formados, isto é, das funções psíquicas superiores.

Puentes e Longarezi (2013) defendem que é necessário um sistema educacional sólido e eficiente, que tenha princípios democráticos e que consiga formar o interesse do aluno de forma ativa e efetiva para proporcionar seu desenvolvimento integral. E, para isso, o trabalho docente deve estar alinhado a este objetivo com ações conscientes e intencionais alinhando a atividade de ensino e aprendizagem e propiciar ao aluno desenvolver novas formações psíquicas que potencialize o desenvolvimento humano de modo que o aluno não apenas decore um conceito, mas que de fato compreenda e que este passe a agir conceitualmente, ampliando seu desenvolvimento e abrindo espaços para novos conhecimentos.

Desse modo, para os autores, o professor deve identificar as necessidades dos alunos e criar outras necessidades comuns que tenham condições objetivas e subjetivas para que o aluno entre em “atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento” (Puentes; Longarezi, 2013, p. 268) para que os alunos efetivamente se apropriem dos conhecimentos científicos e desenvolvam posteriormente o pensamento teórico.

Atua nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, que possui uma perspectiva marxiana de educação e busca a formação integral do aluno.

Saviani (2016, p.90-91) traz que o ponto de partida da Pedagogia Histórico-Crítica é a prática social, a compreensão das “múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual”, para isso é necessário compreender a estrutura social na qual estamos inseridos que só poderá ser modificada por ação intencional da sociedade.

Para o autor, segundo a teoria em tela, o conhecimento deve iniciar-se pela problematização de questões da prática social e como solucioná-las por meio da instrumentalização, momento

no qual os alunos se apropriarão de elementos teóricos e práticos necessários. A mediação nessa perspectiva se manifestará na nova compreensão elaborada do problema que na catarse quando o aluno realmente incorpora os instrumentos culturais que passam a nortear sua ação de maneira ativa em sua prática social que terá significativa alteração qualitativa.

Ilyénkov (2007) traz que o professor deve ensinar o aluno a pensar e não apenas dar respostas prontas:

Ensinar especificamente o pensamento humano significa ensinar a dialética – a capacidade de formular rigorosamente uma "contradição" e então encontrar a sua verdadeira resolução por meio do exame concreto da coisa, da realidade, e não por meio de manipulações verbais formais que camuflam "contradições" em vez de resolvê-las (Ilyénkov, 2007, p.21).

O professor deve demonstrar que a ciência sempre reflete a realidade, ela surge a partir de contradições que aparecem das necessidades humanas e os conceitos são apenas uma síntese de todo um processo historicamente elaborado. O aluno não precisará passar por todas as fases da construção de tal conhecimento, mas deve compreender a lógica percorrida para que realmente compreenda a aplicação concreta de algo que parece tão abstrato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da Psicologia Histórico-Cultural fica demonstrado que a inteligência é uma síntese do desenvolvimento das funções psíquicas. Portanto, a qualidade das aprendizagens, determinam o nível do desenvolvimento das funções psíquicas que, na síntese das suas múltiplas determinações, determinam o desenvolvimento da inteligência. E isso acontece no convívio social desde o nasci-

mento, pois a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem em contato com as outras pessoas mais experientes.

Apesar do conhecimento adquirido com a vida cotidiana ser muito importante para o desenvolvimento do indivíduo, é na escola que as crianças terão o contato com as formas mais elevadas de cultura, seja por meio da ciência, arte ou outras. O professor, nesse sentido, é mediador por excelência e tem uma função de suma importância na organização e sistematização dos conteúdos historicamente construídos para que os alunos tenham acesso.

Nota-se que caso a escola e o professor não tenham uma postura de comprometimento e responsabilidade para o desenvolvimento de cada vez maior e com mais qualidade do aluno, este pode ter grandes prejuízos. Mas também faz-se necessário que o professor tenha condições para isso, ao passo que não é possível direcionar os alunos a compreensão do mundo de uma forma integral se o professor não tiver tal compreensão.

Nesse sentido, a função da escola e do professor é essencial para que a criança alcance as formas mais elevadas de desenvolvimento psíquico, esses devem dar condições objetivas e subjetivas para que ele consiga compreender a realidade em sua totalidade como fruto de múltiplas determinações e solucionar as contradições encontradas e desenvolver a tão falada inteligência.

Fica demonstrado que a partir da Psicologia Histórico-Cultural, ao tratar da inteligência, não há que se falar em dom, pois ela não é algo natural que nasce com o indivíduo, pelo contrário, se desenvolve a partir da apropriação do conhecimento historicamente construído por meio de mediações com agentes mais experientes e quanto maior o contato do indivíduo com o universal (o que há de mais desenvolvido culturalmente), maior o desenvolvimento da inteligência.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Política cultural e educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 nov. 2022.

ILYÉNKOV, Evald Vasilievich. Nossas escolas devem ensinar a pensar. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 45, n. 4, p. 9-49, 2007.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios do desenvolvimento psíquico na criança e o problema dos deficientes mentais. In: LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. A Internalização de Signos como Intermediação entre a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Teoria Histórico- Cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília. Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. Concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, Mediação e Atividade. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Método histórico-social na psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 25-51.

PASQUALINI, Juliana Campregheer; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 29, n. 01, p. 247-271, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/aop_224.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSSLER, João Henrique. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a Teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **CAD. CEDES**, Campinas-SP, v. 24, n. 62, p. 100-116, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100007>. Acesso em: mai. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. (org). O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos De Psicologia**, Campinas- SP, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>. Acesso em: mai. 2023.

TONET, Ivo. Lukács: trabalho e emancipação humana. In: JIMENEZ, Susana; ALCÂNTARA, Norma (orgs.). **Anuário Lukács 2020**. São Paulo: Instituto Lukács, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**: Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alexis Nikolaevich Leontiev. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

**O TRABALHO DOCENTE NA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL:
UM OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR
NO ENSINO SUPERIOR EM DOIS CURSOS DE
ADMINISTRAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG¹**

Leandro Luiz de Araujo
Gilma Maria Rios
Adriana Cristina Omena Santos
Maiara Sobral Silva

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos o processo educativo, que não se inicia e muito menos se finda apenas no diálogo pedagógico em classe, elevamos a perspectiva da teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Consideramos, por tanto, a ótica de Vygotsky (1994), que embasa seus estudos sobre os fenômenos psíquicos a partir do materialismo histórico-dialético proposto por Marx (1867). Tal perspectiva considera as condições materiais de existência como propulsoras do discurso histórico e defende

¹ Parte da análise constante neste capítulo também integra o resumo intitulado “Um olhar sobre o professor da era digital em dois cursos de Administração de Uberlândia – MG”, apresentado em 2021 e publicado em Anais do II Simpósio on-line de Educação: Educação, resistência e novos paradigmas: diálogos e possibilidades, sob ISBN 978-65-86293-74-6.

que a formação do intelecto “é um processo dialético complexo” (Vygotsky, 1994, p. 97), ou seja, o autor avalia a sobreposição dos fatores internos e externos relativos às interações sociais e às condições de vida para o desenvolvimento intelectual. Assim, podemos considerar que a educação não está isolada dos contextos sociais e culturais que permeiam a história dos homens, pois a construção do saber integra esses contextos com as funções mentais.

Dessa forma, devemos considerar que o conjunto de experiências já acumuladas por discentes e docentes contribuem para uma conexão entre a vida cotidiana e a apropriação dos conceitos no processo educativo. Assim, neste capítulo, compartilhamos parte da trajetória na construção da dissertação intitulada *Metodologias ativas de aprendizagem e novas tecnologias: um olhar sobre o professor da era digital no curso de Administração em Uberlândia – MG*, bem como apresentamos resultados e reflexões sob a ótica da teoria histórico-cultural. A investigação científica está primeiramente vinculada à linha de pesquisa Mídias, Educação e Comunicação (MEC) do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) e, mais recentemente, recebe contribuições junto à linha de Trabalho, Sociedade e Educação (TSE), do programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A pesquisa teve o objetivo geral de conhecer e descrever os saberes docentes dos professores formados e atuantes nos cursos superiores de Administração de Empresas, na modalidade presencial, de duas instituições de ensino, sendo uma pública e uma particular, ambas da cidade de Uberlândia/MG, frente aos usos das metodologias ativas de aprendizagem e novas tecnologias digitais aplicadas por eles em suas aulas. Os objetivos específicos foram articulados em: (i) entender as aproximações existentes entre as metodologias ativas de aprendizagem com as tecnologias digitais; e (ii) elaborar

uma proposta de produto que proporcionou um ponto de encontro online de informações relevantes sobre o assunto.

A pesquisa se inicia com um diálogo teórico, aprofundando conceitualmente, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, os ideais de Freire (1996), Moran (2007), Moran, Masetto e Behrens (2010), Laval (2004), Sodré (2012), Antunes e Pinto (2017), Kenski (2012), Gómez (2015), Camargo e Daros (2018), Bacich e Moran (2018) e outros autores, que se referem aos impactos no processo educativo resultantes da evolução tecnológica, econômica e social.

A investigação prosseguiu com a coleta de dados, por meio de questionários estruturados na abordagem quali-quantitativa, dividido em dois grandes blocos. O primeiro bloco corresponde às metodologias ativas e às novas tecnologias e o segundo referente ao perfil docente. Posteriormente, os resultados obtidos em campo foram tabulados e analisados.

Na busca por cumprir os objetivos da investigação científica, ressaltamos os seguintes problemas que nortearam a pesquisa: há uso de metodologias ativas e novas tecnologias no ensino superior do curso de Administração nos ambientes pesquisados? Como ocorre a sua aplicação/uso nestes ambientes? Quais saberes e conceitos sobre o assunto estão incorporados nos participantes da pesquisa?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: UMA CONEXÃO ENTRE DIFERENTES CONCEITOS

Aprender e ensinar, atos importantes no processo educativo, se constituem desde os nossos primeiros momentos de vida. Aos poucos, utilizamos nossos cinco sentidos (visão, olfato, paladar, audição e tato) para aprendermos cada vez mais. Ao interpretarmos as percepções adquiridas por meio do ambiente que nos rodeia, aprendemos os significados dos objetos, fatos, ações e tudo o que

está à nossa volta. Assim, a interação entre o indivíduo e o contexto no qual está inserido permite uma transmissão do conhecimento social, histórico e cultural já construído.

Ao partir desse pressuposto, podemos afirmar que nosso aprendizado, comportamento e linguagem, que fazem parte do processo de relação social, são absorvidos e reestruturados constantemente por nossas funções mentais. De forma orgânica, decorrente da interação da pulsão natural do ser humano com o ambiente disposto, se desenlaça o processo educativo. Conforme Moran, Masetto e Behrens (2010, p. 12) “a educação é um processo de toda a sociedade—não só da escola—que afeta todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional, e de todas as formas possíveis. Toda a sociedade educa quando busca novas ideias, valores e conhecimentos”.

Assim, a educação faz parte do contexto social e não está incólume às transformações históricas, uma vez que as mudanças culturais, econômicas, sociais e tecnológicas impactam a sociedade, refletindo no processo educativo. Nas últimas décadas, destacamos a globalização, a pós-modernidade e o neoliberalismo como fatores pujantes. Harvey (2004, p. 303) aponta que a pós-modernidade é uma realidade avassaladoramente presente e que “a flexibilidade pós-modernista, por seu turno, é dominada pela ficção, pela fantasia, pelo imaterial (particularmente do dinheiro), pelo capital fictício, pelas imagens, pela efemeridade, pelo acaso e pela flexibilidade em técnicas de produção, mercados de trabalho e nichos de consumo”.

A realidade pós-modernista, que busca prevalecer soluções temporais que vão ao encontro dos interesses das classes dominantes, apoia-se e aguça o discurso neoliberal, e, juntos, estruturam um novo modelo comportamental, ditado pelos ideais do capital privado. Cada vez mais a prática educacional, com vistas ao sucesso do educando no mercado de trabalho, exige a aquisição e desen-

volvimento de habilidades e competências inerentes ao século XXI. Ao mesmo tempo, o processo educativo requer construção crítica e reflexiva dos indivíduos sobre o conhecimento compartilhado, ação tão primordial para o desenvolvimento psicossocial.

Desse modo, diante de ideais conflitantes, o processo educativo que deveria proporcionar autonomia e crítica ao estudante, segue práticas reproducionistas para atender os anseios do capital. No atual contexto, as inovações pedagógicas caracterizadas por meio das metodologias ativas de aprendizagem e das tecnologias digitais poderiam trazer avanços e acondicionar valor ao processo educativo, porém sofrem com fatores sociais, históricos e culturais enraizados na educação.

Nesse sentido, a íntegra da pesquisa realiza um aprofundamento conceitual que apresenta significativas reflexões sobre a importância do processo educativo na sociedade e seus desafios frente ao século XXI, apresentados sob a ótica de Freire (1996), Moran (2007), Moran, Masetto e Behrens (2010) e outros autores, além da sua inter-relação com os quatro pilares da educação defendidos por Delors (1998). Ademais, evidencia os impactos da globalização, das políticas neoliberais e da pós-modernidade no ensino, apontados principalmente por Laval (2004), Sodré (2012) e Antunes e Pinto (2017). Por fim, aponta as inovações pedagógicas através das metodologias ativas de aprendizagem e novas tecnologias digitais, discutidas por Moran, Masetto e Behrens (2010), Kenski (2012), Gómez (2015), Camargo e Daros (2018), Bacich e Moran (2018), entre outros.

O CAMINHO METODOLÓGICO NA BUSCA DE EVIDÊNCIAS

Considerando que o presente estudo contava com a participa o de seres humanos, ainda que na condi o de entrevistados, antes de iniciarmos a coleta dos dados, o primeiro passo foi a submissão do projeto ao Comitê de  tica e Pesquisa da Universidade

Federal de Uberlândia (CEP-UFU) – com a geração do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob número 21633619.6.0000.5152. Após a apreciação e aprovação do projeto pelos membros do CEP, iniciamos, então, a efetiva coleta dos dados que subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa de campo adotou a abordagem quali-quantitativa em seu desenvolvimento, e a metodologia, de modo geral, está norteada por essas duas vertentes, com vistas a alcançar os objetivos propostos, produzindo implicações que podem confirmar ou negar as hipóteses lançadas. Em sua concepção, utilizamos a técnica descritiva de coleta de dados, por meio de questionários estruturados a respeito dos saberes de docentes universitários do curso de Administração, da modalidade presencial, de uma instituição pública e de uma instituição particular de ensino relativos às metodologias ativas e novas tecnologias.

Segundo Gil (1987, p. 126) “a construção do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. Dessa forma, o instrumento de coleta de dados apresentou 23 (vinte e três) questionamentos aos participantes da pesquisa, assim estruturados: três (3) questionamentos abertos, 13 (treze) afirmações com opções de respostas tipo escala Likert de sete (7) pontos, além de sete (7) questionamentos de múltipla escolha. O questionário foi dividido em dois grandes blocos, sendo o primeiro correspondente às metodologias ativas e às novas tecnologias e o segundo referente ao perfil docente. Em seu início, o questionário contava com um texto inicial, explicando os detalhes da pesquisa. Após submeterem suas respostas, os participantes também recebiam uma mensagem de agradecimento.

No que se refere aos questionamentos abertos, buscamos, por meio das evocações dissertativas, a livre expressão dos participantes diante dos enunciados apresentados, possibilitando a análise específica dos comportamentos dos participantes no que se re-

fere ao uso de metodologias ativas e novas tecnologias durante as aulas. Já com relação às questões com opções de resposta tipo escala Likert, adotamos o padrão para elencar o grau de conformidade ou inconformidade dos participantes da pesquisa em relação às afirmações propostas. O instrumento foi aplicado no formato online, por meio da plataforma *Google Formulários*, e submetido aos docentes da instituição particular entre os dias 23 e 30 de outubro de 2019 e aos docentes da instituição pública entre os dias 26 de novembro a 18 de dezembro de 2019. Após a coleta, foi realizada a tabulação, a descrição e a análise dos resultados obtidos a partir das respostas dos 14 (quatorze) participantes da pesquisa, dentre os 16 (dezesesseis) participantes prospectados.

A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NOS DADOS COLETADOS

Considerando a extensão da pesquisa, de forma sucinta, apresentaremos neste capítulo alguns relatos encontrados nas evocações dissertativas, bem como discussões e análises acerca dos dados levantados, ponderando o viés da teoria histórico-cultural e suas relações com o materialismo histórico-dialético. As três (3) evocações dissertativas, apresentadas abaixo, foram inseridas no questionário, permitindo a livre escrita do respondente a partir do questionamento proposto, e sem limitação de caracteres:

- Você utiliza propostas de metodologias ativas em suas aulas? Nos conte como é sua experiência e a reação de seus alunos.
- Você utiliza as novas tecnologias em suas aulas? Nos conte como é sua experiência e a reação de seus alunos.
- Sobre sua experiência na docência, seja no ensino básico ou ensino superior, por quais motivos você atua como professor (a)?

Nas discussões ora apresentadas neste capítulo, atentaremos nossas análises ao terceiro questionamento, que trata dos motivos que levaram os participantes da pesquisa ao encontro da profissão docente. A indagação “*Sobre sua experiência na docência, seja no ensino básico ou ensino superior, por quais motivos você atua como professor (a)?*” procurou compreender como as forças dos fatores intrínsecos e extrínsecos atuam na escolha profissional e, por consequência, refletem no trabalho docente. Em busca da preservação da identidade dos docentes, adotamos as letras do alfabeto grego no referenciamento das respostas.

No decorrer da tabulação dos dados, deparamo-nos com algumas curtas respostas, tais como “vocação”, “opção de carreira profissional”, “apaixonada pela profissão” e “desenvolver pessoas”. Estas afirmações, mais alinhadas a fatores intrínsecos de satisfação pessoal, corroboram para o fortalecimento do estereótipo existente na sociedade em relação ao “dom” para a atuação docente, ignorando os contextos histórico, econômico e social vivenciados pelos participantes da pesquisa como condicionantes a atual prática profissional.

Nesse sentido, cabe considerar o pensamento de Marx (2011, p. 25), que argumenta a respeito da constituição do homem como produto do meio. Segundo ele, “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”. Portanto, mesmo diante de respostas objetivas, faz-se necessária a observação das circunstâncias que enlaçam as relações do homem com o trabalho e a sociedade, desdobrando nas condições vivenciadas. Ademais, salientamos que uma visão romantizada da profissão acaba por trazer encargos enviesados, exigindo reflexão constante sobre a prática profissional, atitude destacada por Freire (1991, p.58) ao afirmar que “ninguém começa a ser edu-

gador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Dentre as respostas dos participantes da pesquisa, o professor Beta afirma que

Quando fiz a graduação não pensava que seria professor, estudei administração e a proposta de carreira seria atuação como gestor; quando terminei a faculdade, fui para substituir um professor e a experiência foi muito boa, resolvi fazer concurso e seguir carreira. Ser professor não é fácil, mas me motiva o prazer de saber que existe um pouco de você em cada pessoa que compartilhou contigo o ensino. Assim, vamos nos perpetuando (Participante Beta, 2019).

A partir do trecho acima apresentado, nota-se que o docente possuía outra perspectiva profissional em vista do contexto vivenciado e não se imaginava inserido na profissão docente. Entretanto, após substituir um professor, vislumbrou aderência à profissão e optou por exercê-la. A apreciação dessa afirmação leva-nos ao encontro de diversas análises, acerca principalmente da íntima relação entre os anseios e as escolhas individuais impelidas pelos contextos social e material experienciados.

Ao considerarmos o atual sistema econômico vigente, inicialmente, podemos considerar que a expectativa do participante da pesquisa em cursar Administração se atrelava a uma melhora em suas condições socioeconômicas devido à projeção de atuação como gestor, logo após a finalização de sua graduação. Nesta análise, é possível considerar a educação observada como ponte para acesso a recursos financeiros e materiais, fortemente influenciada pelas relações de produção capitalistas, que levam à valorização

do acúmulo de capital vinculada à ascensão social. Logo, o distanciamento entre classes sociais e o aumento das desigualdades perdura à medida que o acesso e permanência na educação são limitados a determinados grupos.

Em complemento à análise anterior, ainda é possível considerar que, mesmo diante da perspectiva de projeção profissional em outra área, ao longo de sua jornada, o participante Beta pôde optar por uma migração de carreira partindo para a busca por uma satisfação pessoal. Desse modo, podemos avaliar as contradições existentes no capitalismo, em que o desejo individual na busca por satisfação pessoal por meio do trabalho conflita com os interesses do próprio sistema, que preconiza o trabalho como atividade social que transforma o meio para realização de objetivos externos ao próprio homem. Nesse sentido, recorremos a Braverman (1981, p. 06) ao afirmar que

Do ponto de vista do capitalista, esta potencialidade multilateral dos seres humanos na sociedade é a base sobre a qual efetua-se a ampliação do seu capital. Ele, portanto, empreende todos os meios de aumentar a produção da força de trabalho que comprou quando a põe em ação. Os meios que ele utiliza podem variar desde o obrigar o trabalhador a jornada mais longa possível, como era comum nos inícios do capitalismo, até a utilização dos mais produtivos instrumentos de trabalho e a maior intensidade deste.

Portanto, o trabalho com significado social e realização pessoal diverge da ação voltada à produção e acúmulo de riquezas, pois, no capital, o trabalho é destinado exclusivamente à ampliação das riquezas dos detentores dos meios de produção e das classes dominantes.

Outra análise pode ser realizada a partir da resposta apresentada pelo docente Delta, que reforça a motivação na prática docente baseada em sua contribuição com a sociedade e com o desenvolvimento de pessoas.

Minha atuação como professor se deve, sobretudo, ao fato de eu ainda acreditar que a educação é capaz de transformar a vida das pessoas, sob diferentes pontos de vista. Para mim, não há nada mais gratificante que ver meus ex-alunos bem formados, colhendo os frutos do seu esforço e dedicação. Recentemente, por motivos pessoais, tive que visitar duas unidades de saúde da cidade onde moro. Em todas elas, revi ex-alunos atuando nas áreas para as quais se formaram, dizendo que seus diplomas significavam não só a abertura de novas oportunidades profissionais, mas também de novas formas de se posicionar no mundo. Enunciados assim nos ajudam a encontrar um sentido para o exercício da nossa profissão (Participante Delta, 2019).

A partir de sua afirmação, podemos avaliar que é possível estar consolidada na sociedade a expectativa da educação como forma de transformação social e econômica. Atentando-se à declaração do docente, percebemos como o próprio capital credita apenas ao mérito e esforço individual o sucesso financeiro e profissional, omitindo desta conjuntura a rígida estrutura social e as relações de classe que limitam a ascensão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresenta em seus resultados que, dentro do sistema capitalista, o processo educativo está permeado por diversos interesses. As mudanças advindas da globalização, da pós-modernidade e, principalmente, do neoliberalismo econômico influen-

ciam diretamente em nosso modo de agir e pensar enquanto sociedade e geram impactos na educação.

A atuação prática do professor deve considerar o contexto social, econômico e as condições materiais de sua realidade. O pensamento crítico e reflexivo parte de sua prática para a atuação em classe, possibilitando também aos estudantes a apropriação do conhecimento curricular, bem como da conjuntura em que está inserido.

Portanto, é urgente que busquemos uma ressignificação no processo educativo, estimulando novas formas de pensar, incentivando o aprendizado voltado para resolução de problemas que permitam a conexão de ideias e o protagonismo do estudante ao passo em que a atuação docente não se limite às práticas conteudistas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Ed. Cortez, 2017.

ARAÚJO, Leandro Luiz de. **Metodologias ativas de aprendizagem e novas tecnologias digitais**: um olhar sobre o professor da era digital no curso de Administração em Uberlândia–MG. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação)–Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.745>. Acesso em: 20 abr. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acesso em: 09 mai. 2023.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1981.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GÓMEZ, A. I. Perez. **Educação na Era Digital: a escola educativa**. Trad. Marisa Guedes, Porto Alegre: Penso, 2015.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Apresentação de Jacob Gorender. Coordenação e revisão de Paul Singer. Trad. Regis Barbosa; Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Editora Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

**A FORMAÇÃO QUE EMANCIPA: UMA
EXPERIÊNCIA COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM TERRA BOA, NO PARANÁ**

Marta Regina Furlan

INTRODUÇÃO

No abundante desafio que se impõe em relação ao processo formativo da professora para a educação da infância em tempo moroso, busca-se de modo geral, refletir a pertinência da formação continuada como processo de avivamento da atuação docente mais reflexiva e emancipatória do ensino. A partir da autorreflexão enquanto formadora de professoras para atuação com crianças de meses até cinco anos de idade busca-se revelar nas linhas e entrelinhas desse texto as experiências formativas desenvolvidas com 200 (duzentas) professoras de Educação Infantil no Município de Terra Boa, Estado do Paraná entre o período de 2021 e 2022.

Para o desenvolvimento do texto, se fez necessário rememorar esse processo formativo desenvolvido com as professoras que atuam nos 6 (seis) Centros Municipais de Educação Infantil

em Terra Boa, Paraná. As temáticas foram desenvolvidas e trabalhadas em conformidade com as necessidades de cada contexto revelado pelos anos letivos. Desde o ano de 2019 vem-se buscando desenvolver um trabalho de mudança de olhar e de mentalidade em relação às crianças, suas infâncias, suas formas de ver e integrar no mundo e com o mundo, entretanto para esse texto, o foco está nos anos 2021 e 2022.

A partir disso, os temas relacionados têm se configurando de maneira complexa, desafiadora e, ao mesmo tempo, leve. As temáticas desenvolvidas permitem um olhar emancipatório em relação ao trabalho pedagógico docente com as crianças da Educação Infantil, a saber: a) Concepções de infâncias, crianças e Educação Infantil; b) Organização do trabalho pedagógico docente com crianças; c) Rotina na Educação Infantil: tempo, espaço e interações; d) Planejamento por meio de sequência didática; e) Avaliação diagnóstica e documentação pedagógica; f) Base Nacional Comum Curricular, os direitos de aprendizagem e os campos de experiência; g) Estimulação motora e lúdica no berçário; h) Interações e brincadeiras na Educação Infantil; h) A Literatura Infantil e a poesia no trabalho com crianças; i) A árvore dos livros: o conto que encanta; j) Aprender brincando, cantando e dramatizando; entre outros temas.

Mediante o trabalho formativo, as professoras sempre são desafiadas a colocar em prática seus aprendizados a partir do trabalho direto com as crianças de todas as idades, ou seja, desde aquelas com meses de vida até as com 5 anos de idade. Esse processo de formação está articulado ao Projeto Critinfância: Formação de professores da educação da infância, desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica – CNPq/UEL. A proposta formativa busca desenvolver um movimento teórico-metodológico com vista ao enriquecimento da prática pedagógica

docente em sala de referência na educação infantil no respectivo município a partir do processo de tomada de consciência e reflexão crítica que desenvolvem durante as formações, assim como se vê na imagem 1.

Imagem 1: Formação continuada com professoras da Prê-Escola de 4 e 5 anos em 2022



Fonte: Acervo da autora.

Essa preocupação em relação ao processo de autorreflexão docente baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Assim sendo, apropriadamente, Alarcão (2003, p. 41) complementa que “É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa”.

A partir das temáticas trabalhadas, tem se buscado nas formações aliar a teoria e a prática elencando sugestões didáticas e lúdicas para o trabalho com os pequenos, principalmente por considerar

a pertinência do trabalho mediador docente em favor das experiências associadas ao saber, ao conhecimento, ao belo, ao novo e ao diferente por meio de momentos plenos de ensino, aprendizagem, afetividade e descobertas.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DESENVOLVIDAS COM AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO DE 2021 A 2022

Ao pensar no trabalho docente em sala de referência na Educação Infantil, é mister refletir criticamente sobre o processo de formação inicial e continuada das professoras que atuam neste nível de ensino. A Educação Infantil é um quintal marcado por uma especificidade docente que visa o compromisso com a formação integral das crianças nos aspectos social, físico, psíquico, cognitivo, motor em favor do desenvolvimento e do construto humano dos pequenos.

À professora da infância, cabe um olhar atento e sensível a todos os elementos que compõe o trabalho pedagógico com as crianças de meses a 5 (cinco) anos, bem como estabelecer uma organização do espaço, ambiente e tempo de aprendizagem, ainda, a disposição dos materiais didáticos e lúdicos à luz de um trabalho efetivo com as crianças em favor do seu desenvolvimento pleno.

Isso se dá, porque

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, então é possível pensarmos em uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir de profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas (Oliveira; Mendonça, 2019, p. 139).

A partir disso, em meados de 2021 após um período de pandemia pela Covid-19, a Educação Infantil precisou ressignificar seu trabalho junto às crianças, principalmente no que tange ao processo de interação entre crianças e suas formas brincantes de aprender. Para isso, as formações foram cruciais para esse processo de retomada do trabalho presencial na Educação Infantil e, por meio de temáticas trabalhadas nos cursos de formação, visitas institucionais e formações *in lócus*, pode-se buscar novos horizontes de ensino que pudessem garantir não somente o desenvolvimento cognitivo, mas integral dos pequenos.

A visita nas instituições potencializou uma aproximação mais rica com as professoras que atuam com as crianças de meses a cinco anos. A partir de sugestões, apontamentos críticos, apreciações, pode-se contribuir para a emancipação do trabalho das professoras no que se refere à rotina pedagógica na Educação Infantil (Imagem 2).

Imagem 2: Reuniões de trabalho com equipe pedagógica e professoras



Fonte: Acervo da autora.

Sobre a rotina em um caráter pedagógico, houve a busca no processo de formação de conscientizar as professoras sobre a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e as propostas de atividades que precisam ser estimulantes, diversificadas, ricas em saberes e, ainda a seleção e a oferta de materiais que precisam ser escolhidos respeitando as necessidades e especificidades das crianças. Esses elementos, contudo, definem modos de pensar e prescrever uma rotina e, conseqüentemente, uma forma de pensar e repensá-la com vista ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Barbosa, 2006).

Esse trabalho de reconhecimento da rotina pedagógica da escola infantil articula-se com a realidade acerca do trabalho cotidiano com as crianças. Nesse sentido, há a necessidade de

observar qual é a real articulação do dia-a-dia na creche, dos seus ritmos, das suas recorrências, da sua flexibilidade em relação às exigências e às soluções de seus pequenos usuários e qual a influência educativa na experiência de vida em sociedade dos pequenos que estão organizando a própria identidade (Nigito, 2004, p. 44-45).

Para isso, um dos pontos cruciais consiste na promoção do respeito às especificidades e peculiaridades de cada criança, que com a mesma idade têm ritmos diferentes e constroem sentidos subjetivos sobre o mundo ao seu redor. A partir do trabalho formativo com as professoras e suas formas de ensinar, é fundamental explicitar a compreensão acerca da criança e seu universo. Nesse sentido, a criança deve ser reconhecida como sujeito que desempenha, nos diversos contextos, papéis diferentes. Isso se firma ao reconhecer sua forma peculiar de ler e compreender o mundo. A partir de contribuições de Walter Benjamin (1984), a criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade.

As crianças reconstróem das ruínas; refazem dos pedaços. São inclinadas aos brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, buscam aprender e criar de maneira subjetiva e maravilhada o que vê no mundo ao seu redor. A criança e sua infância vão muito além de uma ideia padronizada e estereotipada que, na maioria das vezes, tem se fortalecido no cotidiano do trabalho com os pequenos. A partir disso, é fulcral, na prática pedagógica docente, desabitar a ideia de crianças como seres frágeis e incompetentes e da infância como um período de passividade, dependência ou debilidade humana. Assim, é esperado que nos processos formativos docentes, seja legitimada a ação de superação do processo pedagógico engessado e estressante, com suas metas impostas às crianças de modo a negligenciar as experiências infantis lúdicas e criativas.

Por conseguinte, o trabalho formativo docente preocupa-se em reunir um arcabouço sólido e valoroso de conhecimentos teórico-metodológicos que sejam despertadores da crítica, da criatividade, da mudança e da transformação. Por meio da reflexão e ação, há possibilidade de realização do saber fazer docente pelo processo de elaboração e planejamento didático com vista às intencionalidades das professoras sobre o ensino das crianças nos seus diversos grupos etários da Educação Infantil.

Assim, a partir das temáticas trabalhadas no curso de formação continuada, as professoras puderam desenvolver trabalhos incriveis com as crianças e, por meio do planejamento de sequência didática, envolvendo as crianças em diversos assuntos e contextos, tais como: Meus amigos e eu; As pessoas que eu amo; Descobrimo meu corpo; Animais; Estações, cores e belezas do ano; Cores, formas, texturas e descobertas. Durante a formação foi apresentado um quadro de possibilidades de trabalho a partir dos respectivos temas (tabela 1), de maneira a garantir os direitos de aprendizagem das crianças por meio do trabalho interdisciplinar por meio

dos campos de experiência proposto pela Base Nacional Comum Curricular, a saber: a) Eu, o outro e o nós; b) Traços, sons, cores e formas; c) Corpo, gesto e movimento; d) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e) Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações (Brasil, 2017).

A preocupação temática para o trabalho com as crianças se constituiu no sentido de solidificar a proposta de planejamento por meio da sequência didática em que a partir de descobertas significativas pela criança, há a possibilidade de melhor aprendizagem e desenvolvimento do saber por parte delas em detrimento do trabalho mediador docente.

Tabela 1: Temas e os seus respectivos saberes

Temas	Saberes e Conhecimentos
Tema 1: Meus amigos e eu	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade da criança, suas características, idade, nome, costumes, gostos, preferências, altura, peso, corpo humano. Ainda: Meus brinquedos preferidos; descobrindo meu corpo; Higiene corporal; O que gosto de comer; a cor preferida. • A criança e os amigos: semelhanças e diferenças, preferências, costumes familiares, etc. • A criança e a escola: espaço da educação infantil, relações com os professores e funcionários, regras de convivência.
Tema 2: As pessoas que eu amo	<ul style="list-style-type: none"> • Família: Hábitos, Costumes, Características. • Minha casa e dos meus amigos • Sentimentos, emoções e expressões (utilizar de poesias, fábulas, parlendas) • Moradias; Tijolos, Alvenaria; Histórias Infantis; Leituras de Obra de Artes. • Profissões; Professor, Médico, Dentista, etc.; Profissões de Familiares

Tema 3: Descobrimo meu corpo	<ul style="list-style-type: none">• Sentimentos/ Emoções/ Expressões; Gêneros Textuais: Parlendas, Poesia, Fábulas e Receitas.• Higiene; Corporal, Bucal; Histórias Infantis Hora do Conto.• Alimentação; Frutas, Verduras e Legumes; Brincadeiras de Roda e Cantigas de Roda.
Tema 4: Animais	<ul style="list-style-type: none">• Animais; Domésticos, Selvagens, Aquáticos;• Seres Vivos/ Não Vivos; Vida no Campo e na Cidade;• Animais de Jardim; Joaninhas, Tatu Bola, Minhocas; Poemas; Histórias.• Animais que vivem no mar• Animais que vivem no ar• Animais que vivem na terra
Tema 5: Estações, co- res e belezas do ano	<ul style="list-style-type: none">• Estações do Ano; Natureza: Água, Terra, Ar e Fogo; Noções de Tempo.• Entre outros; Órgãos do Sentido, Fenômenos Naturais: Luz Solar, Vento, Chuva; Reciclagem;• Flores, frutos e folhas;• Lagos, rios e lagoas.
Tema 6: Cores, Formas, Texturas e Descobertas	<ul style="list-style-type: none">• Formas Geométricas; Círculo, Triângulo, Quadrado e retângulo.• Cores; Primárias e Secundárias.• Artes Visuais; Desenho, Colagem.• Artes Plásticas; Texturas, Espessuras, Maquetes.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Referencial Curricular do Paraná (2018).

A partir disso, podemos inferir que o planejamento docente é ponto de partida para que os objetivos de aprendizagem sejam efetivados no cotidiano da Educação Infantil. Além disso, os saberes, as estratégias de ensino e os materiais didáticos contribuem significativamente na condução do ensino de modo a garantir que as crianças possam aprender de maneira emancipatória e mais humanizada. Por consequência, não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas habilidades e competências, é necessário, sem dúvida, que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intensamente. Para isso, a forma que a professora planeja as estratégias de ensino, a rotina de trabalho com os pequenos é que vai efetivar a aprendizagem infantil.

Durante as formações realizadas com as professoras foi sugerido, também, trabalhos a partir de histórias, poesias, fábulas, contos populares como forma de contextualizar as temáticas indicadas na tabela 1, além de ser uma maneira mais significativa para dar continuidade nos temas por meio da sequência didática. Algumas indicações literárias e poesias foram contempladas como se observa na tabela 2.

Tabela 2: Indicação de textos literários e poéticos

Literatura	Poemas e Poesias
<ul style="list-style-type: none"> • Gildo • Onde é que eu vou dormir? • Eu vi • O livro da gratidão • Livro dos sentimentos • Quem soltou um pum? • Gabriel, já para o banho! • Flop, a história de um peixinho japonês na China • O gato xadrez • O lobo voltou • <u>Este livro comeu o meu cão!</u> • <u>Faz de conta</u> • <u>Tapajós</u> • <u>Jacaré, não!</u> • <u>Uma lagarta muito comilona</u> • <u>O elefante caiu</u> • <u>Livro clap</u> • <u>Um abraço passo a passo</u> • <u>Que bicho doido!</u> • <u>Os pescadores e as suas filhas</u> • Mostre-me o caminho de casa • Meu aniversário • Estegossauro e seus amigos • <u>Gordon e Tapir</u> • <u>Contos da mamãe ursa</u> • <u>Pedro e Lua</u> • <u>Uma canção de urso</u> • <u>O passeio</u> • <u>Quebra-cabeças</u> • <u>Andar por aí</u> • <u>Amoras</u> • <u>Este é o lobo</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ou isto ou aquilo – Cecília Meireles</u> • <u>A bailarina – Cecília Meireles</u> • <u>Cantiga da babá – Cecília Meireles</u> • <u>A égua e a água – Cecília Meireles</u> • <u>O menino azul – Cecília Meireles</u> • <u>Poemas extraídos de Ou isto ou aquilo</u> • <u>Quero-quero – Lalau</u> • <u>Gaiyota – Lalau</u> • <u>ABC da passarada – Lalau</u> • <u>Poemas extraídos de Fora da gaiola</u> • <u>Esperança – Roseana Murray</u> • <u>Fonte – Roseana Murray</u> • <u>Gavetas – Roseana Murray</u> • <u>Poemas extraídos de Manual da delicadeza de A a Z</u> • <u>Lista pessoal – Ana Maria Machado</u> • <u>Lista de brincos – Ana Maria Machado</u> • <u>Lista de chamada – Ana Maria Machado</u> • <u>Metamorfose – José Paulo Paes</u> • <u>Fique sabendo que – José Paulo Paes</u> • <u>Bons e maus negócios – José Paulo Paes</u> • <u>Dicas de viagem – José Paulo Paes</u> • <u>Poemas extraídos de Um passarinho me contou.</u> • <u>Sinal do tempo – Leo Cunha</u> • <u>Minha Rapunzel</u> • <u>Os sapos – Manuel Bandeira</u> • <u>Trem de ferro – Manuel Bandeira</u> • <u>Balõezinhos – Manuel Bandeira</u> • <u>Na rua do sabão – Manuel Bandeira</u> • <u>Os sinos – Manuel Bandeira</u> • <u>A menina avoadada – Manoel de Barros</u> • <u>Bernardo é quase uma árvore – Manoel de Barros</u> • <u>Mundo pequeno I – Manoel de Barros</u> • <u>Exercícios de ser criança – Manoel de Barros</u> • O fazedor de amanhecer

Fonte: Elaborado pela autora.

Na condução da trilha encantada pelos textos literários e poéticos, há a necessidade e o compromisso em garantir a todas as crianças, as condições favoráveis de aprendizagem por meio de estímulos diversificados e lúdicos, com a oferta de tempo para as crianças explorarem o conhecimento por meio das interações entre professora e crianças e entre crianças e crianças, evidenciando, desse modo, o protagonismo compartilhado, tão veementemente realçado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).

Neste feito, entender que elas precisam vivenciar situações diversificadas de aprendizagem, de modo a se apropriar de determinadas ações e, também elaborar um sentido para a experiência vivida em sala de referência por meio da literatura e poesia é mais um dos propósitos de trabalho que fora desenvolvido junto às professoras em Terra Boa, Paraná. Com base nisso, acredita-se que a criança é sujeito de direito a uma educação de qualidade e com sentido e, que seu processo de aprendizagem se dê pela ação ativa entre o corpo, a mente e as emoções, ou seja, com os seus desejos criativos sobre o que lhe é apresentado e seus afetos compartilhados.

Diante disso, foi apresentada a proposta “A árvore dos livros: o conto que encanta” como uma sugestão lúdica e metodológica a ser desenvolvida com as crianças de todas as idades da Educação Infantil. O objetivo da proposta foi no sentido de as professoras oportunizar um ambiente diferente para contar histórias para as crianças e também uma forma lúdica e interativa delas terem acesso aos livros literários, conforme se vê na imagem 3.

Imagem 3: A árvore dos livros



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Esse processo formativo envolvendo esta proposta dos livros e outras várias estratégias com as professoras, visa, de certa forma, contribuir para o trabalho de excelência na Educação Infantil, além de promover o desenvolvimento psíquico da criança que é resultado da apropriação da cultura produzida pela humanidade, ou seja, por meio dos instrumentos e signos, há a possibilidade de alterar o processo de adaptação da criança enquanto sujeito em desenvolvimento à natureza, ao mesmo tempo em que provocam a formação de novas operações mentais e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, memória lógica, percepção deliberada, entre outras. Assim, os instrumentos físicos, técnicos e psicológicos têm um papel de destaque no campo educacional, assim como afirma Vigotski (2004). Ainda, acrescenta o autor que esses instrumentos são mediadores das ações humanas e agem de diferentes modos no comportamento humano.

Ao inserir-se no processo de comportamento, o instrumento psicológico modifica de forma global a evolução e a estrutura das funções psíquicas, e suas propriedades determina a configuração do novo ato instrumental do mesmo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações laborais (Vigotski, 2004, p. 95).

Nesse contexto lúdico e de mediação, cabe a responsabilidade docente em se apropriar do conhecimento a fim de promover um tempo e espaço de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ou seja, tornar a Educação Infantil um lugar privilegiado de transmissão e construção do saber às novas gerações, dos conhecimentos, habilidades e valores especificamente humanos e, que pela sua complexidade, na maioria dos casos, não são garantidos nas vivências de modo espontâneo no cotidiano. Assim,

Cabe ao adulto organizar sua prática junto às outras crianças, de modo que as relações do grupo possam ocorrer longe das coerções e de um disciplinamento centrado nas normas ditadas por ele. Elas necessitam de espaço para exercerem sua criatividade e para contestarem o que desaprovam. [...] Por isso, em um ambiente sem estímulos, no qual as crianças não possam interagir desde tenra idade umas com as outras, com os adultos e com objetos e materiais diversos, esse processo de desenvolvimento não ocorrerá em sua plenitude (Horn, 2004, p. 17).

Por isso, as crianças precisam de um espaço rico de materiais diversos que contemple a cultura inclusive em suas formas mais elaboradas e, de tempo para explorar esses objetos da cultura:

seja uma lupa, seja uma fita métrica, seja uma balança, seja um conjunto de toquinhos de madeira, seja fita crepe, seja uma peça de elástico, seja um conjunto de cones

que sobram nas costureiras depois que usam as linhas, seja um conjunto de frascos de shampoo coloridos que as mães trazem para a escola já limpos e sem rótulos. As possibilidades de material são infinitas e as formas como as crianças usarão esses materiais é igualmente infinita: basta que elas tenham tempo e material acessível (Mello, 2019, p. 98).

Ainda, precisam de professoras preparadas e solidificadas por bases teórico-metodológicas mais humanizadoras do ensino, a fim de implementarem ações didáticas em favor da criança ativa e brincante, que imagina, fantasia, observa, explora e descobre o mundo à sua volta. Isso só é possível a partir da compreensão da criança como um sujeito ativo, ou seja, uma criança capaz de colocar em movimento todas as capacidades em ação e, diante disso, movimentar suas funções psíquicas em favor do processo de aprender e se desenvolver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver o trabalho formativo com as professoras a partir de diversas temáticas nos anos de 2021 e 2022 despertou a esperança em buscar novos direcionamentos pedagógicos em favor da construção de saberes humanizadores do ensino. Para além da ação aplicadora de propostas e atividades em sala de aula, cabe às professoras o compromisso com a vida das crianças em suas diversas formas e relações por meio dos sentidos que vão se criando a partir dos estímulos oferecidos a elas à luz do ensino e da mediação docente.

Isso se dá, especialmente, quando no trabalho docente há a compreensão da maneira como as crianças se relacionam com o mundo, com a cultura e com seus pares. Diante disso, é exequível descobrir que elas ao aprenderem qualquer coisa, atribuem

um sentido ao objeto. Por isso, as professoras precisam estar atentas ao sentido que direcionam suas crianças ao processo de atribuição às coisas que lhes são apresentadas. Nesse sentido, em todo o tempo de formação continuada para as professoras sempre deixou clara a ideia do verdadeiro sentido de ensino na Educação Infantil.

Nesse segmento, ensinar na Educação Infantil não é sinônimo de antecipar rituais comuns no ensino fundamental, nem tão pouco uma forma de preparação para a etapa seguinte. Ensinar na Educação Infantil é trabalhar conhecimento e ludicidade de modo integrado e envolvido por interações entre professora e crianças e, crianças e crianças. A partir da prática brincante de conhecer o mundo a sua volta, a criança aprende conceitos das diferentes áreas do conhecimento ou campos de experiência, de modo que faça sentido para ela e para suas novas descobertas.

Para isso, é viável que as professoras estejam preparadas, por meio da formação contínua, para responder às crianças à altura de sua curiosidade, a fim de não desperdiçar suas potencialidades, para não lhes negar o conhecimento a que têm direito, para não desanimá-las e confundi-las, tão pouco empobrecê-las nas suas iniciativas de se relacionar com a complexidade do mundo a sua volta. Isso é possível quando há o investimento na continuidade da formação profissional docente, quando há oportunidade de as professoras refletirem sobre o processo de construção de sua própria ação pessoal no mundo e com o mundo.

Atentas e sensíveis às crianças, as professoras precisam partir do princípio de que tudo pode ser ensinado às crianças, com estratégias diversificadas, recursos, materiais lúdicos e uma ação mediadora potente em favor dos conhecimentos mais elaborados.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Sumus, 1984.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Brasília, DF, 2017.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, Fábio de. **Quem me roubou de mim? O sequestro da subjetividade e o desafio de ser pessoa**. 18. ed. Editora Canção Nova: São Paulo, 2008.

MELLO, Suely Amaral. A especificidade do aprender das crianças pequenas e o papel da/o professor/a. In: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (orgs). M. **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 93-108.

NIGITO, Gabriella. Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios e dos grandes na creche. In: BONDIOLI, Anna *et al* (org). **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez. 2004. p. 43-95.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; MENDONÇA, Cristina Nogueira de. O trabalho humanizador com crianças de 3 a 5 anos: risos, descobertas e aventuras fascinantes. In: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (orgs). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Editora CRV, Curitiba. p. 137-147. 2019.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**. Secretaria de Educação Estadual do Paraná. Curitiba, Paraná, 2018.

REIS, Isabel; SARMENTO, Teresa; SILVA, Carlos Manuel Ribeiro da. **Integração curricular na prática pedagógica: um eco de mudança**. Revista Hipótese, Itapetininga, v. 7, n. único, p. 235-261, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O método instrumental em Psicologia. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. p. 94-101. 2004.

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO
DE LETRAS: REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO
DOCENTE E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Bruna Ramos Marinho

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo compartilhar reflexões acerca das experiências obtidas na docência à frente dos estágios realizados no componente de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa I e II Anos Finais do Ensino Fundamental, em um Curso de Letras, da Rede Federal, na região Sul do Paraná, no ano de 2019. Naquele momento, os objetivos estavam voltados para oportunizar formação aos acadêmicos de Letras de modo que compreendessem a prática docente de língua portuguesa. Isso, de modo que o olhar para compreender o papel do professor no ensino de língua portuguesa. Assim, foram realizados os estágios, com 40 (quarenta) horas, cada semestre; sendo o primeiro, o de observação da prática docente, e o segundo, de regências. Os resultados coleta-

dos nos relatórios de estágio enviados pelos acadêmicos revelaram que as turmas do ensino fundamental que foram por eles acompanhadas em instituições particulares e estaduais não apresentavam interesse pela aprendizagem da língua portuguesa e o desempenho ruim era sempre acompanhado de indisciplina.

As reflexões aqui apontadas foram realizadas com base nesse material documentário dos estágios à luz da Psicologia Histórico-Cultural. É válido ressaltar que parte do embasamento teórico deste trabalho foi trazido dos nossos estudos anteriores como em Marinho (2018). Ele nos auxiliou a compreender como é realizado o ensino de língua portuguesa nas escolas acompanhadas e suas implicações para os sujeitos da educação básica. Em síntese, nossos estudos apontaram que as condições do trabalho docente impõe aos sujeitos limitações nas atividades mediadoras de ensino de linguagem desenvolvidas pelos professores.

Faz-se necessário destacar o que Khole (2022) apontou em sua pesquisa embasada no site <http://www.ipm.org.br/ptbr/programas/inaf/relatoriosinafbrasil>: somente 62% das pessoas com nível superior e 35% das pessoas com nível médio em 2012 poderiam ser consideradas plenamente alfabetizadas, segundo a pesquisa realizada pela ONG Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro – que, de acordo com a autora, criaram o INAF (Índice de Alfabetismo Funcional). Tais dados relativos a 2012 já nos alarmaram, e, entendo que, após o período de pandemia, certamente, esses números pioraram, dado o aumento da desigualdade social, o qual avançou sobre o campo educacional, em um período no qual os estudantes não tinham os instrumentos, os materiais, as condições básicas para aprender em nosso país.

Fundamentada no referencial teórico mencionado, defendo o ensino da cultura nas suas formas mais elaboradas às novas gerações, uma vez que, por meio dela, elas podem compreender a sociedade em que vivem, fazer parte dela e transformá-la, ou melhor,

desenvolver as consciências rumo à busca pela superação das relações sociais alienantes. Tendo em vista nossa área de língua portuguesa, em relação à linguagem, ou seja, em relação aos processos de leitura e escrita, compreendo que a busca intransigente da sua apropriação é condição *sine qua non* para que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade desses indivíduos aconteça tendo como horizonte as potencialidades máximas do pensamento. Assim, diante dessas considerações iniciais, à frente, no arcabouço teórico, passo aos fundamentos teóricos do trabalho.

BREVES APONTAMENTOS ACERCA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Kohle (2022) expõe que a Teoria Histórico-cultural surge, após a Revolução Russa, na extinta União Soviética, como uma necessidade de superação das teorias que representavam uma superação da visão e dos ideais da sociedade dividida em classes sociais. Vigotski, Luria, Leontiev e Davidov são os estudiosos que se debruçaram na sistematização de uma psicologia que se orientava nos estudos de Marx.

Após a chamada Revolução Russa de 1917, na União Soviética, começaram a ser desenvolvidos estudos em várias áreas do conhecimento a partir do viés marxista, teoria que melhor se adaptava aos ideais daquela comunidade que almejava a constituição de uma sociedade que superasse a divisão de classes sociais. Naquela época, Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), a partir dos estudos sobre as obras de Karl Marx e Friedrich Engels, propôs a reorganização da psicologia, que teve início com a sistematização da concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, seguido por seus colaboradores Alexander Romanovich Luria (1902 -1977), Vasily Vasilyevich Davidov (1930-1998), Alexis Leontiev (1904-1979), entre outros, que deram continuidade ao seu trabalho, principalmente após sua morte (Kohle, 2022, p. 34).

A Teoria Histórico-cultural é uma teoria acerca do desenvolvimento cuja base filosófica encontra-se no Materialismo Histórico-Dialético. Sendo assim, apresento um recorte desses estudos para embasar as nossas reflexões. Neste primeiro ponto, vou, ainda que breve, apontar como Vigotski, Leontiev e Luria entendem a relação pensamento e linguagem. Para isso, uma obra que será tomada como referência é o livro que derivou da tese de livre-docência da psicóloga Lígia Martins e de um trabalho publicado por ela em 2016.

Antes, contudo, é necessário esclarecer que essa obra trata da educação escolar e como o ensino pode desenvolver o psiquismo das novas gerações. Para tanto Martins explicita como se constitui o psiquismo humano, para, então, explicitar a relação entre linguagem e pensamento.

De acordo com Martins (2016a, p. 55) o psiquismo é “unidade material/ideal que se desenvolve socialmente, à base da qual se forma a imagem subjetiva da realidade objetiva [...]”. A consciência é a expressão do psiquismo.

Evidencia-se, pois, a impossibilidade de se estabelecer uma mera relação indireta entre matéria e ideia uma vez que todo fato psíquico é, ao mesmo tempo, uma parte autêntica da realidade objetiva, material, e uma imagem dela, não em separado, mas indissociavelmente unidas na atividade que põe o psiquismo em ação (Martins, 2016a, p. 56).

De acordo com a pesquisadora, há uma dupla face no psiquismo, a ideia só é formada a partir do extrassubjetivo. Isso significa que o ser humano, ainda que conte com todas as propriedades orgânicas, morfofisiológicas, seu desenvolvimento será obstaculizado se viver uma vida restrita, alijado das objetivações da cultura.

[...] o que não é legado pela hereditariedade precisa ser adquirido por meio de um processo que é, fundamentalmente, educativo[...] o desenvolvimento do psiquismo humano, isto é, dos processos psicofísicos responsáveis pela formação da imagem subjetiva consciente acerca da realidade objetiva, não resulta de uma complexificação natural evolutiva, mas, da qualidade da inserção social do sujeito e, especialmente, dos processos educativos (Martins, 2016a, p. 57).

Para que se forme a imagem subjetiva da realidade objetiva, a pesquisadora, respaldada nos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev, afirma que esse psiquismo age sistemicamente por meio de suas funções psíquicas: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos. Assim, o que institui o psiquismo, para a autora, são as funções psíquicas que, de elementares, requalificam-se superiores, “num processo de superação do legado da natureza em face da apropriação da cultura, mais especificamente, pela construção cultural da linguagem.” (Martins, 2016a, p. 59).

Assim, destaca Martins, o desenvolvimento do psiquismo humano salta qualitativamente por meio da linguagem, por meio da mediação dos signos. A palavra é o signo dos signos. São os signos, como meios auxiliares, que introduzem mudanças no comportamento humano. Ele opera como um “estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas” (Martins, 2016a, p. 64). Os significados (das palavras) se instituem como guias para a ação.

O que são os signos? “Portanto, os signos outra coisa não são, senão, produtos do trabalho intelectual dos homens que se tornam ‘ferramentas’ ou ‘instrumentos’ pelos quais o próprio psiquismo se desenvolve e opera.” (Martins, 2016, p. 66).

Qual a importância disso para a educação? Os seres humanos criaram a linguagem, a palavra e, por meio dela, seu pensamento sofre transformação. Em dado momento, do desenvolvimento do indivíduo por meio da educação, nosso pensamento passa a ser verbal.

Os comportamentos humanos são comportamentos significados, mediados por signos, de acordo com a pesquisadora. Não nascemos com a capacidade da linguagem: não sabemos falar, ler, escrever. Esse processo de desenvolvimento das capacidades humanas, ao qual chamamos humanização, para acontecer, precisa que os sujeitos internalizam os signos, “[...] pois a natureza externa dos signos demanda o processo de sua conversão em elemento interno, para que assim possam se impor como dados instituintes da subjetividade individual.” (Martins, 2016a, p. 68). Para isso são necessários os processos educativos.

É a mediação dos signos, portanto, que permite a ampliação das capacidades psíquicas e se interpõe entre o comportamento, provocando nele, transformações. Nessa perspectiva, o outro, a pessoa, não é mediadora, mas apenas um veículo da mediação. Um professor, por exemplo, nunca é o mediador no desenvolvimento do pensamento, mas sim, aquele que desenvolve uma atividade mediadora quando ensina, quando transmite o conhecimento. Quem faz o papel de mediador são os signos, isto é, os conhecimentos que estão “encarnados” palavras, nos conceitos, nas teorias estudadas. São os signos que provocaram uma transformação da imagem subjetiva do real das crianças, adolescentes na escola. O signo é ato e conteúdo do pensamento, à medida que o conhecimento é ampliado, são, por sua vez, ampliadas as capacidades do pensamento.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diante dessas breves considerações a respeito dos signos e do desenvolvimento das capacidades do pensamento, aponto, na sequência, o material documentário mediado por este embasamento teórico, organizado por categorias, buscando fazer uma reflexão acerca das implicações do ensino da língua portuguesa no contexto observado.

A ausência da função social no ensino da língua portuguesa

Durante as aulas de português, observamos que não há materiais produzidos pelos alunos nas paredes. Somente depois de uma das aulas de regência fixou-se o cartaz produzido com as características do gênero textual relato pessoal. Mas, além desse, não havia outro material que motivasse, direcionasse ou ambientasse o aluno na sala de aula. (M.G, 2019, p.6)

Neste excerto, a estagiária M.G. aponta a ausência da expressão da função da escrita para o estudante. Observa-se ali que, na sala de aula, normalmente, nas aulas de língua portuguesa, os atos de escrita dos estudantes eram destituídos de sua função social, ou seja, não havia para quê ou para quem escrever. Os textos eram produzidos para serem avaliados pelo professor e não para que esses estudantes se comunicassem com o seu entorno. Assim, o sentido que o aluno constrói para a escrita é desvirtuado para, provavelmente, algo que se faz porque alguém mandou, -no caso o professor-, como bem expressou Mello (2010). Isso compromete a aprendizagem, pois de acordo com Miller; Mello (2008, p. 51) “não há aprendizagem sem expressão da criança sobre aquilo que aprende.”

A escrita precisa ser um ato intencional para o estudante de língua portuguesa. A aprendizagem da escrita deve se constituir para o estudante como uma necessidade de expressão do indivíduo para se comunicar com as pessoas, com o mundo ao seu redor. Sem que essa necessidade apareça para o indivíduo, a escrita se desconecta da sua finalidade, com o fim dessa atividade. Assim, ela se torna uma ação cuja finalidade não é o da comunicação, mas o conseguir o conceito, algo que se faz para ser aprovado no componente.

No desenvolvimento da escrita são requeridas funções psíquicas superiores. “[...] no caso da escrita, por exemplo, é necessária a articulação da função simbólica da consciência, do pensamento, da memória, da atenção, das percepções” (Miller; Mello, 2008, p. 6). No entanto, Leontiev (1978) alerta que as funções psíquicas superiores são desenvolvidas em atividades que as requiriram. Assim, se observarmos que na situação em que os estudantes não estão conectados com a função da atividade escrita, certamente, esse processo de desenvolvimento das funções do pensamento estão sendo impactadas.

A concepção de linguagem presente na sala de aula

A professora iniciou a aula nos apresentando a turma e então pediu a um dos alunos que distribuísse os livros didáticos de Língua Portuguesa à turma. Então em fala lembrou os alunos de que estavam estudando o Grau dos adjetivos e falou que nesta aula iriam estudar o Grau superlativo. Fazendo uso do livro didático, explicou e definiu os graus do superlativo. Após a chamada feita a professora realizou com os alunos a leitura de uma tira presente no livro didático aplicando os conceitos estudados (M.G, 2019, p. 7).

No excerto acima, a estagiária M. G expõe o ensino da língua portuguesa realizado pela docente da turma no qual o ensino dos aspectos metalinguísticos se sobrepõem aos aspectos que envolvem a linguagem. Faz-se necessário explicitar que a estagiária não tratou ao longo do seu relatório acerca da autonomia da docente para realizar o ensino de língua portuguesa. Não foi esse o ponto fulcral da sua reflexão. Mas, é preciso destacar que, dependendo das políticas públicas para a educação básica, o professor, como tendência, tem pouca ou nenhuma possibilidade de ajustar, aperfeiçoar o material disponível, o conteúdo da aula e a metodologia.

Com isso, dependendo da base teórico-metodológica implicada nos materiais didáticos, compromete-se a construção de uma concepção de linguagem que ultrapasse o ensino de aspectos gramaticais, os que apareceram ali desconectados de uma totalidade voltada para a comunicação, sem estar comprometido com o desenvolvimento do pensamento, da construção de uma “inteligibilidade sobre o real”. Tudo isso impacta na objetivação de uma visão da língua empobrecida e estanque, a qual distancia o indivíduo da necessidade humanizadora que deve ser a aprendizagem da linguagem escrita na educação básica.

Além disso, Bakhtin (2006), filósofo da linguagem, alerta que o desconhecimento da natureza da linguagem, do enunciado, implica a construção de uma relação de abstração com a linguagem, alijando a relação concreta entre língua e vida.

[...] o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo de investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concreto (que

a realizam) é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. (p. 265).

Em sua pesquisa, Khöle (2022, p. 20), assevera, com base nos seus estudos da obra de Bakhtin que, para uma construção linguística ser considerada enunciado, “não basta apenas que seja compreendido no sentido da gramática da língua [...] se ela não pode suscitar uma atividade responsiva, não há de ser considerada enunciado.” O que queremos aqui afirmar é que estamos diante de um trabalho docente que dificilmente contribui para a função precípua da educação: desenvolver as potencialidades máximas das gerações futuras. Isso porque a maneira pela qual a língua está sendo apresentada aos estudantes não cria a necessidade nem se identifica o motivo de aprendê-la. Portanto, como consequência, não se demandam capacidades do pensamento. Para isso, seria necessário que o indivíduo visse nela um objeto por meio do qual uma necessidade pudesse ser saciada. A língua portuguesa não se constitui o instrumento pelo qual ele, o aluno, se conecta com o mundo, compreende e dialoga com ele.

O lugar que o aluno ocupa no processo de aprendizagem

Para que a produção inicial ocorresse foi apresentado aos alunos a temática por meio de relatos pessoais orais – apresentados em forma de vídeo – e escritos. A partir desses relatos realizamos um exercício de compreensão das características do gênero textual, então apresentamos aos alunos três imagens de diferentes mulheres em diferentes situações para que na segunda aula os alunos produzissem um relato pessoal colocando-se no lugar de uma dessas mulheres e narrando o que teria acontecido. A partir da leitura da produção dos alunos foi planejado o restante das aulas. Assim elencamos os pontos linguísticos que achamos serem essenciais trabalharmos com os alu-

nos naquele momento, bem como quais aspectos em relação ao gênero e à temática deveríamos retomar (M.G. 2019, p.09).

Acima, nos excertos de MG, fica evidente que, no momento do planejamento das suas regências, a estagiária, que trabalhava em dupla com outra colega do Curso, buscou a participação dos estudantes na aula. A preocupação da dupla era que cada momento da aula estivesse claramente ligado à finalidade daquelas aulas, cujo conteúdo era o gênero textual relato e o papel da mulher na sociedade.

Os esforços das acadêmicas foram inúmeros na direção de que as aulas fizessem sentido para os estudantes daquela turma do Ensino Fundamental Anos Finais. Elas oportunizaram momentos de formação acerca da estrutura composicional do gênero, estilo etc. Esse conteúdo foi definido pela regente da turma de acordo com o seu planejamento bimestral. O que é um ponto essencial nessa aprendizagem, uma vez que é necessária a apropriação das qualidades do objeto aprendido para que sejam tornadas órgãos de sua individualidade, isto é, as qualidades da cultura em repouso no objeto são internalizadas como qualidades do pensamento, como capacidades do indivíduo.

Contudo, ainda não foi suficiente para que esse sentido esteja consoante o significado, isto é, a finalidade daquela atividade. Isso porque, a abordagem que era trabalhada no momento, a Escola de Genebra, não vislumbrava com amplitude que a produção do enunciado, o desenvolvimento dos atos de escrita, partisse da necessidade de comunicação dos estudantes. Tudo já estava previamente organizado pelas docentes estagiárias. Assim, não sabemos, dentro da abordagem trabalhada: o que será que os alunos poderiam desejar se comunicar? O que eles queriam saber sobre o tema? Com quem eles gostariam de dividir as descobertas sobre

o papel da mulher? Qual era o papel desse aluno na aprendizagem? Ao que parece não era o de protagonista, mas, sim, um coadjuvante em relação ao docente e ao conhecimento. Não é por acaso que o Geraldi já afirmara que:

[...] um discurso e seu texto não resultam da aplicação de regras, ao contrário, não há um conjunto de regras que, uma vez seja seguido, resulte num texto/discurso... Produzir um discurso (ou um texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: há que se construir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo, o que impõe necessariamente uma relação com a alteridade, com o outro. E uma relação com o outro não se constrói sem sua participação, sem sua presença, sem que ambos saiam desta relação modificados (Geraldi, 2008, p. 155).

O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem

As atividades escritas que foram aplicadas nas aulas, todas foram feitas por nós mesmas, não foram encontrados materiais textuais via internet que contribuíssem da forma que precisávamos. Percebemos que isso foi importante, pois com isso, podíamos escrever conforme a necessidade que percebíamos dos alunos (T.P. 2019, p. 11).

Nesse excerto anterior, de T.P, a estagiária demonstra o seu protagonismo na constituição da atividade mediadora docente, evidenciando que o planejamento, a elaboração do material didático estava sob a sua condução durante as regências. A dupla é quem produziu o material adequado para a intencionalidade da aula, de forma a atender as necessidades comunicativas que os estudantes da turma apresentaram na aula anterior. Esse protagonis-

mo dos estudantes foi essencial para que eles percebessem que o professor só é mediador à medida que disponibiliza o conhecimento para a apropriação dos indivíduos. Isso só aconteceu porque os estudantes estavam orientados epistemologicamente para esta finalidade e, porque, na condição de estagiários, “sofriam” menos as pressões para atender às orientações teórico-metodológicas que embasam o currículo da educação básica da rede oficial de ensino, que orientam a formação continuada do docente.

Contudo, nos excertos abaixo, a acadêmica G.S apontou a contramão desse processo de planejamento enquanto observava as aulas da docente regente de turma, antes que sua dupla iniciasse as regências.

Nesta aula, a docente realizou junto com os alunos no livro didático, a leitura de alguns exemplos de poema-imagem. Após, os alunos analisaram e fizeram a leitura de alguns exemplos. Na sequência, a docente explicou que eles teriam como trabalho avaliativo a produção de um poema-imagem, que deram início na aula seguinte do mesmo dia (G.S., 2019, p. 09).

Nesta aula os alunos realizaram a leitura do texto “Ser mascote da copa trouxe poucos resultados para a preservação do tatu-bola”, o qual estava presente no livro didático. Esse texto apresentava o gênero textual notícia. Após o texto, o livro apresenta alguns elementos importantes desse gênero e em seguida, os alunos começaram a copiar as questões de interpretação em seus cadernos (G.S, 2019, p. 09).

Nesta aula, os alunos estavam organizados como sugeria o mapa da sala. A docente pediu para que finalizasse a cópia das questões e comesçassem a responder. Ao final da aula, a professora fez a correção oralmente em conjunto com os alunos, pedindo para que participassem lendo suas respostas (G.S, 2019, p. 09).

Em todos os excertos de G. S, aparece como protagonista não o professor nem o aluno, mas sim o livro didático. Em todas as salas de aula, no trabalho com a linguagem, chamou a atenção dos estagiários qual a implicação dessa nítida distinção de quem de fato determina o papel dos atores no processo de aprendizagem: o livro didático.

Nessa situação, temos aí configurada uma relação de alienação do docente do seu papel dentro dessa esfera não-cotidiana (Heller, 1978) da atividade humana que é a educação. Para explicar em como chegamos na educação a essa dinâmica, precisaremos retomar alguns aspectos do trabalho já abordado nos outros relatos parciais, nas seções teóricas.

Martins (2001, p. 54) explica que a atividade social humana é uma práxis. Práxis é atividade na qual há a coincidência entre o processo de transformação da realidade e do próprio sujeito, à medida que este atua sobre o mundo. Entretanto, se tomamos a atividade de trabalho, especialmente a do docente, para pensar a práxis no contexto em que estamos, teremos outras reflexões a fazer.

Isso porque, neste contexto do capital, como tendência, até mesmo o trabalho docente é destituído da práxis. A práxis só era plenamente possível nas sociedades mais primitivas, pois a atividade do trabalho era fundada numa interdependência entre os membros da comunidade. Assim, numa atividade voltada para a agricultura, para que a produção do alimento fosse realizada e matasse a fome da comunidade, todos os membros deveriam cooperar com ações específicas distribuídas a partir de uma elementar divisão técnica e social do trabalho. Tal divisão estava orientada para a satisfação da necessidade de toda a comunidade. Com isso, o resultado da atividade correspondia a todos os membros.

Logo, a divisão social do trabalho não impunha uma barreira entre o desenvolvimento humano genérico alcançado até ali e as possibilidades de desenvolvimento de cada indivíduo pertencente àquela comunidade. Deste modo, havia uma unidade entre a consciência e a experiência dos indivíduos na sua atividade de trabalho. Assim, chegava-se a uma atividade a partir de uma relação consciente com a teoria que orientava o pensar e o agir de cada indivíduo. A prática e a teoria eram uma unidade, uma práxis (Silva, 2007, p. 20-21).

No contexto da sociedade contemporânea capitalista, diferentemente ocorrerá isso. Não há, como tendência geral, uma configuração de práxis tendo em vista a propriedade privada e a divisão técnica do trabalho.

O trabalho é elemento fundamental no processo de apropriação e objetivação humana, mas na história humana, com a constituição do capitalismo, com o desenvolvimento das forças produtivas, o trabalho toma outra proporção, a partir da divisão técnica do trabalho. Há uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual. Com isso, há uma especialização do trabalhador que realiza tarefas bastante limitadas, repetitivas e mecânicas:

[...] a partir do instante em que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual ele não pode fugir; ele é caçador, pescador, pastor ou crítico, e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência [...] (Marx; Engels, 1989, p. 29).

Com a divisão do trabalho, a atividade não é dividida voluntariamente. Tal divisão se constitui com prejuízo para os que não estão na esfera intelectual. Não é difícil concluir que tais capacidades se restringem às mais simples, monótonas e menos desafiadoras

à capacidade de aprender do indivíduo. Contudo, certamente elas são versáteis.

A partir do exposto, é compreensível a situação da posição do livro didático na aula, o qual ocupa a função de protagonismo, em detrimento da inclusão do professor no processo intelectual de o momento de pensar o ensino, elaborar o material e ministrar a aula. O contexto de trabalho capitalista não permite que o trabalhador, mesmo sendo o professor que está na esfera Não Cotidiana da atividade humana, esteja consciente da totalidade do seu trabalho a partir da sua exclusão da elaboração das políticas públicas, do currículo e do próprio material didático da sua aula.

Em outras palavras, estamos observando no estágio que o professor ministra a aula, executa-a, mas não faz parte do processo intelectual, isto é, do processo de elaboração do material didático, da organização metodológica e muito menos da construção do currículo. Tal como um trabalhador na fábrica, como tendência nessas políticas públicas que têm sido elaboradas para a educação, ele é responsável por uma parte do processo e não tem domínio da totalidade. Por isso, existem avaliações externas para garantir com toda “boa intenção” que o professor saiba os resultados do “seu” trabalho. O que só corrobora na evidente divisão técnica do trabalho docente na sociedade capitalista, isto é, ele não está entre os que pensam a educação, mas sim entre os que apenas a “executam”

REFLEXÕES ACERCA DOS RESULTADOS DOS ESTÁGIOS: TRABALHO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como mostrado acima, nos relatórios de estágios, foi observado pelas acadêmicas de Letras que os estudantes da educação básica não viam sentido no que estavam aprendendo no componente de Língua Portuguesa, ministrado pelas professoras regentes e supervisoras de estágio na unidade concedente de estágio.

Tampouco, os licenciandos viam que aquele trabalho havia sentido para o professor, uma vez que essa atividade era norteada por aquilo que já estava pronto no livro didático, isto é, estavam alijadas da totalidade do processo da aula.

O questionamento que faço e ao qual pretendo responder nesta seção é: por que isso apareceu nos dados relativos à linguagem? Que relação tem a linguagem com o trabalho docente? De acordo com os estudos de Martins (2016), na constituição da consciência, não há uma transposição direta da realidade social à interna. A linguagem tem papel fundamental de mediadora da realidade externa para a interna. Por meio da relação entre o significado que uma atividade possui e o sentido que ela adquire para o indivíduo, constituem-se os conteúdos da consciência. Tais conteúdos podem tender para processos alienantes ou humanizadores, dependendo de como ele desenvolverá sua atividade e das relações sociais aí implicadas.

Pensando no caso do professor. Existe uma relação explícita entre como ele desenvolve o seu trabalho, o modo como ensina a linguagem e o meio em que sua atividade está sendo desenvolvida, na sociedade capitalista. Nossa hipótese é que o trabalho docente, mediado por tal modo de produção capitalista, também tende a aliená-lo em sua consciência a partir da construção do sentido para sua atividade.

Levando em conta que o significado da educação escolar, no seio da prática social, aponta para a educação como a que transmite o conhecimento historicamente acumulado e desenvolve as potencialidades máximas dos indivíduos. A escola é uma mediadora entre as gerações passadas e as gerações futuras. Entretanto, ao mediar as gerações, ela deve possibilitar cada vez mais ao indivíduo tornar-se um ser histórico-social consciente (Oliveira, 1996). Desta forma, a educação, ao passo que intermedeia a apropriação dos conhecimentos pelos indivíduos, tem como pressuposto assegurar que esse processo ocorra de forma esclarecida e crítica. Isso

porque o trabalho educativo deve visar além da assimilação de conhecimento e informações (Saviani, 2013) a formação e amadurecimento da consciência do aluno como sujeito em uma sociedade.

Para isso, é essencial que o ato educativo seja percebido como uma *mediação valorativa* (Oliveira, 1996, p. 21), uma prática orientada por fins e valores conscientes. Em outras palavras, a educação deve ser entendida não como neutra, mas como possuindo um claro posicionamento, uma vez que seus objetivos apontam para a formação de um tipo específico de ser humano. Contudo, entendendo que processo de trabalho, no caso do professor, se dá em meio às relações capitalistas, mesmo que o trabalho educativo se configure em um trabalho intelectual, não podemos afirmar que se trata de uma atividade isenta das interferências alienantes do capital.

De maneira conscientemente resumida, aponto, com base nas reflexões de Serrão (2002), que o professor – tal como outros trabalhadores – vendem sua força de trabalho em troca de salário quer seja na escola particular quer seja na pública. Professores de escolas públicas ou particulares não são os donos dos meios de produção; para sobreviver, eles vendem sua força de trabalho. Isso significa que mesmo que sua atividade exija criatividade, reflexão, que seja ele um profissional competente, o sentido que o trabalho educativo tem para ele estará perpassado por essas relações de produção – trabalho/salário que se estabeleceram e não **necessariamente** terá relação com o significado de desenvolver as potencialidades máximas dos indivíduos.

Tomando o contexto brasileiro sobre o trabalho do professor, podemos afirmar que dificilmente o professor poderá estar inteiro na sua atividade, visto que precisa trabalhar muitas vezes em condições precárias, em diversas escolas ao mesmo tempo, sem a devida formação, etc. Em síntese, a venda da força de trabalho o coloca numa situação de exploração. Por sua vez, a exploração o leva a ter condicionada sua consciência a estas relações alienadas e alienantes.

A alienação a que ele se submete aí obstaculiza a construção de uma consciência e uma existência livre e universal. Isso porque a consciência estrutura-se na atividade (Leontiev,1978). No caso do professor, sua atividade principal é o seu trabalho. Estando o trabalho realizado em relações sociais alienantes para esse indivíduo, a consciência dele refletirá as relações sociais alienantes a que está submetido por meio da linguagem, por meio das significações. Isto acontece a partir do momento em que não coincide o significado da educação com o sentido que o trabalho tem para ele, uma vez que o motivo pelo qual ele trabalha é o da sobrevivência. Desarticulado do significado social, o trabalho em condições alienantes converte-se em mortificação ao indivíduo, em algo que o torna submisso, escravo e arruína seu espírito.

A exploração a que é submetido aliena-o, tanto no conteúdo de consciência (aspecto não material) quanto na sua vida material. Não por acaso, até mesmo o senso comum é capaz de estampar nos comerciais de tv, nos jornais que há uma contraposição deflagrada na atividade desenvolvida no trabalho educativo do professor. O professor é profissional pelo qual o desenvolvimento tecnológico-científico é produzido e, portanto, passa por ele a produção da riqueza material e não material do mundo. No entanto, pelas relações de produção capitalista, nem mesmo ele, por conta da exploração a que é submetido, frequentemente, pode não se apropriar dessa riqueza, uma vez que sua atividade é desvalorizada pelo resultado do seu trabalho: o salário. O salário recebido não permite que ele se aproprie das riquezas materiais e não materiais que ele também produziu para a sociedade.

Em suma, como também pensam Marino Filho (2007, p.13-16) e Márkus (1974, p.52), nessas condições, o indivíduo tem condicionado o seu psiquismo formado socialmente pelas relações alienadas. Desta forma, como resultado das relações sociais alienadas, a consciência é uma falsa consciência, na medida em que sua representação da realidade é dada de forma deformada e invertida.

Como explicamos, nessas relações sociais do capital, o sentido construído pelo indivíduo o distancia de uma compreensão da dimensão social da sua atividade, pois compromete significação que o seu trabalho educativo deveria ter, limitando-o ao sentido de ser o meio pelo qual recebe o salário responsável por sua sobrevivência. Assim, o sentido, sendo não coincidente com a significação da atividade, deflagra um esvaziamento da consciência que se expressa na linguagem. Dito de outro modo, a relação com os produtos da atividade humana e a relação alienada com a sua própria atividade limitam a percepção do indivíduo das qualidades históricas e conceituais do mundo que o cerca, deflagrando uma capacidade cognitiva limitada e limitante, enfim, alienada. Desta forma, dada sua posição nas relações sociais numa sociedade capitalista, a sua compreensão da realidade e de si mesmo torna-se unilateral.

Não por acaso ainda existem nas escolas pensamentos e práticas pedagógicas que refletem um estado de alienação tais como a dicotomização da teoria e da prática e as práticas desumanas a que estão submetidas as crianças mais pobres e as deficientes intelectuais tidas como incapazes de aprender e não merecedoras nenhuma atividade pedagógica; entre outras tão cruéis e mal informadas. Isso ocorre porque a formação da consciência do educando e do educador objetivada pelo trabalho educativo alienante é uma falsa consciência, pois, para esta consciência, o mundo não aparece de forma esclarecida, mas antes se apresenta sob a forma de *um mundo desconhecido e poderoso*, como afirmou Marino Filho (2007, p. 18). Sob a forma de preconceitos já naturalizados como verdades, não há para eles o que mudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos autores estudados, bem como na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, concluímos que a possibilidade de transformação dessa formação alienante parte da adoção e de uma formação cuja mediação teórica

compreenda os indivíduos como síntese de suas relações sociais. Sem essa mediação, é possível que estejamos reforçando a formação de um docente condicionado pelas relações sociais que tendem para a alienação, uma vez que seu processo de formação não será uma condição subjetiva para que ele possa constituir uma crítica de tais relações, as quais permeiam a sociedade e, por extensão, seu próprio trabalho. Faz-se necessária uma orientação epistemológica do professor acerca do projeto de formação dos seus educandos. Contudo, este projeto será infértil se a prática social, na qual o trabalho educativo se insere não for também contemplada com um projeto de transformação, de forma que se superem as relações sociais alienantes, a formação das gerações futuras estará fadada a replicar continuamente essas relações sociais alienantes.

REFERÊNCIAS

- GERALDI, João Wanderley. Texto e discurso: questões epistemológicas para a linguística. **Coleção Mestrado em Linguística**, v. 3, p. 149-158, 2008.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1978.
- KOHLE, Érika Christina. **A aprendizagem da escrita por crianças com suportes digitais**. Marília: Unesp, 2022.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.
- LEONTIEV. Alexis. **O desenvolvimento do Psiquismo**, 1978.
- MARINHO, Bruna Ramo. **Abordagem de Formação Professor Reflexivo: negação do conhecimento disfarçada de inovação pedagógica**. Curitiba: Appris, 2018.
- MARINO FILHO, Armando. **As relações de poder e dominação no processo educativo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. **A natureza histórico-social da personalidade.** Cad. CEDES [online]. 2004, vol. 24, no. 62 [citado 2008-11.28], pp. 82-99. Disponível em: <http://www.scielo.br> . ISSN 0101-3262.

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica In: PAGNONCELLI, C.;MALANCHEN, J.;MATOS,N.S.D.(Orgs) **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares:** contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas/SP: Armazém do Ipê, 2016.

MARX, Karl. **O Capital.** São Paulo: Nova Cultural, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MILLER, Stela.; MELLO, Suely Amaral. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos.** Curitiba: Pro-Infanti Editora, 2008.

MÁRKUS, György. **Marxismo y “Antropologia”.** Trad. Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1974.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo:** reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2013.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Daniel Vieira da. **Educação psicomotora no Brasil Contemporâneo: de como as propostas tangenciam a relação educação-trabalho.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

BASES EPISTEMOLÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: AS TRÊS GERAÇÕES E A PERSPECTIVA VISIONÁRIA DE CHARTIER E CERTEAU

Adriana Ferreira Lima
Kênya Maria Vieira Lopes
Marta Maria Pontin Darsie
Wesley Vieira da Silva

INTRODUÇÃO

À guisa introdutória, o materialismo histórico-dialético pressupõe que é na relação indivíduo-sociedade que o alicerce da dialética se constrói. São fundamentais as interações com o outro e são por meio dessas interações que as pessoas transmitem suas mensagens culturais. No campo educacional, essa teoria filosófica é amplamente difundida para analisar as relações existentes entre escola e sociedade, além da possibilidade de se pensar na formação docente e no currículo escolar.

Destarte, paralelo a esses pontos educacionais, existe a mediação filosófica da Teoria Histórico-Cultural, a qual é representa-

da a partir de três gerações. A primeira linha de pesquisa é simbolizada por Vigotski que apresenta a ideia de enfoque nos elementos culturais. Posteriormente, Leontiev alinha a diferença entre ação individual e coletiva. A terceira fase é constituída por Engeström. Cada teoria tem suas divergências, porém, todas ampliam os momentos históricos e culturais da época (Cenci; Damiani, 2018).

O campo teórico histórico-cultural é dividido entre a corrente das três gerações e a perspectiva visionária de Roger Chartier e Michel Certeau. Historiadores da França, Chartier e Certeau defendem a compreensão teórica sobre a construção cultural baseada em vivências diárias. Essa conjectura é responsável pela formação cultural, independente do lugar e momento. É a partir da realidade momentânea que os aspectos culturais são estruturados. O estudo das representações discursivas e práticas sociais é um dos eixos norteadores da abrangência histórico-cultural em Chartier que enfatiza a formação e estrutura social. Nesses moldes, sob a concepção do historiador francês, as primícias descritas implicam no processo de elaboração dos sentidos (Barros, 2005).

Desse modo, não é pertinência do artigo aprofundar no desenvolvimento geral da teoria, nossa clara tentativa em narrar o esboço biográfico de Vigotski, Leontiev, Engestrom, Chartier e Certeau é certamente desafiante, e, para tanto, partem das experiências. As narrativas' têm por objetivo apresentar os objetos e aportes teóricos da história cultural com delineamento de suas relações.

BASES EPISTEMOLÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-SOCIAL

Um dos fatores essenciais da teoria histórico-cultural circunda as atribuições psicológicas, essas que são resultantes dos elementos socioculturais (Rego, 1995). Na concepção Vigotskiana, as relações sociais são a base formativa dos indivíduos, uma vez que por meio delas, as funções psicológicas superiores são desenvolvidas.

As interações sociais culturais de cada indivíduo são proporcionais à forma construtiva do pensamento. Nesse caso, a cultura fundamenta-se como uma via de elevação do desenvolvimento biológico, não restritiva, mas evolutiva (Cenci; Damiani, 2018). De acordo com a teoria histórico-cultural, a mudança gerida no homem ao longo do seu desenvolvimento vincula-se às interações entre o sujeito e a sociedade, nas relações culturais e históricas, posto às situações. Assim, a aprendizagem é constituída.

A cultura é uma produção dos indivíduos. A saber, a linguagem e as práticas discursivas constituem elementos básicos da noção de cultura. Inclusive, o ato de comunicar-se é produção de cultura. Logo, a história cultural abrange os sujeitos produtores e receptores culturais.

Em evidência, as funções psicológicas superiores são estruturadas no coletivo. Na concepção de Vigotski as etapas construtivas da psique acompanham o sujeito desde a infância até a fase adulta. Após o nascimento, a criança entra em contato com uma cultura que lhe é apresentada, a adaptação varia conforme o contexto em que essa criança se insere, as ocorrências dessa vida social resultam no desenvolvimento do homem (Rego, 1995).

A concepção teórica histórico-cultural de Vigotski tem raiz marxista e abarca o ponto de vista do materialismo dialético. Em suma, a respectiva teoria “[...] rompeu com todas as correntes psicológicas existentes na época, uma vez que não constituía uma postura dogmática, que apenas trasladasse o materialismo para a psicologia [...]” (Brandão, 2012, p.134). Entretanto, Vigotski conhecia bem a epistemologia filosófica. Em síntese, a função mental humana tem por base o desenvolvimento cultural, social e histórico (Elhammoumi, 2016).

Na concepção de Vigotski o esboço da Psicologia se resume em três termos, sendo, ‘cultural’, ‘histórico’ ou ‘instrumental’. O ele-

mento cultural revela a linguagem no sentido organizacional e de desenvolvimento, o histórico está atrelado à cultura cuja definição se aproxima da estrutura de processos elementares, e o instrumental é o princípio mediador das funções complexas (Luria, 2010).

A base representativa de Vigotski permeia traços de significações científicas. Nesse âmbito, a teoria histórico-cultural é representada pelo signo, em menções anteriores, é na formação dos órgãos sociais que o indivíduo tem acesso a plenitude comportamental do interior e exterior. Sob esse enfoque, signo, sentido e discurso estão entrelaçados na teoria Vigotskiana (Bezerra, 2000).

Sobre Lev Semionovitch Vigotski

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896 na cidade de Orsha, na Bielo-Rússia. Com algumas raízes genealógicas judaicas, o filósofo tinha oito irmãos, o pai trabalhava no banco, representava uma companhia de seguros e sua mãe formou-se na docência, “[...] sua mãe falava vários idiomas e apreciava especialmente poesia alemã. Professora formada, o que não era comum no Império Russo, dedicou grande parte de sua vida à criação dos filhos” (Bortolanza; Ringel, 2016, p. 1023), a família era considerada unida e culta. Grande parte da infância e adolescência passou em Gomel, localizada ainda em Bielo-Rússia (Rego, 1995).

Em relação à educação de Vigotski, até os 15 anos, sucedeu-se em casa por intermédio de tutores particulares. Aos 17 anos de idade finalizou o ensino médio e no ano de 1914 realizou o ingresso na Universidade de Moscou. O gosto pela literatura e assuntos afins, faziam parte da vida do filósofo, com visitas periódicas à biblioteca pública e privada, estudava com ou sem a companhia de amigos.

Um dos destaques da educação de Vigotski refere-se aos diferentes idiomas, entre as línguas estudadas estão, alemão, latim,

hebraico, francês e inglês. As informações eram acessíveis e as traduções russas não eram uma limitação. No decorrer de 1914 a 1917, cursou Direito e Literatura. A fase acadêmica foi intensa, dotada de interdisciplinaridade, perpassando por várias temáticas profissionais (Rego, 1995).

Em uma abordagem temporal sucinta, em 1917 iniciou-se a carreira de Vigotski. Em 1924 dedicou-se à psicologia e a partir de 1925 alavancou os ensaios literários. Nesse percurso, tinha uma preocupação em especial com a Pedagogia e Psicologia. O contato de Vigotski com a formação de professores desencadeou interesses de pesquisa, os diferentes problemas infantis relacionados a defeitos congênitos expandiram sua experiência e aumentou o desejo em contribuir na busca por alternativas de reabilitação para as crianças (Brandão, 2012).

Entre 1920 e 1930 dedicou-se aos estudos direcionados à educação e sua desenvoltura no progresso de desenvolvimento humano, no qual, em uma das vertentes primordiais, encontra-se a aprendizagem (Rego, 1995).

O ano de 1924 marcou uma década de sucesso na vida de Vigotski, participou do II Congresso de Psicologia em Leningrado, com uma mente revolucionária, apresentou projeto sobre o comportamento consciente humano. A visibilidade que o congresso lhe concedeu permitiu que ele se mudasse para Moscou a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Um dos projetos principais de Vigotski foi o estudo em torno dos elementos processuais de transformação da evolução humana em termos filogenético, histórico-social e ontogenético.

O matrimônio para Vigotski ocorreu aos 28 anos com Roza Smekhova, como fruto desse enlace, nasceram duas filhas. No entanto, em 1934, Vigotski veio a óbito em decorrência de uma tuberculose, doença que teve início ainda em 1926. Com morte prematu-

ra, aos 37 anos, houve restrições à publicação das obras de Vigotski na União Soviética (Brandão, 2012).

O movimento de censura no Ocidente (período compreendido entre 1936 e 1956) foi extenso, devido essas ocorrências as obras foram sucumbidas e (re) visitadas a partir de 1956. Registros corroboram que após 1962 os trabalhos de Vigotski foram ganhando destaque mundial. Direcionando o contexto das obras traduzidas no Brasil, existem divergências em traduções. Das edições presentes no Brasil, a ênfase é as obras sobre “A formação social da mente (1984) e Pensamento e Linguagem (1987)” (Lopes; Jesus, 2023).

Em relação ao plano pessoal de Vigotski, a problemática relacionada às demandas das políticas sociais era enfrentada com entusiasmo. Dois objetos foram sua paixão inseparável: a literatura e o teatro. Nesse engajamento, Vigotski lutou pela reconstrução do país após a guerra. Em um dos projetos de destaque encontra-se a alfabetização em massa. Nesse projeto, “[...] as instituições de ensino deveriam garantir as conquistas políticas e sociais da Revolução [...]” (Bortolanza; Ringel, 2016, p. 1032). Para Vigotski, o analfabetismo deveria ser erradicado e programas sociais de reestruturação para jovens e crianças serem implementados “a fim de que o país pudesse aproveitar o momento político para alfabetizar sua população e assim se desenvolver economicamente [...]” (Bortolanza; Ringel, 2016, p. 1033). A projeção de Vigotski sempre foi a liberdade e a crença que o homem como ser racional pode ser moldado conforme os acontecimentos do cotidiano.

Depreende-se que Vigotski participou assiduamente das atividades durante os anos de vida e revolucionou a forma de entendimento sobre o processo histórico social e o desenvolvimento do indivíduo. Ademais, sua teoria e contribuições serão pautas discutidas com mais vagar a seguir.

A teoria histórico-cultural a partir de Vigotski

A Teoria Histórico-Cultural vincula três momentos distintos. O primeiro com Lev Vigotski (1896-1934), no início da metade do século XX. Esse período compreende a criação da União Soviética, seus aspectos culturais e sociais engajados no contexto. O segundo com Alexei Leontiev (1903-1979) na metade do século XX, período em que se vivencia a fase do stalinismo, corrente marcada pela afirmativa da consciência como pressuposto das atividades humanas. O terceiro e último com Yrjö Engeström (1948-), no final do século XX e começo do século XXI, marcado pela representação do mundo globalizado com foco na consciência individual e relevo no desenvolvimento da atividade compartilhada (Cenci; Damiani, 2018).

Os indivíduos são capazes de controlar suas funções mentais, de ações como as formas de fala internas e externas (linguagem). Para Vigotski, essas ferramentas psicológicas são o elo da evolução cultural, e sustentam a tese teórica histórico-cultural (Miller, 2014).

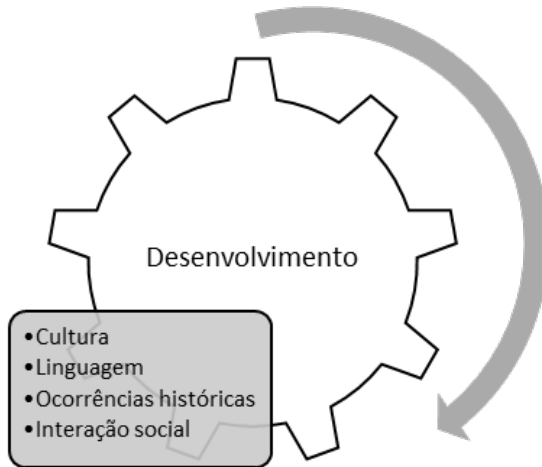
A mediação, as abordagens genéticas, fatores biológicos e culturais, funções psíquicas, sistemas de símbolos, funções elementares superiores e inferiores e a internalização, são alguns elementos estudados por Vigotski, e todos os termos mencionados estão presentes na Teoria Histórico-Cultural. Os pressupostos desenvolvidos por Vigotski centralizam o sujeito como protagonista, a formação humanitária e intelectual ocorre juntamente com a interatividade dos princípios dispostos.

A formulação de uma nova Psicologia constava nos objetivos de Vigotski. Os problemas cruciais sociais foram objetos de estudo. A começar pela experiência em estudar as crianças com deficiência. Vigotski tinha o foco central nas habilidades que essas crianças poderiam desenvolver, com direcionamento a descrição qualitativa do comportamento. Além disso, segundo Luria (2010), Vigotski aplicou teorias nas áreas de Neurologia (observância da afasia, ligação

com a perturbação da linguagem) e Psiquiatria (razão essa para estudo sobre as funções psicológicas superiores).

Em síntese, a teoria levantada por Vigotski baseia-se:

Figura 1: A teoria de Vigotski



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Esses requisitos primários são a base teórica Vigotskiana. As estruturas psíquicas elevam o desenvolvimento humano, a começar pelos processos inferiores involuntários e biológicos. Quando esses constituintes entram em contato, os componentes culturais progridem para atividades práticas humanas, as básicas são: interações sociais, utilização de ferramentas e funções psicológicas superiores. O que até então fazia parte de funções psicológicas naturais, passam a ser culturais. É na relação mediadora que os sujeitos interagem e essas relações sociais são convertidas em funções psicológicas, como fontes resultantes, dar-se-ão os aspectos da personalidade.

Por conseguinte, o desenvolvimento do indivíduo está interligado às experiências de vida geradas no contexto em que vive, nas relações que nutre e essa é uma das características que diferencia o homem dos demais ao redor. Vigotski entende que a junção entre cultura e sociedade depende das formações humanas e históricas. O homem como ser consciente apropria-se das funções cognitivas, do pensamento e do raciocínio, essa sistematização está vinculada à linguagem (Miller, 2014).

Em suma, o homem é histórico, resultado do conjunto de relações sociais. As relações estabelecidas do homem pelos signos ocasionam as transformações internas: o homem deixa de ser biológico e passa a ser sócio-histórico, ou seja, esses signos são os instrumentos mediadores entre as representações mentais e objetos do mundo real, nessa via, o desenvolvimento da respectiva representação ocorre por meio de interações. Nessa linha, Vigotski empreende uma síntese profunda do desenvolvimento intelectual do homem.

As primícias iniciais sobre as funções mentais em Vigotski demonstram como os indivíduos desenvolvem seus meios de aprendizagem. A depender de cada contexto social, as pessoas são capazes de aprender periodicamente. Nesse sentido, ensino e aprendizagem são termos ativos no processo de desenvolvimento humano pois, “[...] a aprendizagem antecede o desenvolvimento e o contexto educacional, que é precursor do ensino científico, amplia as possibilidades de assimilação de conhecimentos a serem adquiridos [...]” (Lopes; Jesus, 2023, p. 21). Assim, sob o enfoque da aprendizagem, Vigotski deixa em evidência que a aprendizagem e desenvolvimento são inseparáveis.

É nesta direção, na ótica de implicações, que surge a premissa que:

A teoria histórico-cultural consiste em uma ampla via de possibilidades para esse (re) pensar, sobretudo, quando se considera a perspectiva da “unidade” dos processos de ensino e aprendizagem, no sentido vigostkiano. Isto é, enquanto *Obutchénie* intencionalmente organizada para o desenvolvimento integral do sujeito, ou seja, que envolva suas funções psíquicas, personalidade e consciência (Franco; Souza, 2018, p. 302).

Nessa perspectiva, o pensamento vigostkiano é referência no processo de formação docente, mobilizando todos os sujeitos envolvidos enquanto seres racionais.

Mediante as abordagens teóricas, realizar algumas considerações sobre as contribuições do pensamento de Vigotski para a educação é essencial. Primariamente, relacionar o processo de aprendizagem à internalização cultural é um lembrete do desenvolvimento social. Ao pensar de maneira linear, é benéfico um currículo alinhado conforme a teoria histórico-cultural, que compreenda as ocorrências sociais atuais, as vivências e experiências e as diferentes realidades do indivíduo “[...] para, com essas realidades, trabalhar, de forma eficiente, as estratégias de ensino-aprendizagem [...]” (Lopes; Jesus, 2023, p. 21). Portanto, o entendimento é que haja uma relação dialética. Nesse contexto, o engajamento do estudante para desenvolver a aprendizagem deve ser constante.

Destarte, existe a proximidade entre o materialismo histórico-dialético e o campo educacional. Para Vigotski o processo dialético é aprender e (re) aprender, além de compreender as mudanças resultantes do processo histórico-cultural, em síntese, o professor utiliza estratégias de mediação, o estudante é o agente ativo, e a aprendizagem é o elo que une através dos processos socioculturais.

Vigotski foi um estudioso com projetos idealizados e dentro desses projetos desenvolveu sua teoria. Nesse sentido, para melhor

compreensão da teoria optamos por conhecer seus companheiros que serão apresentados nas digressões que seguem.

Sobre Alexei Nicolaievich Leontiev

Alexei Nicolaievich Leontiev, nasceu no dia 05 de fevereiro de 1903 e teve sua morte confirmada em 21 de janeiro de 1979. Em 1923, Leontiev havia finalizado a graduação na universidade em Moscou. Mudanças ocorreram na vida de Leontiev em 1922 após a realização do I Congresso de Neuropsicologia. Em 1924 iniciava uma parceria de teoria com Alexander Romanovich Luria e Lev Semionovitch Vigotski, grupo esse denominado Troika.

Conforme Golder (2004), entre as principais obras de Leontiev sobre o tema da Teoria da Atividade estão: “Actividad, conciencia y personalidad” (1978), “Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo” (2004) e “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil” (2010).

A partir de 1930 Leontiev buscou trabalhar os reais vínculos com o mundo, procurando entender o processo de comunicação por meio da atividade humana. Nessa nova fase, Leontiev dedicou-se a pesquisar sobre a apropriação do conceito na etapa escolar sob a abordagem de imagem e processo. A bagagem intelectual adquirida durante toda década de 1930 resultou em sua tese de doutorado, a essa altura, o termo atividade havia se transformado no fio condutor científico de Leontiev.

Alistou-se voluntariamente na guerra entre 1941-1945. As responsabilidades que lhe foram atribuídas correspondiam às defesas da cidade. Em 1943, diretamente de Moscou, Leontiev foi designado para trabalhar no laboratório de Psicologia infantil. Esse ciclo resultou na pesquisa sobre o desenvolvimento do psiquismo e vários artigos na revista de Pedagogia Soviética. Nesses escritos, o pro-

cesso de interiorização infantil é responsável pela atividade das relações sociais (Golder, 2004).

A partir de 1948, Leontiev continuava como destaque na pesquisa científica, com andamento nos experimentos científicos e docência na universidade. Nesse viés, Leontiev corrobora com as ideias dos companheiros e amplia a visão histórico-cultural (Silva; Porto, 2023).

As publicações dos trabalhos de Vigotski influenciaram nas decisões dos amigos em seguir a mesma linha de interesse. Todavia, Leontiev realizava algumas participações nas escritas de Vigotski. Nessa perspectiva, Leontiev dedicou-se a pesquisa relacionada à criatividade e a memória, com a crença do desenvolvimento do psiquismo humano e o materialismo histórico-dialético (Golder, 2004).

A terminologia “atividade” com aparições nas escritas de Vigotski é o centro de investigação de Leontiev. Nessa conjuntura, a consciência, personalidade e a atividade entrelaçam o cenário de estudo de Leontiev. Por consciência, Leontiev (2014, p.18) entende que “consciência é não-qualitativa porque ela é em si mesma uma qualidade—a qualidade dos fenômenos e processos psíquicos [...]. Essa qualidade não pode ser descoberta; ela só pode ser ou não ser”. Isto posto, a consciência humana é determinada por meio das relações sociais. Toma como unidade de análise o sistema de atividades coletivas orientado a objetos, mediado por artefatos, fazendo a ponte entre o sujeito individual e a estrutura social.

Para Leontiev, a atividade é uma pequena molécula de vida, em um nível psicológico, a atividade é estrutural, a unidade analítica é o sistema de atividades coletivas direcionada a um objeto mediatizado por artefatos. A teoria da atividade proposta por Leontiev busca responder às indagações da Psicologia Histórico-Cultural, regras, comunidade e divisão do trabalho. Por conseguinte, a diferen-

ça entre uma atividade e outra é o objeto, na concepção de Leontiev, são os motivos reais. Na realidade, o motivo de impulso dessa atividade pode ser externo ou imaginário.

Há, pois, uma dependência do objetivo em relação ao motivo, ou seja, a atividade implica um sentido. Por sua vez, a ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual faz parte. [...] a atividade de ler o livro somente para passar no exame, não é atividade, é uma ação, porque ler o livro por ler não é um objetivo forte que estimula a ação. A atividade é a leitura do livro por si mesmo, por causa do seu conteúdo, ou seja, quando o motivo da atividade passa para o objeto da ação, a ação transforma-se numa atividade. É isso que pode provocar mudanças na atividade principal (Libâneo, 2004, p.120).

Nessa esteira de raciocínio, a forma basilar é o objeto, ou simplesmente o motivo real. Além do motivo, de adição, essa necessidade de motivação da atividade pode ser a nível cognitivo ou material. Em essência, para Leontiev, o homem vive em transformação contínua (Golder, 2004).

Portanto, situando a teoria da atividade desenvolvida por Leontiev no contexto educacional, a inferência circunstancial sugere que a estrutura da respectiva atividade é formada pelo conjunto de ações concatenadas que se articulam. O processo de ensino deve ocorrer em concomitância com a construção da atividade e o motivo como promoção da aprendizagem (Silva; Porto, 2023).

Sobre Yrjo Engestrom

Yrjo Engestrom é finlandês, nasceu em 1948. Aos 38 anos de idade havia realizado o PhD em Psicologia. Algumas de suas obras incluem “A teoria da atividade e a aprendizagem no trabalho” (2011), “O futuro da teoria da atividade: um rascunho” (2009), “Formação

de conceito coletivo como criação no trabalho” (2013), “Teoria da atividade na prática: promovendo atividade além das fronteiras e agências” (2013), “Aprendizagem em atividade” (2014), “Estudos da aprendizagem expansiva: fundamentos, achados e desafios futuros” (2017), entre outras (Cenci; Damiani, 2018).

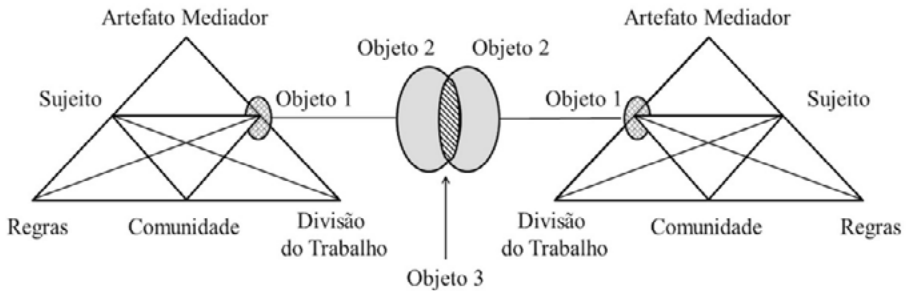
Engestrom é responsável pela ampliação da teoria da atividade, umas das principais ênfases de sua pesquisa está nas relações entre sistemas de atividades que interagem. A expansão da teoria da atividade impulsionou inquirições relativas à diversidade entre as diferentes culturas e suas formas de representação.

Engestrom corrobora que:

A Atividade é construída, sobretudo, em torno dos conceitos de sistemas de atividade orientados a um objeto, que são coletivos e têm uma duração de longo prazo. Esses sistemas de atividade são geralmente organizados, tomam forma de organizações, naturalmente não somente organizações formais, mas, também, organizações informais, tais como comunidades e famílias, relevantes para nós (Engestrom, 2013, p. 717).

Sob outras palavras, o conjunto de atividades são sistemas coletivos, agrupados e direcionados a um determinado objeto. O autor destaca que os elementos (sujeito, objeto, signo mediador, comunidade, regras e divisão de trabalho) precisam manter a coletividade, inter-relação (Engestrom, 2013). Nesse contexto, as atividades se relacionam no sistema e esse sistema interage com outros sistemas, como mostra a ilustração em diagrama esquematizada na figura 2.

Figura 2: Modelo da terceira geração da teoria da atividade



Fonte: Engestrom *apud* Cenci; Damiani, 2018.

Conforme o esquema, as atividades incluem uma atividade central (objeto) e esse resultado implica na fixação das atividades-objeto. Posteriormente, as atividades realizam a produção das ferramentas para a atividade central e sucessivamente o processo prossegue para produção do sujeito, regras comunitárias e divisão do trabalho.

Engestrom propõe o processo de sistema de atividade como constante transformação, importa o sujeito e a subjetividade envolta nos métodos da atividade. Algumas indagações de Engestrom são, “[...] Como as pessoas se tornam engajadas e como elas podem ir além das circunstâncias existentes? O que isso significa para seus processos de experiência nesse sentido? [...]” (Engestrom, 2013, p. 718), as prerrogativas implicam a busca profunda inerente ao desenvolvimento sujeito.

No cerne desta teoria, a “atividade humana é global, mas ela se desdobra em distintos tipos concretos de atividade, cuja diferenciação é dada pelo seu conteúdo objetal” (Libâneo, 2004, p.120). Em outras palavras, a atividade se diferencia a depender das circunstâncias.

Engestrom aborda o trabalho coletivo com ênfase na aprendizagem escolar. A teoria da atividade expansiva em sua terceira geração apresenta uma perspectiva de inserção dos meios culturais nas ações do homem. Nesse sentido, a teoria da aprendizagem expansiva trabalha na transformação do objeto, portanto:

Espera-se que a aprendizagem se manifeste como mudanças no sujeito, ou seja, no comportamento e na cognição dos aprendizes. A aprendizagem expansiva manifesta-se principalmente como mudanças no objeto da atividade coletiva. Na aprendizagem expansiva bem-sucedida, isso acaba levando a uma transformação qualitativa de todos os componentes do sistema de atividades (Engestrom; Sannino, 2010, p. 06).

Ademais, a teoria da aprendizagem enfatiza processos de aprendizagens, sendo que, o sujeito da aprendizagem é transformado por meio de ações coletivas e redes. Aborda questões subjetivas, além de auxiliar na compreensão das questões atuais.

Mencionamos em outros momentos as contribuições da teoria da atividade na prática docente. Todavia, é necessário investigações relacionadas à formação de professores, “[...] no caso da escola, pode-se analisar essas práticas nas quais estão presentes as condições motivacionais, as formas de organização da escola e do ensino, as intervenções pedagógico-didáticas [...]” (Libâneo, 2004, p.140), com acréscimo, é essencial uma observação minuciosa acerca dos pressupostos descritos na concepção do autor.

Para fechamento do tópico, entendemos que a primeira geração idealizada por Vigotski é limitada no sentido à ação, em Leontiev há um avanço em relação ao coletivo, entretanto, é apenas na terceira geração de Engestrom que todos os objetos e envolvidos são organizados de maneira diagramática, representando o sistema de atividade coletiva.

Desse modo, na próxima seção, com base na narrativa teórica histórico-cultural, esboçamos brevemente outras visões de historiadores como Roger Chartier e Michel de Certeau.

BASE DA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA CULTURAL EM ROGER CHARTIER E MICHEL DE CERTEAU

A História Cultural é o campo de extensão historiográfica e, sem hesitar, perpassa a noção de cultura. Chartier e Certeau apresentam uma nova perspectiva a respeito da história cultural. Para os historiadores a base elementar histórico-cultural é fundamentada na noção de ‘representação’ e ‘práticas sociais’, termos discutidos adiante (Barros, 2003).

Roger Chartier nasceu em 09 de novembro de 1945, em Lyon. Iniciou sua carreira científica em 1960. Em ordem cronológica, de 1964-1969 foi estudante da *École normale supérieure de Saint-Cloud*. Em 1966-1967 cursou Bacharel e Mestrado em História, em Sorbonne. Em 1969-1970 trabalhou como professor no *Lycée Louis-le-Grand*, Paris. Entre os anos de 1970-1975 foi assistente de História Moderna na Universidade de Paris-I, *Panthéon-Sorbonne* e em 1975-1977 lecionou como assistente Adjunto na *École des hautes études en sciences sociale*. De 1984 a 2006 ocupou a diretoria de estudos da *École des hautes études en sciences sociales*. De 2007-2016 foi professor no Colégio de França, titular da Cátedra de Escrita e Culturas na Europa Moderna. Entre algumas de suas obras estão “História Cultural: Entre práticas e representações (1988)”, “A história cultural da leitura” (1992), “Entre poder y placer: Cultura escrita y literatura en la Edad moderna” (2000), “El presente pasado, escritura de la historia, historia de lo escrito” (2005), entre outras (Collège de France, 2020).

Chartier critica a concepção de cultura monolítica. Para o historiador, o essencial é a compreensão dos aspectos sociais

do homem pela intervenção cultural. Para além das interpretações, as obras de Chartier possuem grande relevância acadêmica e tem como característica fundamental a não abrangência de apenas um período de momentos sociais. Suas análises são demarcadas de acordo com as diferentes realidades existentes (Guimarães, 2021).

Em relação ao reconhecimento por suas obras e defesa da Teoria da História Cultural, Chartier é reconhecido mundialmente. Inclusive, foi convidado para eventos no Brasil e durante a breve passagem concedeu entrevistas (Passiane; Roberto, 1999; Editorial, 2007; Guimarães, 2021).

Jean-Michel-Emmanuel de la Barge de Certeau, renomado historiador e filósofo (1925-1986), é descendente de uma família de *Savoyard hobereaux*, com fortes práticas catolicistas. Teve uma criação rígida, realizou o seminário de Issy-les-Moulineaux aos 19 anos e na data de 1947 mudou-se para Fourvière de Lyon (Lemarchand, 2003). Atuou como professor titular na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, em 1984, pouco antes de seu falecimento. Certeau formou-se em Filosofia, Teologia, História e Letras Clássicas. Em 1956 tornou-se padre e apenas a partir de 1970 suas importantes obras foram produzidas. Certeau dedicou-se à leitura muito cedo. Sua formação foi bem estruturada na escola francesa, com matérias de destaque em grego, latim e filosofia alemã. Com o fim da segunda guerra, Certeau iniciou a busca por outras experiências de vida e as formações em Grenoble, Paris e Lyon (Ferraço; Soares; Alves, 2018). Transitando no aporte teórico, Certeau nos ensina sobre a multiplicidade cultural e os meios necessários para novas práticas, costumes e experiências.

Certeau viajou pelo mundo na busca pelo conhecimento das diferentes culturas, inclusive passou pelo Brasil. Essas vivências trouxeram possibilidades de uma visão ampla das atualidades existentes.

A perspectiva da história cultural a partir de Roger Chartier e Michel de Certeau

A proposta de Certeau e Chartier desvia-se do pensamento arraigado de uma cultura unitária, contrariamente, ambos entendem a cultura no sentido plural. Os modelos de produção, a difusão, meios de veiculação entre outros fatores são as proposições culturais dos historiadores.

A história cultural a partir de Chartier e Certeau ocorre por meio da representação histórica conectada pelas vivências sociais. O investimento hipotético de Certeau consiste na possibilidade de decodificar as regras culturais com base no cotidiano, enquanto Chartier tem interesse pela passagem cultural oral e escrita. Nesse sentido, Chartier demonstra que os indivíduos analfabetos são agentes participativos da cultura letrada por intermédio das práticas culturais (Guimarães, 2021).

A cultura em Chartier tem por base as práticas e representações, sendo que ambas se relacionam como modos de fazer e ver: “[...] Tanto os objetos culturais seriam produzidos entre práticas e representações, como os sujeitos produtores e receptores de cultura circulariam entre estes dois pólos [...]” (Barros, 2005, p.131). Essas práticas culturais incluem os objetos culturais produzidos em sociedade entre os quais estão também os modos de como o homem age, o falar e ouvir, o comer e beber, o tratamento com o outro e demais atos sucessórios. Para Chartier as representações estão ligadas ao poder, em suma, o francês busca a compreensão das práticas enquanto objeto que constrói o mundo por meio da representação.

Ao procurarmos estabelecer o traço de convergência e o fundamento entre a perspectiva Histórico- Cultural de Roger Chartier e Michel de Certeau e o contexto de formação docente, podemos compreender que o processo de formação de professores e o

currículo estão sob enfoque dos elementos históricos e culturais. No contexto educacional, essas ponderações de cultura, práticas e representações podem auxiliar na compreensão de práticas pedagógicas e como essas práticas são influenciadas por elementos histórico-culturais. De igual importância, o currículo deve ser pensado de maneira mais dinâmica e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a perspectiva Histórico-Cultural com foco na formação de professores apropria-se de elementos culturais e sociais que ocorrem no decorrer da vida. Desta feita, a formação ocorre a partir de uma relação dialética entre sujeito e sociedade. Na formação docente, que é uma ação sistematizada, deve-se inserir aspectos reais a partir das vivências cotidianas.

A partir da teoria defendida por Vigostki e seus seguidores, podemos afirmar que a educação deve ser vista como meio de socialização e como incremento elementar distintivo da cognição que separa o homem dos animais. Por isso, a formação dos professores deve ser intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social. Logo, cabe ao professor organizar, administrar e regular o processo de interação no meio educativo. Ele criará condições de aprendizagem aos estudantes.

Alguns estudos como o de Silva e Porto (2023), sobre a formação de professores conforme a perspectiva de Vigotski, deixam em evidência que o homem é um ser incompleto e os processos formativos são o alicerce da moldura interior individual. Nessa via, a educação deve ser capaz de perceber os aprendizes como seres que são construídos a partir das ocorrências culturais a sua volta e que seus currículos façam parte da formação social. É importante considerar que Vigotski reforça em seus estudos que os elementos culturais estão interligados à construção de processos psicológi-

cos. Sendo os meios sociais os que possibilitam produzir e reproduzir, internalizar e transmitir tais elementos culturais (científicos ou não). Essa é a garantia contínua evolutiva dos seres humanos. Dessa maneira, devemos compreender que no processo de ensino e aprendizagem, docentes e aprendizes são seres historicamente culturais.

Baseada em representação, a nova História Cultural de Roger Chartier, segue a tendência das relações entre culturas orais e escritas. Para o autor a noção de apropriação proporciona múltiplas possibilidades na combinação entre elementos socioculturais e psicológicos dos indivíduos.

Neste estudo, consideramos que as três gerações são relevantes e vem contribuindo para o conhecimento acerca das práticas culturais e cognitivas. Pensar na Teoria da Atividade e sua amplitude, implica apresentar uma nova perspectiva com padrões conceituais, abordagens teóricas e metodológicas. Nesse sentido, a atividade apresentada no decorrer desse artigo pode ser um fundamento positivo no cotidiano do trabalho docente e nos processos de ensino e aprendizagem.

Em coerência com os pontos discorridos, um dos trabalhos docentes é o desafio das ações do cotidiano escolar. Nesse processo, o sujeito desenvolve formas sociais para realização das atividades e isso ocorre de forma mediada. Nesse ciclo se opera com signos e instrumentos que são construídos historicamente, na presença de significados e sentidos.

Portanto, as condições históricas e culturais são particulares, cada qual possui suas diferenças. Todavia, o que se pode sintetizar é que existe um multiculturalismo disseminado e importa conhecer as práticas e experiências. A Teoria Histórico-Cultural auxilia na compreensão do desenvolvimento do sujeito e proporciona subsídios teóricos necessários para o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4862954/mod_resource/content/1/Roger%20Chartier%20%20-%20História%20Cultural%20entre%20práticas%20e%20representações.pdf. Acesso em: 28 mai.2023.

BARROS, José D'Assunção. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. **Textos de História**, UNB, v. 11, n. 1 e 2, p. 145-171, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277241420_Historia_Cultural_um_panorama_teorico_e_historiografico/link/5a0674474585157013a3c33c/download. Acesso em: 04 jun. 2023.

BEZERRA, Paulo. **A construção do pensamento e da linguagem**. Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934). Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; RINGEL, Fernando. Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1020-1042, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313948109_Vygotsky_e_as_origens_da_teorica_historico-cultural_estudo_teorico. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRANDÃO, Israel Rocha. **Afetividade e Transformação Social**. Sobral: Edições Universitárias, 2012.

CENCI, Adriane; DAMIANI, Magda Floriana. Desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade em três gerações: Vygotsky, Leontiev e Engeström. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 3, p. 919-948, set./dez. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-60592018000400919&lng=pt. Acesso em: 29 mai. 2023.

COLLÈGE DE FRANCE. **Roger Chartier**. 2020. Disponível em: <https://www.college-de-france.fr/fr/personne/roger-chartier>. Acesso em: 13 jun. 2023.

EDITORIAL. Entrevista Roger Chatier. **Revista Observatório Itaú Cultural**, n. 17, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://issuu.com/itaucultural/docs/observatorio17>. Acesso em: 20 mai. 2023.

ENGESTROM, Yrjö. A teoria da atividade histórico-cultural e suas contribuições à educação, saúde e comunicação. Entrevista concedida a M. Lemos, M. A. Pereira-Queirol e I. M. Almeida. **Interface: comunicação, saúde e educação**, Botucatu, v. 17, n. 47, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BTX7QK5SkLGDpWw6jBzgDsK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mai. 2023.

ENGESTROM, Yrjö; SANNINO, Annalisa. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. **Educacional Research**, v. 05, ed. 01, 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X10000035>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ELHAMMOUMI, Mohamed. O paradigma da pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília. Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. História-ficção-narrativa de vida em Certeau. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. p. 19-31. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ps2mx/pdf/ferraco-9788575115176-02.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

FRANCO, Patricia Lopes Jorge; SOUSA, Walêska Dayse Dias de. Apresentação do Dossiê. In: FRANCO, Patricia Lopes Jorge; SOUSA, Walêska Dayse Dias de (org.). Dossiê: Didáticas específicas à luz da Teoria HistóricoCultural. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v.2, n. 2, p.302-313, mai./ago. 2018.

GOLDER, Mario. **Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo**. Trad. Célia Regina Barbosa Ramos. São Paulo: Editora Xamã, 2004.

GUIMARÃES, Valéria dos Santos. Entrevista com Roger Chartier: representações das práticas, práticas da representação. **História**, São Paulo, v. 40. e2021065, 2021.

LEMARCHAND, Guy. “François Dosse, Michel de Certeau. O andarilho ferido”, *Cahiers d’histoire. Revista de História Crítica*, p. 90-91, 2003. Disponível em: <http://journals.openedition.org/chrhc/1494>. Acesso em: 05 jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 mai. 2023.

LOPES, Quenízia Vieira; JESUS, Adriana Regina de. Vigotski e a teoria histórico-cultural: um primeiro olhar. *Revista Intersaberes*, v. 18, 2023. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/e023tl4001>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotski. In: LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/Lev Semenovich Vygotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. edição. São Paulo: Ícone, 2010.

MILLER, Ronald. Apresentando a psicologia histórico-cultural de Vigotski. In: YASNITSKY, Anton.; VAN DER VEER, René.; FERRARI, Michel. (orgs.). **The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. p. 9-46.

PASSIANI, Enio; ROBERTO, Adriana Thomazotti Claro. Leitura e Cultura: uma abordagem interdisciplinar: Entrevista com Roger Chartier. *Plural*, São Paulo, v. 6, p. 118-136, 1999.

REGO, Teresa Cristina. **Vygostky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petropolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Maria Deus da; PORTO, Rozimeire Soares de Oliveira. A Teoria Histórico-Cultural na perspectiva da Educação Matemática. *Rematec*, Belém, v. 18, n. 43, e2023008, jan.-dez. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/368320789_A_Teoria_Historico-Cultural_na_perspectiva_da_Educacao_Matematica. Acesso em: 01 jul. 2023.

C A P Í T U L O 7

PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DISCUSSÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ana Luiza Marques Pedraçoli
Thais Christine de Oliveira da Silva
Luiz Gustavo Tiroli
Adriana Regina de Jesus Santos

INTRODUÇÃO

A leitura em sala de aula e as estratégias para o seu desenvolvimento, estão diretamente relacionadas às práticas de leitura que são adotadas pelo professor com foco na formação do leitor. Tais práticas são estratégias importantes para uma aprendizagem significativa desde o período da Escola da Infância (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), e tem como objetivo inserir a criança no mundo à sua volta.

As discussões sobre a formação do leitor e o desenvolvimento das referidas práticas de leitura serão conduzidas pelo viés da Teoria Histórico-Cultural (THC), que é uma teoria que se caracteriza por conceber que a aprendizagem e o processo de humanização da criança ocorrem por meio da apropriação da cultura historicamente produzida pelo ser humano. A finalidade da educa-

ção na THC consiste em oferecer os caminhos para a criticidade e reflexão dos conhecimentos socialmente produzidos, utilizando a linguagem como ferramenta para o processo de apropriação.

Assim, as práticas de leitura desenvolvidas no contexto escolar devem ser aquelas que possam contribuir para o processo de humanização da criança por meio de estratégias capazes de levar a criança a tomar para si, por meio da leitura, o acervo produzido pela humanidade. Por isso, refletir sobre as práticas de leitura é importante para se perceber as implicações das estratégias adotadas na busca de promover a formação do leitor, que pode se dar por meio de diferentes abordagens teóricas.

Ocorre que, em meio à pandemia da COVID-19, as escolas precisaram realizar muitas mudanças na tentativa de manter o isolamento social sem interromper a aprendizagem das crianças, dentre elas, se fez necessário adotar o ensino remoto a partir da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durou a situação de pandemia. Diante desse cenário, durante o ensino remoto, muitas práticas pedagógicas precisaram ser reformuladas ou até mesmo substituídas por novas que se adequassem melhor à nova modalidade de ensino, dentre essas, as práticas de leitura.

Todavia, conforme o relatório intitulado *O Estado da Pobreza Global de Aprendizagem: 2022 Atualização*, a taxa de pobreza global de aprendizagem cresceu de 57% para cerca de 70% em países de baixo e médio rendimento, sobretudo em regiões do sul da Ásia e da América Latina. Esse índice mede a porcentagem de crianças que não conseguem realizar a leitura de um texto simples até os 10 anos de idade. Isto significa que muitas crianças que passaram pela aprendizagem no momento da alfabetização durante a pandemia podem não compreender a leitura (Banco Mundial, 2022).

Por esse motivo, investigar sobre as práticas de leitura no contexto pandêmico é fundamental para perceber as estratégias que foram adotadas e traçar novas para o futuro do processo educativo.

Isso posto, considerando as teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, a presente investigação procurou responder ao seguinte questionamento: quais foram as práticas de leitura desenvolvidas na Escola da Infância em tempos de pandemia da COVID-19 e suas implicações para a formação de leitores a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural?

No intuito de compreender quais mudanças foram realizadas ou adaptadas, esta pesquisa teve como objetivo conhecer quais práticas de leitura foram utilizadas com os alunos durante a pandemia do COVID-19, com base na busca de teses e dissertações na área da Educação, utilizando o recorte temporal entre os anos de 2020 a 2022, compreendendo o período de calamidade pública decorrente da pandemia da COVID-19 e discutir essas práticas à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa foram de cunho bibliográfico com tratamento qualitativo de dados. O trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente, aborda-se a leitura e as práticas de leitura a partir dos pressupostos da teoria adotada. Na sequência, apresenta-se os procedimentos metodológicos adotados para o levantamento e tratamento dos dados e, por fim, realiza-se uma discussão a respeito dos desafios e possibilidades para as práticas de leitura desenvolvidas na Escola da Infância no período da pandemia da COVID-19.

PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR: APONTAMENTOS A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é importante considerar a aprendizagem como ferramenta impulsionadora do desenvolvimento do indivíduo desde o momento do seu nascimento. Ao contrário do senso comum que tem a imagem da criança como incapaz e frágil, muda-se o olhar e acrescenta-se significado às vivências desde a infância mudando, também, as práticas durante esse período (Mello; Farias, 2010, p. 55). Esse arcabouço teórico concebe a humanização do indivíduo por meio da apropriação da cultura produzida pela sociedade humana. De acordo com Moretti, Asbahr e Rigon (2011, p. 481)

[...] é na relação com os objetos do mundo, mediada pela relação com outros seres humanos, que a criança tem a possibilidade de se apropriar das obras humanas e humanizar-se. A este processo, Leontiev denominou de educação. Esse é o principal motor de transmissão e apropriação da história social humana e é por meio dele que os indivíduos humanizam-se, herdam a cultura da humanidade. O processo educativo é central à formação do homem em sua especificidade histórica, pois permite que não seja necessário reinventar o mundo a cada nova geração, permite que se conheça o estágio de desenvolvimento humano atual para que se possa superá-lo.

A partir desses pressupostos teóricos, pode-se conceber que a leitura e suas práticas têm como base desenvolver o psiquismo dos sujeitos. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, esse processo ocorre por meio do contato entre o homem e os conhecimentos acumulados e produzidos historicamente, ou seja, a partir dos conhecimentos culturais que se materializam nas objetivações.

O conhecimento socialmente produzido a partir da história humana deve ser valorizado e estimulado durante a formação e constituição dos seres humanos. Para tanto, o trabalho educativo deve estar comprometido com a aprendizagem dos signos da linguagem, além de mostrar os elementos culturais da historicidade e avançando, finalmente, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, modificando o comportamento humano (Facci, 2004).

Logo, as práticas de leitura devem ser entendidas como estratégias com fim específico: humanizar e estimular a formação de um leitor crítico e reflexivo, do contrário, não haverá uma formação condizente com a linha histórico-cultural defendida nesta investigação. Por exemplo, uma prática de leitura baseada em trabalhar um texto literário e sugerir apenas uma atividade sobre o texto na qual as crianças devem ilustrar a parte do texto que mais gostaram, é uma atividade que não corrobora para a formação do sujeito leitor, pois reduz o texto a um fim puramente técnico.

Nesse sentido, o espaço escolar—caracterizado por ser aquele em que será o local responsável pelo acesso aos conhecimentos sistematizados, iniciando uma abertura para os conhecimentos desde a Escola da Infância—oferece a oportunidade de a criança conhecer os elementos da linguagem por meio da leitura. De acordo com Giroto, Souza e Silva (2012, p. 172), a compreensão leitora deve se dar no movimento para si, deixando de compreender o conteúdo em si durante a aprendizagem da leitura, pois conclui-se,

[...] a partir de nossos estudos da perspectiva histórico-cultural, que consciência em si é a consciência vivida, mas não reflexiva, na qual o sujeito tem uma vaga e confusa percepção de si mesmo e do que se passa à sua volta. Apropria-se das objeções genéricas, sem manter uma relação consciente com elas. Ou seja, por exemplo, o indivíduo se apropria da linguagem e através dela se objeti-

va, relaciona-se com instrumentos, aprende a utilizá-los, produz novos objetos sem ter consciência plena de que a linguagem, os instrumentos, os objetos são produtos humanos e de que suas objetivações (do indivíduo) também estarão a serviço da humanidade e serão por ela apropriadas. Consciência para si é a consciência ativa e reflexiva na qual o sujeito tem consciência de pertencer ao gênero, de com ele relacionar-se. É capaz de reconhecer a diferença entre si e o gênero, de direcionar sua ação em função dos valores genéricos que assume. Para que isso se efetive, apoiadas nessas conceituações, podemos depreender que para que um ato leitor em si, se torne uma prática leitora para si, em que o leitor tenha consciência de seu comportamento leitor, de seus modos, princípios e implicações sociais; da “leitura em si, para a leitura para si”, é necessário um novo olhar para o ensino da leitura.

Em consonância com o ambiente escolar, o professor, como figura essencial para a aprendizagem, necessita aplicar em suas ações educativas, metodologias e estratégias voltadas ao estímulo da leitura por meio das práticas de leitura que promovam a compreensão dos conhecimentos acerca da cultura e da vida em sociedade por meio de uma formação crítica, reconhecendo-as como fonte significativa para a constituição da criança e colocando de lado as técnicas mecanicistas e tradicionalistas. Deste modo, Girotto (2016, p. 41) afirma que

[...] Tomando a apropriação da linguagem escrita, o ler e escrever, como instrumento essencial para o sucesso da criança no início de sua escolarização e para o resto de sua vida, investigar e conhecer o sentido que ela atribui para si mesma em relação à cultura escrita é condição essencial para a organização do trabalho docente, e dessa mesma maneira o professor deverá estar atento aos sentidos que ela vai construindo para si a partir de suas propostas.

Diante dessa situação, torna-se necessário o professor intervir por intermédio de uma educação humanizadora. Seguindo a THC, Martins (2014, p. 108-109) explica que:

O ato educativo pressupõe o homem diante de outro homem, fundando-se numa relação mediada pelas apropriações e objetivações que os constituem, de sorte que não existe ação educativa que não seja permeada pela subjetividade dos envolvidos. Assim, ao promover apropriações qualitativamente superiores, não cotidianas, ao transmitir os conhecimentos historicamente sintetizados, é que a educação escolar assume sua principal função na formação e transformação da subjetividade tanto de professores quanto de alunos.

Assim sendo, a formação de leitores na perspectiva da THC está relacionada a práticas de leituras que possam contribuir para mostrar às crianças que é possível encontrar conhecimento, sentimento e vivências por meio da leitura. Para tanto, o professor precisa oferecer a oportunidade do contato entre ele e seus alunos, integrando-os no ambiente escolar e dando as oportunidades para conectar-se com a escola, o conteúdo e o mundo à sua volta.

De acordo com Klem *et al.* (2022, p. 947),

A práxis docente requer que os mais relevantes conteúdos da cultura sejam selecionados a fim de gerar o motivo, o interesse e a necessidade de aprender, elementos essenciais para que o ensino-aprendizagem atribua sentido. Assim, faz-se necessário que atividades escolares possibilitem a participação ativa do aluno para que ele se sinta parte integrante na escola, no sentido de que possa se expressar, dar sua opinião, sugerir os conteúdos a serem estudados de seu interesse, dialogar com os outros, pois, como já vimos, é por meio da relação social e coletiva

que o indivíduo se desenvolve, forma seu psiquismo e sua consciência.

Finaliza-se essa seção com a seguinte conclusão: a leitura e suas práticas devem estar incluídas no cotidiano escolar desde a Escola da Infância para obter uma educação de qualidade, significativa e crítica. Cabe ao professor oferecer os meios para o estímulo desta estratégia referente às práticas de leitura e levar a criança a humanizar-se por intermédio da compreensão dos signos da linguagem, visando introduzi-la nos conteúdos historicamente construídos na sociedade em que se vive.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento do trabalho, utilizou-se a pesquisa bibliográfica com tratamento qualitativo dos dados. O levantamento bibliográfico abrangeu teses e dissertações que versam sobre práticas de leitura desenvolvidas na Escola da Infância (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), tendo como marco temporal os anos de 2020 a 2022, que compreende os anos em que no Brasil se instituiu estado de calamidade pública decorrente da pandemia da COVID-19, que implicou na adoção de medidas de enfrentamento à crise sanitária, entre eles, o isolamento social e, conseqüentemente, o ensino remoto.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia, compreendendo as publicações dos últimos 3 anos (2020-2022). Trata-se de uma revisão bibliográfica temática, considerando como elemento central as práticas de leitura, a partir de diferentes posicionamentos dos autores selecionados. Na busca de identificar os trabalhos que tratam a respeito das práticas de leitura desenvolvidas na Escola da Infância, foi aplicado os seguintes

marcadores: “Leitura”; “Práticas de Leitura”; “Educação Infantil”; “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

Ao utilizar o demarcador “Leitura”, foi localizado um total de 11.704 trabalhos, e com a aplicação do demarcador “Práticas de Leitura”, foi possível identificar 208 produções. A utilização dos marcadores “Educação Infantil” e “Anos Iniciais do Ensino Fundamental” fez emergir 738 e 409 resultados respectivamente (totalizando 1.147 trabalhos).

Com intuito de verticalizar a investigação, utilizou-se tantos os marcadores “Práticas de Leitura” como “Educação Infantil”, resultando em 4 trabalhos e, ao aplicar os marcadores “Práticas de Leitura” e “Anos Iniciais do Ensino Fundamental” obteve-se 8 resultados (totalizando 12 produções).

Outrossim, destaca-se que apenas 1 trabalho emergiu a partir da aplicação dos dois marcadores “Educação Infantil” e “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Portanto, a presente investigação tem como parâmetro 11 trabalhos científicos localizados a partir dos critérios explicitados, sendo 10 dissertações e 1 tese. Após esse processo, percebeu-se que 3 trabalhos não estavam de acordo com o objeto de pesquisa, totalizando 8 produções, dentre os quais 6 faziam parte do período presencial e apenas 2 se relacionavam com as práticas de leitura no período do ensino remoto. Serão esses 2 trabalhos específicos que serão explorados nas discussões a seguir.

Para a realização da análise, adotaram-se os seguintes autores para constituir o aporte teórico: Duarte (2004), Giroto (2013), Klem *et al.* (2022), Leontiev (1978), Martins (2014), Mello e Farias (2010), Giroto, Souza e Silva (2012) e Vigotski (1995). Tendo como pressuposto esses referenciais, procedeu-se a análise a partir da revisão bibliográfica, problematizando os dados coletados de acordo com os objetivos da investigação.

PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES

Após o levantamento dos dados a partir das teses e dissertações, nessa seção, apresentam-se os dois trabalhos que correspondem ao tema de práticas de leitura na Escola da Infância no período da pandemia. Portanto, faz-se necessário ressaltar que, segundo Mello (2007, p. 86), a Teoria Histórico-Cultural:

Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana.

Além disso, torna-se imprescindível assinalar que em decorrência do advento da pandemia da Covid-19, mudanças foram necessárias em diversas esferas da vida cotidiana, em especial no ambiente escolar, o qual deixou de ser presencial e se converteu em ensino remoto. Por conta dessa alteração, houve impactos em relação às práticas pedagógicas envolvendo a aprendizagem pela leitura na Escola da Infância durante o momento da formação

das crianças e uma preocupação docente em ensinar, da melhor forma possível, o conteúdo, dado a sua importância para o desenvolvimento da criança, apesar das adversidades que a situação pandêmica trouxe.

Isso posto, nesse momento, tem-se a dissertação intitulada 'Leitura literária na sala de aula: idas e vindas, interações e descobertas', que objetivou contribuir para a constituição de leitores literários envolvidos e comprometidos com a prática de leitura na escola e que trouxe como práticas de leitura a realização de grupos de leitura literária com as crianças, utilização de bibliotecas digitais e a possibilidade de contação de histórias dos livros e sua relação com a vida cotidiana em encontros online pelo aplicativo *Google Meet*, além de interações por grupos de *WhatsApp*, práticas identificadas e discutidas no contexto do ensino remoto. Nesse contexto, importa destacar que:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social (Leontiev, 1978, p. 265-266).

A partir do que sustenta Leontiev (1978), as práticas de leitura utilizando os meios tecnológicos podem contribuir para essa relação entre as gerações e objetivações produzidas historicamente, de modo a relacionar as leituras com a vida cotidiana dos alunos, atribuindo sentido para eles, o que é essencial para a apropriação dos conhecimentos desenvolvendo os aspectos sociais da leitura. A ferramenta *Google Meet* foi o elo entre a transmissão dos conhecimentos e participação efetiva dos alunos e professores num momento de distanciamento, uma alternativa da geração atual que foi contribuinte para a aprendizagem e apropriação dos conhecimentos acerca da leitura.

A pesquisa da dissertação analisada foi realizada com 20 participantes, sendo 14 alunos, 4 professoras e 2 bibliotecárias. A participação das professoras e bibliotecárias ocorreu em dois momentos durante a pesquisa: no processo de seleção dos alunos participantes do projeto e, nas respostas aos questionários inicial e final. A coleta de dados realizou-se por meio de questionários (inicial e final) de forma online pelo aplicativo *Google Forms*, diário de campo (feito pela pesquisadora para registros de observações e impressões dos encontros on-line, registros de mensagens de *WhatsApp* etc.), diário de leitura, registros fotográficos e audiovisuais que culminaram em um vídeo documentário.

Além disso, explicita que o projeto visava oportunizar a sensibilidade da criança pela leitura literária, além de aprimorar o processo ensino-aprendizagem, possibilitando que os alunos pudessem interagir entre si e participar de situações autênticas de comunicação oral e escrita, a partir da leitura literária utilizando como estratégia o diário de leitura. Nesse diário, os alunos realizavam os detalhes dos livros lidos a cada quinzena, livros que eram disponibilizados por meio de *links* enviados pelo *WhatsApp*, e as reuniões para debater os conteúdos lidos eram feitas pelo *Google Meet*.

Conforme Vigotski (1995), apenas na relação social com os outros é que as novas gerações internalizam e se apropriam das funções humanas, como a fala, o pensamento, o controle da própria conduta, a função simbólica da consciência. Oferecendo o projeto de leitura e o diário de leitura como estratégias, houve a preocupação e o compromisso com apropriação da leitura pelos estudantes. Ainda que de maneira incipiente, os debates mediatizados por meio da plataforma digital podem ter contribuído para essa interação que é fundamental para o processo de apropriação.

Nesta dissertação, a autora comenta sobre a dificuldade dos participantes envolvidos na pesquisa em relação à prática docente em detrimento do momento pandêmico, no qual alguns

alunos não tinham uma conexão de internet, outros não acompanhavam as aulas, além da perda de familiares e amigos por causa da doença. Os participantes também relataram: falta de tempo, vontade, acesso aos livros, lentidão da leitura, comprometimento com as leituras, entre outras dificuldades decorrentes dessa realidade distinta que surtiu efeito nas práticas de leitura durante o ensino remoto.

Nesse contexto, de acordo com o relatório da UNESCO intitulado *O Estado da Pobreza Global de Aprendizagem: 2022 Atualização*, que reflete os índices de aprendizagem da leitura nos períodos anteriores e durante a Pandemia da COVID-19,

Os níveis muito elevados de pobreza de aprendizagem, tanto antes da COVID como agora, violam o direito das crianças à educação. Depois de todo o trabalho árduo de tantas famílias e educadores para proporcionar educação para todos, manifestado no aumento das matrículas, é inaceitável que 70 por cento das crianças em países de baixo e médio rendimento possam não estar a ler com compreensão, mesmo a um nível minimamente adequado. Além disso, os pais muitas vezes não estão conscientes do quão pouco os seus filhos estão a aprender, devido à falta de uma utilização eficaz das avaliações de aprendizagem. Isto viola a confiança que as famílias depositaram na educação—confiança que levou a 90% de matrículas a nível primário nos países de baixo e médio rendimento—e mina a percepção dos elevados retornos que os investimentos na educação podem proporcionar às crianças e às suas comunidades (Banco Mundial, 2022, p. 13).

Os níveis de defasagem educacional, que anteriormente já estavam evidentes, se intensificaram com o advento da pandemia, o que revela pobreza na aprendizagem a partir das práticas de leitura. Em contrapartida, os reflexos analisados trarão prejuízos

na formação de milhares de estudantes, dificuldades que se perpetuaram pelo processo de ensino e nas vivências dos afetados.

A partir dos dados da dissertação analisada, é possível perceber que o ensino remoto revelou que os professores tentaram realizar o trabalho pedagógico de alguma forma e buscaram estabelecer contato com seus alunos de inúmeras maneiras, buscando trazer o melhor em sua prática. Entretanto, evidenciou também uma ausência de políticas públicas consolidadas no âmbito das tecnologias digitais de informação e comunicação que pudessem sustentar, de forma justa e igualitária, o acesso de todos (Tassoni; Osti, 2022, p. 88).

Diante disso, Girotto (2013, p. 344) debate acerca da posição do educador frente às dificuldades em sua ação educadora, principalmente no momento de incertezas e dificuldades, como relatado durante a pandemia. O posicionamento perante o ensino e nas práticas envolvendo a leitura, deveria:

[...] compreender as relações entre o ensinar e aprender a ler, na dinâmica da significação do ato de ler, como produção humana de signos e sentidos, é essencial, ao professor, para que este possa repensar práticas, discutindo as implicações pedagógicas dessa dinâmica na formação do leitor mirim. Explicitar, portanto, os elementos (inter) constitutivos–condições materiais, dimensões psicológicas e ideológicas–que nos auxiliem a compreender a complexidade dessas relações, também é tarefa de todos nós pesquisadores e professores. Para tanto, falar de velhas e novas tecnologias da/na leitura é necessário no debate atual sobre desafios e possibilidades de formação do leitor mirim.

Apesar das dificuldades na atuação docente, o professor, comprometido com a aprendizagem dos conteúdos relacionados à leitura, promoveu suas práticas e trouxe os meios possíveis para

a formação dos estudantes. Desse modo, torna-se imprescindível a busca pelas melhores estratégias para a internalização e apropriação dos conteúdos, visando ao produto da atividade de estudo, a apreensão dos conhecimentos culturalmente produzidos em sociedade.

Ao final da pesquisa, interpreta-se por meio dos resultados do projeto de leitura, que a leitura literária, tanto feita de modo particular como compartilhada, foi inovadora e permitiu a abertura dos caminhos para a ampliação do leitor com o mundo que o cerca, trazendo experiências até então novas e que mudaram a percepção dos envolvidos ao longo do processo. Com a divulgação dessas práticas ao público, no vídeo documentário, a comunidade pode descobrir novos livros sobre diversas temáticas, acompanhou como se dá a leitura utilizando o suporte de bibliotecas digitais e o trabalho realizado com os alunos durante a pandemia, enriquecendo a bagagem, divulgando e compartilhando estratégias de incentivo à leitura.

Em relação aos resultados, mostra-se evidente que a partir da leitura literária é possível significar a aprendizagem dos alunos e seus desdobramentos são positivos quando se trata das relações em sociedade, assim como afirmam Kanashiro, Franco e Silva (2014, p. 2) “[...] leitura é um dos caminhos pelo qual o sujeito desenvolve-se e apropria-se do conhecimento que vai do senso comum ao científico, ampliando suas relações sociais”.

Ademais, tem-se o segundo trabalho, a dissertação intitulada “Projetos de letramento: uma proposta colaborativa com o trabalho docente”, que teve como objetivo investigar a contribuição dos projetos de letramento para (re)significar a prática de ensino de leitura e produção textual de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que trouxe como práticas de leitura a produção de escrita contextualizada e a elaboração de projetos de letramento utilizando a tecnologia digital para a transmissão do conteúdo

em aulas remotas com a utilização do *Google Classroom*, *Google Meet*, vídeos educativos no *YouTube* e grupos de *Whatsapp* para a criação de *lives* e reuniões, práticas vivenciadas no contexto do ensino remoto.

A pesquisa acima foi realizada com a colaboração de uma professora que leciona no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da área urbana do município de São Sebastião de Lagoa de Roça, na Paraíba. A professora mostrou seu plano de aula docente, participou de entrevistas a respeito da importância do letramento no contexto educacional, ofereceu espaço durante as aulas remotas para que houvesse o acompanhamento das aulas e, por fim, concordou em participar de momentos de reflexão a respeito da sua prática envolvendo o letramento e propondo um projeto de letramento após o período da pesquisa.

Ao final dessas etapas, a pesquisadora explicita que é necessário promover cursos de formação para os profissionais da educação básica na área do ensino da língua materna, pois foi exposto que ainda são realizadas práticas tradicionais que não desenvolvem a aprendizagem na formação de um leitor ativo, crítico e reflexivo. Duarte (2004, p. 59), apropriadamente, nos ajuda a compreender que a leitura se constitui como “[...] um tema fundamental para nós, educadores, que trabalhamos com a formação das novas gerações numa sociedade que retira das pessoas a própria possibilidade de elas crescerem como indivíduos por meio de seu trabalho”.

Considerando tais ações, é importante ressaltar que a prática docente deve estar comprometida com a qualidade do ensino aprendizagem, no sentido de “[...] investigar como se pode ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática” (Souza; Giroto; Silva, 2012, p. 169). Essa prática docente também deve se preocupar com o conhecimento científico, deve focar

em um processo educativo voltado para a formação de sujeitos críticos, cultos e justos.

O professor tem um papel indispensável na construção da criança como leitor, é ele quem escolhe as estratégias, os livros, os gêneros textuais e principalmente as práticas de leitura. As práticas de leitura são extremamente importantes para desenvolver o vínculo entre as crianças e os livros. É por intermédio dessas práticas que as crianças vão aos poucos tomando gosto pela leitura, se interessando pelos diferentes gêneros textuais, descobrindo o mundo literário e se construindo como verdadeiros leitores.

Para Martins (2014, p. 108), o trabalho educativo do profissional de educação é entendido, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, como um processo de instrumentalização que consiste na “[...] disponibilização do acervo teórico, metodológico e técnico requerido do ato educativo. Ou seja, assenta-se na apropriação dos conhecimentos pelos quais possa ensinar outras pessoas, num processo interpessoal e, a rigor, intersubjetivo.”

A partir da análise da prática docente da professora convidada para a pesquisa, percebeu-se que apesar de ter o conhecimento acerca dos conteúdos de letramento, foi identificado que não havia um trabalho sistematizado com um gênero, mas atividades de leitura e interpretação de vários gêneros textuais, sem aprofundamento do estudo desses gêneros, gerando uma confusão em referência ao trabalho realizado com o texto e o letramento. Tal situação, como recomendação da autora, poderia ser mais bem organizada por intermédio de uma sequência didática de gêneros textuais contendo os conteúdos que enfatizassem o desenvolvimento linguístico dos alunos, promovendo o incentivo da leitura e a produção escrita contextualizada, garantindo a qualidade na abordagem dos gêneros e facilitando a aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Essa estratégia de utilizar sequências didáticas descrita, no entanto, não permite ao professor e aos alunos a autonomia no ensino dos conteúdos, por conta disso é importante considerar em sua prática docente, seguindo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, segundo Mello e Lugle (2014, p. 269), é importante acentuar que

A essência é promover atividades educativas humanizadoras, que possibilitem ao sujeito a apropriação e o desenvolvimento das qualidades humanas em suas máximas possibilidades. Atividades que promovam planejamento, tomada de decisões, escolha, confronto de pontos de vista, levantamento de hipóteses, reflexão, avaliação de modo a possibilitar ao grupo de alunos a realização dessas atividades de forma independente, quando o grupo trabalha junto para chegar a um objetivo: a construção do conhecimento científico.

Além disso, a entrevistada relata que o uso da tecnologia digital foi um desafio pelo motivo de que ela não tinha experiências com as ferramentas para realizar as aulas online e precisou se adaptar para conseguir colocá-las em sua prática docente, com o apoio dos demais colegas e de cursos de formação que a auxiliassem. Relata também que durante esse processo, houve uma parceria com as famílias dos estudantes, na qual a escola confiou aos responsáveis o acompanhamento das atividades realizadas de forma remota, orientando-os em suas casas e organizando uma nova rotina de adaptação.

Em relação às demais dificuldades, pontua que algumas famílias não tinham como disponibilizar os artigos tecnológicos para assistir às aulas, outras só dispunham do celular, a internet muitas vezes era restrita, os horários não batiam com as aulas das crianças para que esses fossem acompanhados. Por conta disso, para não excluir alguns alunos da aprendizagem, foram oferecidas tam-

bém atividades impressas, com a intenção de que todos os alunos pudessem ser contemplados. Ademais, nesse contexto, encontrava-se o fator psicológico e sentimental dos alunos, que sentiam falta da interação com os colegas e professores em sala de aula, o que deixou evidente a importância que a escola e o professor exercem na vida dos sujeitos.

A partir deste relato, percebe-se que houve a aplicação de meios possíveis para a continuidade das atividades, do contato e inserção dos estudantes nas aulas remotas, a típica “pedagogia do possível” (Nogueira *et al*, 2022, p.120), adotado para cumprir com as aprendizagens durante a pandemia. Essa metodologia acentuou a desigualdade de condições de acesso e continuidade à educação, indicando também que os efeitos da pandemia na formação serão sentidos por anos, ampliando a pobreza educacional histórica e social brasileira (Banco Mundial, 2022).

Ao final da investigação da dissertação, os dados apontam que os projetos de letramento podem ser uma ferramenta eficiente para ressignificar a atuação docente em relação às práticas sociais e culturais da língua materna envolvendo a escrita, com o propósito de valorizar os conteúdos, os estudos, interesses e compreensão dos alunos. Além disso, Tassoni e Osti (2022, p. 96) dizem que

[...] quanto mais conhecimentos o professor tiver a respeito do que ele ensina e das condições nas quais esse trabalho se realiza, maior será a sua potência de ação diante das situações que o envolvem e maior a possibilidade de reunir argumentos para o enfrentamento das discussões coletivas a respeito do trabalho pedagógico.

Em síntese, após a análise das teses e dissertações, as práticas de leitura encontradas no período remoto foram: a realização de grupos de leitura literária com as crianças, utilização de bibliotecas digitais, realização de histórias a partir das vivências cotidianas

em encontros on-line, usando os aplicativos *Google Meet*, *Google Classroom*, *YouTube* e *WhatsApp* para a criação de lives e reuniões.

O número de pesquisas analisadas especificamente no período remoto é de apenas 2 trabalhos. Um número reduzido perante a complexidade que o período gerou na vida cotidiana. É necessário continuar pesquisando e buscando reconhecer quais foram os embates e soluções educacionais que dizem respeito a essa realidade, além de analisar também quais os resultados que a pandemia da COVID-19 trouxe para docentes, instituição escolar e o processo de formação das crianças durante a Escola da Infância.

A partir dos dados coletados, percebe-se as práticas de leitura desenvolvidas no momento pandêmico em dois momentos. No primeiro trabalho, verifica-se que as práticas oferecem as oportunidades para uma aprendizagem significativa, que fogem do caráter didatizante e esquematizado comuns em uma educação tradicionalista. Essa especificidade revela, de acordo com a THC, nas palavras de Galuch e Sforini (2009, p. 121-122), a necessidade de “[...] superar um modelo tradicional de ensino, buscando um novo modelo, mais democrático e agradável”. Já no segundo trabalho, nota-se a necessidade de organizar a prática do professor para que esta fuja dos métodos e estratégias tradicionais e da “pedagogia do possível” na aprendizagem do letramento, o que, como afirma Sforini (2003, p.1) é “um grande desafio, porém, ainda está por ser enfrentado: tornar essa escolaridade significativa para o desenvolvimento intelectual dos alunos”.

Além disso, percebe-se que tanto as instituições de educação quanto os docentes que acompanharam as crianças no seu processo de aprendizagem precisam estar comprometidos com o ensino utilizando as práticas de leitura. De acordo com Sforini (2015, p. 376),

[...] a educação, em sentido amplo, é o processo de humanização caracterizado pela apropriação dos bens cul-

turais produzidos pela humanidade no decorrer da história. Parte dessa apropriação é direta: ocorre por meio da participação dos sujeitos na cultura. Outra, porém, não pode ser captada diretamente pelos sujeitos em sua interação com o mundo; trata-se do conhecimento teórico. Propiciar o acesso a esse bem cultural específico, que não está garantido aos sujeitos por outras práticas culturais, que não se adquire por meio da vivência e da empiria, é o papel que cabe às instituições de ensino. É por essa especificidade da instituição escolar que se valorizam os conhecimentos sistematizados pelas diferentes ciências – os conhecimentos teóricos – como conteúdos centrais da atividade pedagógica.

Finaliza-se essa discussão com o seguinte entendimento: por mais que existem diversas formas de se trabalhar a leitura em sala de aula, é necessário sempre buscar por estratégias humanizadoras que estimulem a curiosidade, autonomia e a apropriação dos estudantes em relação a importância da leitura no seu processo formativo. As práticas pedagógicas tradicionais, após o processo de pandemia, não são mais apropriadas e relevantes para uma aprendizagem significativa.

A comunidade escolar e o corpo docente devem proporcionar e estimular meios e condições para a inserção no universo da leitura desde a Escola da Infância, visando inserir a criança no mundo da cultura produzida historicamente. Criança que irá crescer, apropriando-se dos conteúdos produzidos pela sociedade e se tornará um sujeito crítico e participante das decisões, reconhecendo o mundo à sua volta, refletindo a sua atuação e buscando sempre conquistar o seu lugar durante a sua vivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados analisados na seção anterior, percebe-se que, embora tenham emergido 11 trabalhos a partir dos marcadores específicos, após análise qualitativa, constatou-se que 3 trabalhos não faziam parte do objeto de pesquisa, resultando em 8 trabalhos. Todavia, constatou-se também que 6 estavam relacionados ao ensino presencial e somente 2 trabalhos abordaram sobre práticas de leitura desenvolvidas na Escola da Infância e no contexto da pandemia e do ensino remoto.

Esse dado revela, ao menos duas situações, primeiro, a carência de trabalhos que pudessem identificar e discutir as práticas de leitura adotadas nesse contexto excepcional. Outro ponto é o fato de que dissertações e teses, em regra, demandam, respectivamente, dois e quatro anos para serem produzidas e, portanto, o critério temporal elegido, embora correspondesse, necessariamente ao período de isolamento social decorrente da crise sanitária, pode não ter contemplado os trabalhos sobre essa temática que somente poderá ser confirmada com a publicação de novos trabalhos nos próximos anos.

A partir da revisão da literatura realizada foi possível identificar a adoção das seguintes práticas de leitura no período remoto: utilização dos aplicativos *Google Meet*, *Google Classroom*, *Youtube* e *Whatsapp* para a criação de *lives* e reuniões para a realização de grupos de leitura literária com as crianças, utilização de bibliotecas digitais, realização de histórias a partir das vivências cotidianas em encontros on-line.

Por meio da análise qualitativa dos dados, compreendeu-se que as práticas identificadas podem ter contribuído para a construção da criança como leitor crítico e reflexivo, nos limites impostos pela realidade do ensino remoto, porém os resultados são incipientes para a percepção desse fenômeno durante o período da pandemia da COVID-19.

Percebe-se que, por meio da análise da THC, é possível afirmar que as práticas de leitura são uma estratégia pedagógica capaz de inserir a criança no mundo e pode ser uma ferramenta para ser trabalhada em grupo. Além disso, é um estimulante para a produção de significados, imaginação, curiosidade e questionamentos e, por fim, é um meio cultural que estará sempre presente na vida das crianças. Por conta disso, para uma formação com qualidade, criticidade e altamente significativa é necessário estímulo às práticas de leitura desde a infância até a fase adulta dos indivíduos para que estes estejam produzindo e se apropriando dos elementos de cultura.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **O Estado da Pobreza Global de Aprendizagem**: 2022. World Bank. 2022. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text> Acesso em: 07 abr. 2023.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/BySzfJvy3NLvLrfRtxgBy6w/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2023.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2062>. Acesso em: 13 mai. 2023.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Reflexões sobre a formação do leitor mirim: leitura, literatura infantil e biblioteca escolar. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 341-356, 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23711>. Acesso em: 13 abr. 2023.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Celebrando possibilidades leitoras: as crianças necessitam, podem e apreciam ler já desde a pequena infância. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Vitória, v. 1, n. 4, p. 35-48, 2016. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/178>. Acesso em: 13 jun. 2023.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação Literária e formação de leitores: da leitura ‘em si’ para leitura ‘para si’. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 19, p. 194-214, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114926>. Acesso em: 13 abr. 2023.

KANASHIRO, Josilene de Paiva; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; SILVA, Katia Andrade Inez. O ensino da leitura literária na perspectiva histórico-cultural. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 10., 2014. **Anais [...]**. Florianópolis: SC. 2014.

KLEM, Suelen Cristina dos Santos; SANCHES, Gislaíne Gomes Granado; BALÇA, Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Práxis docente com leitura literária: Contribuições para o desenvolvimento e emancipação humana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 938-952, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16322>. Acesso em: 20 mai. 2023.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, Lígia Márcia. A constituição histórico-social da subjetividade humana: contribuições para a formação de professores. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. (Orgs.). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiá: Paco, 2014.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 259-274, 2014. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142014000200259&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 477-485, set. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/232056>. Acesso em: 20 mai. 2023.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros *et al.* Alfabetização no ensino remoto: mapeamento de dados do Rio Grande do Sul e a emergência de pedagogias do possível. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fx3RsNJtkq8QVxzXWCvYg6p/abstract/?lang=p>. Acesso em: 10 jun. 2023.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; OSTI, Andréia. O que podemos aprender com a pandemia? Reflexões sobre a alfabetização e a prática docente de professores paulistas. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

C A P Í T U L O 8

CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR NO CURSO DE PEDAGOGIA POR MEIO DO OBJETO DA DIDÁTICA

Andressa Graziele Brandt
Nadja Regina Sousa Magalhães
Valquiria de Borba Guizoni
Najla Cristina Sousa Magalhães

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem é o objeto da didática e quando este conhecimento é constituído de forma interdisciplinar nos cursos de formação inicial de professores, sua práxis pedagógica torna-se significativa e dialética. Compreende-se que o Materialismo Histórico- Dialético contribui para uma concepção de educação que tem em seus fundamentos a análise e interpretação da realidade, a compreensão de mundo, a realização de uma práxis educativa, a materialidade da sociedade para a manutenção da vida e a concentricidade histórica que os homens constroem por meio da constituição de sua história.

Para Vigotski (1996), a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com a aparência dos fenômenos. O mesmo autor (1996) considera, em consonância com o Método Histórico- Dialético, que as manifestações

externas do fenômeno não expressam seu “núcleo interno essencial” (Kosik, 1976, p.10).

O conhecimento na perspectiva Histórico- Cultural é desenvolvido na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas, pois suas bases são constituídas sobre o trabalho e o uso de instrumentos, na sociedade e na interação dialética entre o homem e a natureza.

Neste sentido, o conhecimento é histórico porque há a compreensão que a educação interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação e é cultural porque a educação é permeada pelos conhecimentos culturais produzidos historicamente pela humanidade e pela cultura do contexto escolar.

Também é crítica, pois propicia uma educação que desenvolve a consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação e é dialética. Nesta perspectiva, tanto a Pedagogia Histórico- Crítica quanto a Psicologia Histórico- Cultural partem de uma mesma maneira de entender o homem e a realidade, estabelecendo uma complementaridade entre seus estudos. Sobre essas aproximações, Saviani (2015, p. 41) afirma:

[...] há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade

que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Tendo em vista essas reflexões e discussões, no presente capítulo, objetivou-se compreender o tempo e o espaço do componente curricular Didática no Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC), fundamentados na filosofia do Materialismo Histórico- Dialético, na Psicologia Histórico- Cultural e na Pedagogia Histórico- Crítica, pois há uma unidade teórico-metodológica entre ambas (Martins, 2013).

Para isso, foram selecionados e analisados os componentes curriculares dos seguintes eixos: Didática Geral, Didáticas Específicas, Didáticas para as modalidades de ensino e Componentes Curriculares que contêm em suas ementas conteúdos e elementos destas didáticas.

A presente pesquisa, realizada por meio de um estudo documental, apresenta a análise qualitativa das ementas dos componentes curriculares de Didática no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia de um Instituto Federal (IF) da Região Sul do Brasil. Em decorrência disso, elencou-se como questão central de pesquisa a seguinte indagação: o tempo e espaço da didática no currículo do Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense contempla uma formação interdisciplinar?

Destaca-se, que os IFs foram criados por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). Como princípio, em sua proposta político-pedagógica, os IFs devem ofertar Educação Básica, principalmente em cursos de Ensino Médio integrados à Educação Profissional Técnica, no Ensino Técnico em geral, em cursos superiores de tecnologia, nas licenciatura e nos bacharelado de áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular nas engenharias, bem como nos Programas de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*, sem deixar de assegurar a forma-

ção inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores (Brasil, 2008).

Por isso, a partir desse momento histórico, os IFs passaram a criar em seus *Campus* cursos de licenciatura e a ofertar cursos de formação inicial e continuada em todas as regiões e estados brasileiros. Em suma, as propostas pedagógicas e curriculares destes cursos de formação de professores, como o Curso de Pedagogia, são embasadas em um fazer pedagógico que busca trabalhar na superação da dicotomia entre ciência e tecnologia, entre teoria e prática, assumindo a pesquisa como princípio educativo e científico, bem como promovendo ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, ou seja, revelam sua decisão de romper com um formato, consagrado por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (Brasil, 2008).

Neste sentido, a proposta pedagógica e curricular do Curso de Pedagogia analisado, tem suas bases teóricas fundamentadas na filosofia do Materialismo Histórico-Dialético, na Pedagogia Histórico- Crítica e na Psicologia Histórico- Cultural de Vigotski, onde o homem é compreendido como um ser histórico, construído através de suas relações com o mundo natural e social.

Para tanto, o capítulo fundamenta-se teórica, política e epistemologicamente nos autores Freire (1996), Vigotski (1996), Santomé (1998), Fazenda (2002), Martin (2008), Libâneo (2010), Pimenta (2019), Candau (2012), Saviani, (2015), Cruz e Hobold (2016), Marin (2018), Hobold e Farias (2020), entre outros.

Nessa proposição, o capítulo está assim estruturado: i) introdução; ii) didática e pedagogia; iii) aporte metodológico; iv) análise do tempo e espaço das didáticas no currículo do curso de pedagogia do IFC; e, por último, v) as conclusões.

DIDÁTICA E PEDAGOGIA

Na Grécia Antiga, sabe-se que a *didascaléia* era a escola de instrução, o *didasco* o ato de ensinar e de instruir e a *didáxis*, a lição. A partir dos tempos modernos, após Jan Comenius (1592-1641) lançar a obra *Didactica Magna* (1630), o termo ‘didática’ passou a ter o sentido de arte universal de ensinar tudo a todos, oscilando entre uma disposição genial do mestre e um conjunto de regras e técnicas de ensino, tornando-se assim um campo de atuação no interior da Pedagogia (Ghiraldelli Júnior, 2006, p. 20).

A didática é o principal ramo de estudo da Pedagogia, pois ela objetiva investigar os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. Em suma, a ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, bem como selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos (Libâneo, 2010).

Assim, a pedagogia, tomada como utopia educacional, ciência ou filosofia da educação, diz respeito, em geral, à teoria da educação, enquanto a didática diz respeito aos procedimentos que visam fazer a educação acontecer segundo os princípios extraídos da teoria (Ghiraldelli Júnior, 2006, p. 20).

A Didática e a Pedagogia são compreendidas como disciplinas políticas, sociais e históricas, por isso coletivas. Em decorrência disso, é de suma importância que, nos cursos de licenciatura, os professores formadores trabalhem componentes curriculares que englobam às didáticas, por meio de conteúdos com subsídios teóricos e metodológicos sobre o ensino e que efetivem uma *práxis* pedagógica emancipadora, que não seja minimizada pela racionalidade técnica. Ou seja, conteúdos que,

[...], pela articulação entre seus pressupostos, determinantes sociais e modos de realização, contribuam para a identidade dos futuros professores, no sentido de levá-los a (re)pensar as crenças e as representações que os

constituem, por meio das vivências familiares, escolares e profissionais (Hobold; Farias, 2020, p. 103).

A Didática tem como objeto o ensino e engloba os processos de aprendizagem, planejamento, os métodos e a avaliação, por isso é componente primordial nos cursos de formação inicial e no desenvolvimento profissional dos professores. Não é o fio condutor da ação prática, como pretendem os manuais, mas, ao contrário, a expressão de uma prática determinada, num determinado momento histórico-social-cultural (Martin, 2008).

O objeto de estudo da Didática é o processo de ensino e aprendizagem, portanto toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção pedagógica (Candau, 2012). Nesse sentido, a relação estabelecida entre teoria e prática, “[...] é, sem dúvida, um dos grandes dilemas da formação de professores, ponto muito questionado pelos estudantes, professores formadores e profissionais da educação e pesquisadores da área” (Cruz; Hobold, 2016, p. 251).

A Pedagogia, compreendida como Ciência da Educação (Franco, 2008), no Brasil, materializa-se como um curso de formação inicial de professores, o qual tem a docência como base, conforme apregoam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006). Por se tratar do curso de formação do professor-pedagogo-pesquisador, compreende-se que a docência se estende a todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, o curso de Pedagogia é a base para outras funções do campo educacional, numa perspectiva multidimensional, que rompe com a tradição tecnicista.

Para atender a essa multidimensionalidade, a organização da estrutura curricular relaciona conteúdos básicos com uma parte diversificada ou de aprofundamento. A primeira compreende os conteúdos relativos ao contexto histórico e sociocultu-

ral, ao contexto da Educação Básica e do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares. A segunda parte pode ocorrer pelo aprofundamento de conteúdos da própria formação básica ou pelo oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional, priorizadas pelo projeto pedagógico da Instituição de Ensino Superior, respeitado o princípio da flexibilização curricular (Scheibe, 2012).

Conforme pensam Cruz e Hobold (2016), o processo de ensinar e aprender representa um exercício de síntese teórico-prática, o que favorece ao futuro professor o reconhecimento de que ensinar é uma ação especializada, que exige mobilização de saberes específicos.

Portanto, no exercício de sua futura prática docente, mais do que ensinar, será preciso que o professor se aproprie das razões pelas quais ensina e também do modo que ensina, daí a importância da realização da práxis pedagógica nos cursos de formação inicial de professores.

APORTE METODOLÓGICO

Para atender aos objetivos do estudo, a pesquisa se utilizou da abordagem quantitativa e da pesquisa de análise documental, no que diz respeito ao tratamento dos dados. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, os quais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem cinco características, a saber: 1) a fonte direta de coletas de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; 2) é descritiva; 3) há um interesse maior pelo processo do que pelos

resultados ou produtos; 4) normalmente, os dados são analisados de forma indutiva; 5) o significado das mensagens são extremamente importantes.

De acordo com Cechinel e Fontana (2016, p. 4):

A análise documental inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. Após a análise de cada documento, segue-se a análise documental propriamente dita [...].

O documento é uma evidência histórica objetiva e por ter sido produzido no tempo, suas posições também são alteradas ao longo do tempo, logo é a evidência de um processo histórico e social único (Evangelista, 2012).

A coleta do PPC do Curso de Pedagogia, que é ofertado desde o ano de 2011, foi feita por meio da internet, no site do IFC. Para a análise, foram consideradas as ementas dos componentes curriculares, que classificamos em quatro eixos, a saber: Didática Geral, Didáticas Específicas de Fundamentos Metodológicos, Didáticas das Modalidades de Ensino e Componentes Curriculares (CC) que contemplam os conteúdos das didáticas.

A partir dessa análise, foi possível selecionar os CCs que contêm em suas ementas bibliográficas conteúdos e elementos destas didáticas, como, por exemplo: didática, ensino, aprendizagem, método de ensino e aprendizagem, planejamento e avaliação. Dos indicadores presentes no PPC, foram selecionados e analisados a ementa, a carga horária e a bibliografia dos CCs que apresentam elementos da didática, conforme demonstrado na próxima seção do texto.

ANÁLISE DO TEMPO E DO ESPAÇO DAS DIDÁTICAS NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFC

No Brasil, a disciplina Didática, em suas origens, foi identificada com uma perspectiva normativa e prescritiva dos métodos e técnicas de ensinar, perspectiva essa que ainda permanece bastante arraigada no imaginário dos professores brasileiros e dos alunos que frequentam os cursos de formação (Pimenta, 2019). Mais complexa que elaborar o ensino, conforme a antiga perspectiva de organização de transmissão de conteúdo, modernamente, a didática visa desencadear nos estudantes a atividade intelectual que lhes permite dar sentido às aprendizagens, depois reelaborá-las e transformá-las em conhecimento.

Conforme Cruz e Hobold (2016), a escola do tempo presente é dinâmica, ativa, plural, diversa e exige os mais dinâmicos e diversificados saberes e recursos didáticos, podendo até ser dispersante em meio ao acúmulo de informações. Essas características desafiam o ensino, que se torna carente de estratégias que priorizem a criação, a experimentação, a pesquisa, a problematização e tudo o mais que se mostrar a favor de processos formativos para a autonomia, a investigação e a crítica.

Segundo Pimenta (2019, p.15), na contemporaneidade “[...] a Didática, dentro dos processos de ensino, passa a ser a mobilização dos sujeitos para elaborarem a construção/reconstrução de conhecimentos e saberes”, ou seja, passa a ter como foco a produção de atividade intelectual articulada aos contextos em que ocorrem os processos de ensinar e aprender, fundamentada numa pedagogia do sujeito, do diálogo, na qual a aprendizagem é mediação entre os sujeitos do processo (Pimenta, 2019).

Conforme descrito no PPC (2018) do Curso de Pedagogia do IFC, este curso possui uma carga total de 3.410 horas (h), divididas, conforme suas denominações e cargas horárias, em: **Núcleo**

de Formação Geral (2085h), Núcleo de Estudos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (720h), que totalizam 2.805h, das quais **405h** são dedicadas à **Prática como Componente Curricular (PCC)** e divididas entre componentes curriculares destes dois núcleos: **Estágio Supervisionado**, com **405h**, e **Núcleo e Atividades de Estudos Integradores**, totalizando **200h**, com a realização atividades de ensino, extensão e pesquisa por parte dos estudantes. Para a integralização da carga horária, os cursos devem ter duração mínima de 8 semestres ou 4 anos.

Nesta perspectiva, para compreender a proposição de uma formação interdisciplinar por meio do componente curricular da didática do Curso de Pedagogia, corrobora-se com Santomé (1998) ao expressar que o currículo globalizado e interdisciplinar converte-se assim em uma categoria guarda-chuva capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas práticas pedagógicas, ou seja, no currículo ação, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, com relação ao **espaço da didática** no Curso de Pedagogia do IFC, ela está presente nos seguintes componentes curriculares do **Núcleo de Formação Geral**: Didática I (60h); Didática II (60h), os quais são CCs do eixo da **Didática Geral**; Fundamentos e Metodologia em Língua Portuguesa (90h), Fundamentos e Metodologia em Matemática (90h); Fundamentos e Metodologia em Ciências Naturais (90h); Fundamentos e Metodologia em História (75h); Fundamentos e Metodologia em Geografia (75h); Fundamentos e Metodologia em Artes (90h); Fundamentos em Matemática (30h), os quais são CCs das **Didáticas Específicas**; Modalidades da Educação Básica I – Educação Especial, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena (60h); Modalidades da Educação Básica II – Educação de Jovens e Adultos,

Educação Profissional (60h), os quais são CCs das **Didáticas para as Modalidades de Ensino**; Teorias Educacionais e Curriculares (60h); Psicologia da Educação (60h); Infância e Educação Infantil (60h), Jogo, Brinquedo e Brincadeira (60h); Linguagem, Corpo e Movimento (60h); Alfabetização e Letramento II (60h); Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos (60h); Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação (60h); Gestão Educacional (90h); e Gestão Escolar (75h), os quais são **CCs que contêm em suas ementas algum conteúdo destas Didáticas**, como, por exemplo, o ensino, a aprendizagem, o método de ensino-aprendizagem, o planejamento e a avaliação.

Os CCs do **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos** em que foram identificados conteúdos da didática são: Pedagogia e Profissão Docente (60h) e Pesquisa e Processos Educativos II (90h). Com relação aos eixos de análise, esses CCs pertencem àqueles que contêm em suas ementas algum conteúdo destas didáticas.

Segundo Marin (2018), nos cursos de formação de professores, a disciplina Didática proporciona conhecimentos, saberes e mediação didática. Em vista disso, as propostas curriculares desses cursos são de suma importância, pois, por meio delas, é possível ter clareza, então, de que a ação pedagógica tem um sentido, e o sujeito um papel fundamental no âmbito da estrutura social. Dessa forma, os programas curriculares, quando caracterizados como unidades de análise, são capazes de captar “[...] a educação em seu sentido mais genuíno, ou seja, a ação das pessoas entre pessoas e sobre pessoas” (Marin, 2018, p. 20).

Nessa perspectiva, a Didática diz respeito ao trabalho docente e, sendo uma disciplina comprometida com a formação do professor, não pode deixar de explorar o conteúdo desse tema, que é central à atuação do professor no processo de ensino e aprendizagem (Veiga, 2008). No bojo dessa compreensão,

A didática, como disciplina que fornece os elementos teóricos para compreender e intervir na práxis educativa, não pode ficar longe da realidade. Emoções, vivências, sentimentos, relacionamento, interação, diálogo são os elementos que compõem o cotidiano e serão adequados se os professores que os praticam se basearem em uma teoria que lhes permita exercer um ensino adequado. A didática nos fornece os elementos que nos permitem refletir sobre a práxis educativa enquanto essa práxis fornece elementos para configurar a teoria (Imbernón, 2022, p. 12).

Nesse sentido, com relação ao tempo e espaço da Didática no Curso de Pedagogia do IFC, foram constatados CCs que contemplam conteúdos da Didática no Núcleo de Formação Geral (2085h) e no Núcleo de Estudos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (720h). Portanto, os conteúdos da Didática, como ensino, aprendizagem, método de ensino-aprendizagem, planejamento e avaliação, estão presentes em 21 dos 33 CCs do Núcleo de Formação Geral, sendo 2 da Didática Geral, 7 das Didáticas Específicas, 2 das Didáticas para as Modalidades de Ensino e 10 Componentes Curriculares que contêm em suas ementas algum conteúdo destas Didáticas. O mesmo se deu com 2 dos 9 CCs do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos.

Em consequência, as análises evidenciam que o objeto “processo de ensino e aprendizagem” da Didática é trabalhado de forma verticalizada e interdisciplinar no currículo do curso de Pedagogia analisado. Segundo Fazenda (2002), a interdisciplinaridade é um movimento que se aprende praticando, vivendo, não se ensina, por isso exige-se um novo posicionamento diante da prática educacional e da vida, pois a interdisciplinaridade é o motor de transformação, de mudança social, em que a comunicação, o diálogo e a parceria são fundamentais para que ela ocorra.

Desta forma, por meio da análise destes dados da pesquisa, é possível afirmar que os conteúdos da Didática estão presentes em 23 componentes curriculares e, conseqüentemente, que a Didática verticaliza de forma expressiva a formação do professor-pedagogo-pesquisador formado no Curso de Pedagogia pesquisado, oportunizando aos estudantes deste curso uma formação que lhes possibilita compreender a importância da *práxis* educativa crítica para a atuação no contexto social em que estão inseridas as escolas de Educação Básica brasileiras.

Apoiando-se no pensamento de Freire (1996), a formação de professores sempre será uma oportunidade de apreender o necessário saber acerca da importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico do contexto social em que vivemos, sendo importante juntar o saber teórico desta influência com o saber teórico-prático da realidade concreta em que o processo de ensino-aprendizagem acontece.

Para Brandt e Martini (2019), é imprescindível que, nos cursos de licenciatura, haja a compressão de processos didáticos de ensino e aprendizagem fundamentados em conhecimentos teóricos e em práticas formativas colaborativas, dialógicas, críticas e libertadoras, ou seja, na *práxis* didática dos professores formadores e dos licenciandos, são necessárias ações e experiências formativas que lhes possibilitem refletir, analisar, questionar, dialogar, planejar, agir, realizar e avaliar os processos de ensino-aprendizagem por meio da construção coletiva e colaborativa do conhecimento entre os sujeitos construtores do conhecimento.

A Didática constitui-se em uma matéria de estudo que integra e articula conhecimentos teóricos e práticos obtidos nas disciplinas de formação acadêmica, de formação pedagógica e de formação técnico-prática, provendo o que é comum, básico e indispensável para o ensino de todas as demais disciplinas de conteúdo. A Didática se baseia numa concepção de homem e sociedade, por-

tanto subordina-se a propósitos sociais, políticos e pedagógicos para a educação escolar, a serem estabelecidos em função da realidade social brasileira (Libâneo, 1994).

Nesse sentido, identificar o papel da Didática na formação dos professores não significa reivindicar um processo que promova a dicotomização dos componentes curriculares do currículo do Curso de Pedagogia. Ao contrário, conforme Cunha (2004):

[...] isso reafirma, principalmente, a intenção de compreender o campo da Didática na interface dos conhecimentos e das experiências que constituem o saber docente, com vistas a fortalecer a capacidade de reflexão do professor, enquanto profissional capaz de trabalhar com os argumentos de racionalidade próprios de quem tem consciência de seus projetos e ações (p. 37).

Portanto, o papel da Didática é considerar o ensino como prática social e compreender seu funcionamento enquanto tal, sua função social, suas implicações estruturais na educação e, conseqüentemente, na sociedade. (Pimenta, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado demonstrou que as Didáticas nos cursos de Pedagogia do IFC desenvolvem uma formação interdisciplinar aos licenciandos, pois as análises constataram que os processos formativos desenvolvidos nos CCs da Didática estão presentes no Núcleo de Formação Geral e no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos do PPC dos Cursos de Pedagogia da referida instituição, ou seja, em todas as etapas da integração curricular e pedagógica da formação do futuro professor-pedagogo-pesquisador, egresso de um Curso de Pedagogia que tem como base a docência e uma concepção crítica e emancipadora.

Nesse sentido, por meio das análises, compreende-se que a oferta de cursos de formação inicial e continuada no contexto dos IFs, seja nas licenciaturas, como no curso de Pedagogia analisado, seja nos cursos de pós-graduação, objetiva validar a verticalização do ensino, na medida em que a instituição baliza suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades de Educação Profissional e Tecnológica, tomando para si a responsabilidade de prover possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos (Brasil, 2008).

Portanto, por meio das análises do PPC do Curso de Pedagogia no IFC, em especial dos componentes curriculares da Didática, objeto deste estudo, foi possível aferir que estes são trabalhados de forma interdisciplinar e que o curso proporciona a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de adotarem uma proposta e uma prática pedagógica que buscam a formação de professores críticos por meio da oferta de uma formação inicial em uma instituição pública, de qualidade e socialmente referenciada, ou seja, que considera a prática social dos licenciandos em seu processo formativo.

Portanto, é de suma importância a intensificação de estudos curriculares acerca dos CCs da Didática no Curso de Pedagogia, no sentido de promover uma formação voltada para um modelo pedagógico-didático que desenvolva a *práxis* pedagógica dos professores como forma de avançar contra a racionalidade técnico-instrumental.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, PT: Porto. 1994.
- BRANDT, Andressa Graziele; MARTINI, Lucas. A didática freireana na formação inicial de professores. **Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 16, n. 2,

p. 67-81, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3MxnJmA>. Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Brasília, DF: MEC. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2Xs0jLp>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3956QSx>. Acesso em: 3 mar. 2022.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Trad. Maria Leticia Ferreira. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto. 2012.

CECHINEL, Andre *et al.* Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, Criciúma, v. 5, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3xBoLIT>. Acesso em: 14 abr. de 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da; HOBOLD, Márcia de Souza. Práticas formativas de professores de cursos de licenciatura: diferentes estratégias para ensinar. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, 2016. p. 237-262.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver; JUNQUEIRA, Sergio Rogerio Azevedo (org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson Rodrigues (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

FAZENDA, Ivani. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR; Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, p. 102-125, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3Mu7IO1>. Acesso em: 10 jan. de 2022.

IMBERNÓN, Francisco. O que é didática hoje? A didática como meio de transformação educacional e social. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 27, n. 59, p. 9-16, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3zrilyb>. Acesso em: 20 mai. 2022.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Camboriú**. Camboriú: IFC, 2018.

KOSIK, Kosik. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010.

MARIN, Alda Junqueira. A disciplina Didática na formação de professores conhecimentos, saberes e mediação didática. In: MARIN, Alda Junqueira. **Didática**: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 17-32.

MARTIN, Pura Lúcia Oliver. O campo da didática: expressão das contradições da prática. In: EGGERT, Edla *et al.* (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EdPUC-RS, 2008. p. 585-601.

MARTINS, Lígia Maria. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2,

p. 130-143, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma ressignificação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-76.

PIMENTA, Selma Garrido. Profissionalização docente: teias, tramas e nexos um convite à didática. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (org.). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: Didática, saberes docentes e formação. Cuiabá: Sustentável, 2019. p. 14-54.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 3 ago. 2023.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123>. Acesso em: 9 fev. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papyrus, 2008.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. v. 4. Madrid: Visor. 1996.

C A P Í T U L O 9

MÍDIAS SOCIAIS E A PERCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES EM RELAÇÃO ÀS FORMAS PACÍFICAS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Marina Amaral Takatuzi
Cezar Bueno de Lima

INTRODUÇÃO

O tema apresentado indaga como os estudantes do ensino médio se relacionam com as mídias sociais e mostram-se permeáveis à proposição de formas não punitivas de gestão dos conflitos no espaço escolar.

No plano teórico, a revisão da literatura descreve a influência da cultura punitiva aliada a projetos neoliberais, os quais, no campo político-penal, trilham o caminho da lei e da ordem e buscam associar atos e comportamentos violentos à reflexões morais e políticas ideológicas simplificadoras que, sem comprovação empírica, associam artificialmente a ocorrência de desordem e violência à imagem de dois tipos de sociabilidades opostas: as pessoas de bem e os desordeiros de todos os tipos.

Esse processo político-ideológico simplificador, adquire uma espécie de realismo fantástico entre os meios de comunicação

em que a cobertura de crimes em várias mídias gera medo e ansiedade por parte da audiência. A exposição de crimes e pessoas supostamente dotadas de maldade intrínseca é mediada pela profusão de imagens, que apelam ao sentimento moral quase obrigatório de se comover às vítimas. O espetáculo midiático punitivo serve de orientação ao debate político-jurídico penalizador e à elaboração de políticas públicas criminalizadoras.

A primeira parte do capítulo traz referências e reflexões acerca de discursos alinhados à defesa da punição generalizada que ignora as múltiplas determinações associadas à ocorrência dos diferentes tipos de conflitos nas sociedades em curso. O capítulo discute ainda, a relação entre punição e a teoria psicológica comportamental com foco na teoria comportamental do reforço e da contingência.

A segunda parte do capítulo aborda as redes sociais e o envolvimento de adolescentes e jovens na cultura do cancelamento. Em muitas situações, manifestações e tendências de sectarismo, discurso de ódio, de exclusão de pensamentos, comportamentos e manifestações plurais, se encaixa no macroprocesso produtor e reprodutor de mentalidades e práticas punitivas que se espriam pelas redes sociais. No cotidiano das redes online, muitas pessoas utilizam as plataformas sociais como pretexto para praticar atos de violência contra aquele que está sendo cancelado, como envio de mensagens de ameaça, propagação de rumores e ridicularização (Silva, 2021b). Muitas dessas situações manifestas e latentes de violência envolvendo adolescentes e jovens no ambiente online, como *cyber-bullying*, o *cyber-stalking*, a presença de gangues ou até o suicídio cibernético, tendem a repercutir na práxis da vida social, comunitária e educacional.

A terceira parte do capítulo enfatiza a importância de compreender a percepção dos estudantes matriculados nas escolas públicas do Ensino Médio, acerca de temas como violência, escola, Direitos Humanos e resolução de conflitos. Os dados apresentados foram extraídos de uma pesquisa de campo em andamento junto aos adolescentes e jovens de escolas públicas do Ensino Médio no município de Curitiba- PR. Por fim, nas considerações finais, o capítulo enfatiza a importância das redes sociais como ferramenta pública de exposição de opiniões e de busca de asserção da justiça.

POPULISMO PUNITIVO

O populismo punitivo, segundo Gaio (2011), é um traço cultural que defende que a punição e a certeza da sua ocorrência podem diminuir o número de crimes cometidos no país. Nascimento (2016) nos alerta sobre a importância de ressaltar a relação entre as políticas governamentais estadunidenses e o neoliberalismo penal brasileiro. Para tanto, o autor faz referência ao Movimento de Lei e Ordem originado nos Estados Unidos para estabelecer uma distinção clara entre as pessoas de “bem” e os criminosos perversos, e também faz referência à doutrina de “Tolerância Zero”, adotada em Nova Iorque, que autorizou uma abordagem mais agressiva por parte das forças de ordem sobre crimes pequenos, com esses esforços tendo a população negra como alvo principal.

No Brasil, portanto, a formação da ideologia de um Estado punitivo seria a única salvação para as pessoas de “bem”.

Assim a forma que o Estado tem de controlar a criminalidade é perseguindo aqueles mais pobres, as classes subdesenvolvidas da sociedade que não possuem a qualificação exigida para entrar no mercado de trabalho da economia atual que paga mal e maltrata os que carecem de informação para exigir o pouco de direi-

to que lhes sobrou, são esses os preferidos do sistema de controle, pelo simples fato de ninguém se importar com o que acontece com eles. O negócio é limpar os “maus” das ruas (Nascimento, 2016, p.32).

A estratégia governamental é demonstrar que a suposta desmoralização do sistema criminal o torna fraco e insuficiente para lidar com a alta demanda de criminosos perversos soltos na sociedade e da retirada da possibilidade de debate sobre estratégias de prevenção (Gaio, 2011). Ela também engloba

[...] aparecer junto às vítimas e estimular as reações de revanche e vingança; dividir a população entre os cidadãos de bem e os crápulas; deslegitimar os processos formais de defesa a que o réu tem direito para que possa se defender; estimular o medo e multiplicar as chances de vitimização do cidadão comum (Gaio, 2011, p.23).

A difusão do medo e da desordem proferida, em larga medida, pelos meios de comunicação mostra a importância da mídia comercial enquanto órgão de controle e gestão do medo por conseguirem acessar diversas classes sociais. Para compreender o efeito da punição sobre o comportamento humano, destaca-se a ciência da análise do comportamento. Entretanto, outros conceitos elaborados pela abordagem, como o reforço e a contingência, devem ser anteriormente revisados.

Segundo Braguirolli *et al.* (2002, p. 125) o “reforço é qualquer estímulo cuja apresentação ou afastamento aumenta a probabilidade de uma resposta”, podendo ele ser dividido em reforçamento positivo e negativo. Os termos “positivo” e “negativo” indicam a apresentação e retirada (ou perda) de estímulos: o reforçamento positivo é aquele que, ao ser acrescentado, faz com que a probabilidade de frequência de emissão de um determinado comportamento aumente. Já o reforçamento negativo é quando a retirada de um

estímulo aversivo aumenta a probabilidade de ocorrência do comportamento que causou a perda do estímulo em questão (Moreira; Medeiros, 2019). Este último, por sua vez, pode ocasionar dois tipos de comportamentos: (1) o de fuga, no qual “os organismos podem aprender a dar uma resposta a fim de concluir um evento aversivo em andamento” (Atkinson *et al.*, 2002, p. 273) e (2) o de esquiva, que é emitido quando o indivíduo busca evitar ou adiar o evento aversivo (Barbora *et al.* 2007).

Contingência, por outro lado, é um instrumento de análise das interações entre o organismo e o ambiente que possibilita realizar previsões a partir da interação delineada, sendo ela constituída por três termos inter-relacionados, que são: o estímulo discriminativo, a resposta e a consequência (Todorov, 1985). Esse mesmo autor descreve estes três termos da seguinte forma:

(1) uma situação presente ou antecedente que pode ser descrita em termos de estímulos chamados discriminativos pela função controladora que exercem sobre o comportamento; (2) algum comportamento do indivíduo, que se emitido na presença de tais estímulos discriminativos tem como consequência (3) alguma alteração no ambiente, que não ocorreria (a) se tal comportamento fosse emitido na ausência dos referidos estímulos discriminativos ou (b) se o comportamento não ocorresse (Todorov, 1985, p. 75).

De acordo com o autor, uma vez ocorrido “no passado o reforçamento frequente de alguma resposta na presença de um estímulo discriminativo, a presença desse estímulo tende a evocar a emissão da resposta” (Todorov, 1985, p. 76). A punição, no seu sentido funcional, é uma consequência de um comportamento emitido que causa a redução na frequência de emissão do comportamento em questão; o que significa que, para uma consequência ser considerada punitiva, é necessário que haja a redução da probabilidade

de de ocorrência do comportamento punido (Moreira; Medeiros, 2019). Por este motivo, não há estímulo que seja inerentemente punitivo, pois ele só pode ser classificado como tal caso sua remoção ou apresentação afete a frequência de um comportamento negativamente (Moreira; Medeiros, 2019).

Em relação aos efeitos colaterais indesejáveis da punição, Ntinas (2007) constatou que são presentes em maior parte na punição severa. Na punição moderada há a possibilidade de intervenções afetivas e aceitáveis, o que diminui a possibilidade de efeitos permanentes e agressividade.

Para Ntinas (2007),

[] há pouco espaço para o suporte da aplicação da punição severa na prática. A punição severa leva a resultados rápidos e impressionantes, mas existem sérios problemas ligados à sua validade educacional e social, aos seus efeitos negativos e à manutenção restrita dos seus efeitos. Desse modo, ela é considerada de utilidade limitada no contexto comunitário e de atividades de integração social [...]

[] relativo ao uso da punição severa, concordou-se que a sua aplicação – (p. 166).

De acordo com estudos criminológicos e sociológicos no contexto do sistema de justiça criminal, a utilização da punição como técnica para neutralizar ou mitigar comportamentos considerados ilegais deveria representar uma excepcionalidade, e não a regra. Mesmo no campo da teoria comportamental, os autores alertam que casos de punição severa ou de punição prolongada, pode eliminar o comportamento, porém, as consequências psicossociais dessa técnica precisam ser cuidadosamente estudadas.

CULTURA DO CANCELAMENTO

Na cultura de cancelamento, o ato de cancelar alguém é definido por Goldsbrought (2020 *apud* Silva, 2021b) como a rejeição e oposição pública dos pontos de vista ou ações da pessoa cancelada, sendo necessário haver um movimento coletivo ativo de privação de tempo e atenção. Assim, a cultura de cancelamento possui uma ligação próxima com a liberdade de expressão, visto que não só a emissão de comportamentos repreensíveis provoca a reação de cancelamento opiniões divergentes também podem ser alvos de cancelamento (Silvia; Honda, 2020 *apud* Silva, 2021b).

Camiloto e Urashima (2020) defendem que a cultura do cancelamento se encontra em harmonia com o exercício democrático da liberdade de expressão, argumentando que ela é constituída pelo investimento coletivo (por meio de atos de fala) na formação de uma opinião pública em relação a um determinado assunto, “tanto no apontamento de críticas ao exercício do poder por autoridades, quanto no apontamento de críticas às pessoas e instituições com visibilidade e importância sociais” (Camiloto; Urashima, 2020, p. 21).

Entretanto, Silva (2021a) afirma que a larga escala de reprodução da cultura de cancelamento faz com que o propósito principal dela – a conscientização e mudança de comportamento – rapidamente se perca em meio a discursos de ódio, com o indivíduo cancelado sendo “rechaçado por esse público” (Silva, 2021a, p. 95). Camiloto e Urashima (2020) reconhecem que o ato de cancelar pode resultar em reações hostis por parte do público, e por isso argumentam que a cultura do cancelamento depende de um “ideal de tolerância entre particulares enquanto participantes do debate público” (Camiloto; Urashima, 2020, p. 7).

Assim, ao analisar um caso de cancelamento, os autores fazem um levantamento dos pressupostos de cada parte da discussão:

Em síntese, duas posições podem ser identificadas: de um lado, defende-se que o pertencimento a um grupo não é condição suficiente nem necessária para ser capaz de falar sobre esse grupo. Para tanto, outros predicados como formação acadêmica e/ou empatia bastariam. Por outro lado, pontua-se que o contexto social é fundamental para a qualidade da expressão. Sendo assim, prossegue o argumento, quem está em determinado contexto social não consegue ir além dos limites dessa situação, o que torna questionável tentar analisar questões que estariam fora desse contexto. Novamente, a definição dos limites do que pode ser dito sem ameaças de represália é objeto de discussão do debate público: quem pode falar o que contra quem (Camiloto; Urashima, 2020, p. 6).

A partir disso, os autores reafirmam que a cultura de cancelamento carrega uma concepção normativa de cidadania democrática como pressuposto, com as pessoas sendo livres baseado na sua capacidade e possibilidade de contestar seus arranjos políticos e sociais. Porém, nas suas considerações finais, os autores afirmam que a cultura de cancelamento pode ser contraditória, dizendo que sem a existência de um ideal de tolerância, “a particularidade inerente às experiências da vida de cada cidadão pode se transformar em empecilho na construção de soluções normativas para a convivência social” (Camiloto; Urashima, 2020, p. 21).

Gueiros e Dalese (2020 *apud* SILVA, 2021b) apontam outra contradição que revolve esse fenômeno social: o potencial de empoderamento advindo da participação deste “tribunal social” capacita o sentenciamento de qualquer indivíduo a inúmeras consequências desproporcionais aos seus atos cancelados. Em concordância, Silva (2021a) alerta sobre a posição de anonimato muito presente nas redes sociais que encoraja os usuários a falarem e fazerem o que desejarem, frequentemente escalando situações de ameaças, xingamentos, exclusão e agressão virtual.

À saber,

A cultura do cancelamento implica em dois desfechos: o primeiro deles refere-se à criação da condenação moral da pessoa cancelada, onde a Internet é a ferramenta que julga e sentencia o comportamento alheio. E o segundo objetivo, está relacionado ao desencadeamento de um comportamento repressivo e intolerante que desconsidera ou mostra-se completamente alheio à compreensão da falibilidade humana (Gueiros; Dalese, 2020, *apud* Silva, 2021b, p. 17).

Ao analisar um caso de cancelamento ocorrido em 2021, Silva (2021b) relata que as comunidades que participam ativamente do cancelamento se comportam de maneira agressiva com frequência. A autora informa que as comunidades também são classificadas como agências controladoras de comportamento e do sentir, ensinando os indivíduos que nela participam quais palavras usar para descrever suas manifestações corporais e estados, e a emitir um determinado tipo de comportamento. A falha em seguir com essas instruções, portanto, pode infligir punições no indivíduo por parte do grupo (Silva, 2021b).

A oportunidade de punir outra pessoa proveniente do cancelamento se mostra como um grande reforçador desse comportamento uma vez que o indivíduo que foi punido “fará qualquer coisa para punir outra pessoa” (Sidman, 2009 *apud* Silva, 2021b, p. 37). Silva (2021b) expõe os resultados dessa coerção na análise do caso que ela faz, apontando que o cancelamento levou a xingamentos e ameaças de morte à pessoa cancelada e aos membros de sua família, afirmando que o “cancelado é punido de forma contingente e não contingente” (Silva, 2021b, p. 37).

Participando desse processo, existem dois tipos de pessoas que fomentam a cultura de cancelamento: o falante, que verbali-

za o comportamento agressivo; e o ouvinte, que interage por meio de curtidas, comentários e compartilhamentos, assumindo uma postura passiva diante da situação (Silva, 2021b). Silva (2021b, p. 37) afirma que ambos os comportamentos representam “respostas funcionais que reforçam esse padrão cultural” e, portanto, contribuem para a manutenção da cultura do cancelamento.

Relembrando o objetivo da cultura de cancelamento – que seria a conscientização da pessoa cancelada e a mudança de comportamento por parte dela – Silva (2021b, p. 38) argumenta que ambas as respostas de agressividade e passividade emitidas pelos indivíduos e comunidades que participam do cancelamento “não são as medidas mais eficazes para mudanças efetivas de comportamento”, sendo a ferramenta mais eficaz, na verdade, o reforçamento positivo (Guilhardi, 2002 *apud* Silva, 2021b).

certifica que a comunicação do grupo social pautada em reforçamento positivo desenvolve a autoestima e o autorreconhecimento do indivíduo, uma vez que “[...] dá destaque à pessoa e não ao comportamento [...] e sentindo-se amado pelo outro, ele aprenderá a amar a si mesma e a partir dessa vivência comportamental, vai se diferenciando das outras pessoas e se tornando independente” (Guilhardi, 2002, p. 8 *apud* Silva, 2021b, p. 38).

Em relação aos estudantes matriculados nas escolas públicas do ensino médio, é possível afirmar que o modo que estes/as estão inseridos e, de algum modo, expostos no contexto das mídias sociais, tende interferir no processo de compreensão e escolha dos métodos mais pacíficos ou punitivos de resolução dos conflitos interpessoais no chão da escola.

VIOLÊNCIA, FAMÍLIA, ESCOLA E DIREITOS HUMANOS: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES MATRICULADOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO

Considerações metodológicas iniciais

Os dados e informações disponíveis abaixo fazem parte da realização de uma pesquisa de campo em andamento junto aos estudantes matriculados na escola pública do Ensino Médio Professor Teobaldo L. Kletemberg no município de Curitiba-PR, englobando os temas da violência, adolescência, mídia e punição. A conclusão de grupos focais e de um questionário fechado de múltipla escolha junto aos estudantes em um dos colégios selecionados para a realização da pesquisa, em 2021, avaliou a percepção dos estudantes em relação aos temas: família, escola, violência escolar, Direitos Humanos, resolução de conflitos. Ao final de cada tema, havia um espaço aberto para aqueles que desejassem adicionar um comentário sobre as perguntas.

Foi realizado o curso de formação para manuseio da técnica de grupo focal, com as instruções sendo passadas para os pesquisadores ao longo de quatro sessões. O roteiro de perguntas utilizado durante a mediação dos grupos focais também foi formulado pela equipe de pesquisadores e de voluntários em uma dessas sessões.

Os grupos focais foram realizados pelos pesquisadores e por voluntários – preenchendo os cargos de moderadores e observadores dos grupos – em duas visitas à escola realizadas nos dias 14 e 22 de junho de 2022 durante a manhã e à noite, respectivamente. Em cada visita, três grupos focais foram conduzidos (um grupo do 1º ano, um grupo do 2º ano e outro do 3º ano), totalizando seis

grupos focais realizados. As conversas foram gravadas por gravadores de áudio disponibilizados pela faculdade e pelos celulares dos próprios pesquisadores para facilitar a transcrição dos áudios para a análise posterior.

No período da manhã, a escola possui as seguintes turmas: 1º ano–7 turmas; 2º ano–4 turmas; 3º ano–3 turmas. No período da noite, a escola conta com as turmas: 1º ano–1 turma; 2º ano–2 turmas; 3º ano–3 turmas. Do total de 530 estudantes matriculados, 222 responderam o formulário. Nesta fase de identificação dos sujeitos da pesquisa focal, é importante ressaltar as variáveis gênero, cor da pele, estudo e trabalho. A partir desses critérios, a escolha dos estudantes participantes, bem como as salas em que ocorreram os grupos focais, foram selecionadas e disponibilizadas pela escola.

No caso dos grupos focais, destaca-se a realização de um grupo do 1º ano do período da manhã e a de um grupo do 3º ano do período da noite. A condução do primeiro grupo se mostrou facilitada em comparação com a do segundo grupo. Na primeira, os estudantes demonstravam interesse pelas perguntas e respondiam de forma a compartilhar abertamente suas experiências, vivências, percepções e emoções. Todos pertenciam a uma mesma faixa etária (com exceção de um aluno, que tinha 17 anos) e vinham da mesma classe. Demonstravam possuir apreço pelo companheirismo que afirmaram ter desenvolvido desde o retorno às aulas depois da pandemia.

Em contrapartida, a sala de computação, em que foi realizado o grupo focal do 3º ano não era apropriada: as mesas, alinhadas em fileiras, não podiam ser mudadas de lugar por conta dos computadores que estavam ligados nas tomadas disponibilizadas na classe, o que impossibilitou nos sentarmos em círculo para realização do grupo focal. Os próprios computadores se caracterizaram como uma distração para alguns alunos, que não prestaram atenção na discussão que estava sendo construída. Entretanto,

por esse grupo focal ter sido realizado durante o período da noite (entre 19h e 21h), deve-se considerar que o fator do cansaço tanto dos participantes quanto o da moderadora pode ter influenciado na dificuldade de se estabelecer um debate.

Violência e temas correlatos: dados coletados por meio de questionário

A aplicação do questionário auxiliou no entendimento da perspectiva dos estudantes em relação a diversas temáticas, como mencionado anteriormente. Houveram em torno de 27 respostas por pergunta, havendo uma pequena variação de uma ou duas respostas nas perguntas sobre violência escolar, Direitos Humanos, resolução de conflitos, ensino remoto, justiça restaurativa e participação estudantil.

Em relação ao tema da violência escolar, pode-se observar na figura 1 a perspectiva dos estudantes quanto à presença de violência dentro da escola.

Figura 1: Respostas à afirmação “Não há violência na escola”

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se que somente uma minoria (3 estudantes) veem a escola como um ambiente livre de violência, enquanto a maioria (13 estudantes) sente que violência é algo que ocorre dentro da escola (respondendo “Não se aplica a minha realidade” e “Muito distante da minha realidade”). Os casos de violência, entretanto, não são diários, como pode ser observado na figura 2.

Figura 2: Respostas à afirmação “Há casos de violência diária na escola?”

Fonte: Elaborado pelos autores.

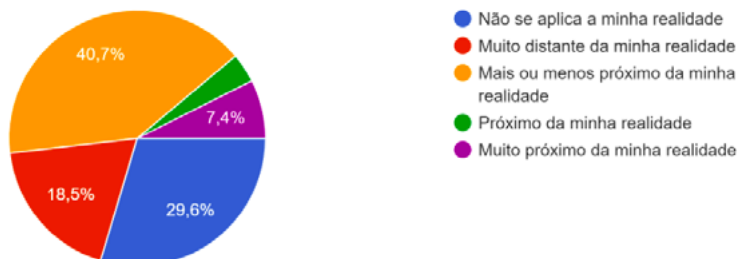
Quanto às formas de violência, pode-se afirmar que

violência verbal foi observada no ambiente escolar por pelo menos 20 dos estudantes que responderam ao questionário, dos quais 9 deles afirmam acontecer diariamente. A violência sexual também foi relatada por pelo menos 15 estudantes, com 1 deles afirmando que ela acontece todos os dias da semana. A violência física também foi observada por 20% dos estudantes dentro da escola.

Em relação às formas de solução dos conflitos na escola, houve predileção ao método de comunicar-se com a família e suspender temporariamente o aluno agressor (com 15 pessoas concordando, 5 discordando e 7 incertas) seguido de advertir formalmente a figura do agressor (com 11 pessoas concordando, 3 discordando e 13 incertas).

Em relação ao tema Direitos Humanos, os estudantes res-

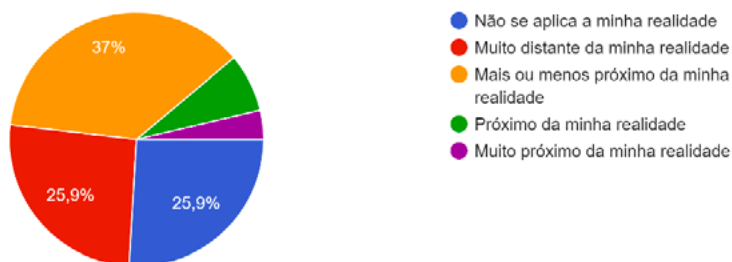
27 respostas



ponderam de forma diversificada e uniforme. Ao opinarem sobre a afirmação “Os Direitos Humanos defendem de igual modo os interesses de ricos e pobres”, por exemplo, 9 pessoas concordaram, 9 discordaram e 9 se mostraram incertas. Houve uma disparidade nas afirmações “Os Direitos Humanos defendem mais os bandidos que as pessoas honestas” (com 5 pessoas concordando, 13 discordando e 9 incertas) e “Os direitos econômicos, sociais e culturais são (ou deveriam ser) o principal foco de proteção dos DH” (com 12 pessoas concordando, 5 discordando e 10 incertas).

Em relação à participação estudantil na tomada de decisões

27 respostas



sobre assuntos escolares, pode-se afirmar que 7 alunos percebem que isto é algo que acontece na escola, enquanto 8 dizem que isto não se aplica ou é muito distante da realidade deles e 12 se mostram incertos. Sobre essa participação ser algo que deveria acontecer regularmente, 14 estudantes concordam que deveria ser uma prática comum, 8 discordam e 5 se mostram incertos.

Em relação à aplicação da justiça restaurativa na solução de conflitos entre os estudantes da escola, observa-se que muitos estudantes não possuem conhecimento sobre isso, mas que gostariam de conhecer mais sobre e aplicar na escola (com 14 concordando, 3 discordando e 8 se mostrando incertos).

Realização de grupos focais entre os estudantes do período da manhã

Em relação ao 1º ano do período da manhã, já no início da conversa, com perguntas sobre a escola, o assunto de brigas e conflitos que ocorrem no ambiente escolar surgiu. Todos os participantes falaram sobre o aumento de conflitos após o retorno às aulas. Porém, afirmaram que os conflitos diminuíram de intensidade e frequência depois que três alunos foram transferidos para outras turmas. Observemos uma das falas sobre isso:

É que a nossa sala não tem hierarquia, ninguém é melhor que ninguém. Antes tinha muita briga, mas daí as pessoas que brigavam saíram da sala (Estudante 1).

Em relação à definição de violência, os participantes chegaram à conclusão de que ela pode ser: verbal, física, não respeitar o outro e “passar do limite” (Estudante 1). Sobre isso, a Estudante 7 diz:

[...] ela faz uma brincadeira sem graça, e a outra [...] não gostou, [...] isso já pode ser considerado uma violência.

O Estudante 5, que relatou ter sofrido bullying por vários anos da sua vida apesar de contraditoriamente ser respeitado por sua altura, comenta que

Geralmente violência é tipo uma pessoa faz bullying com a outra pessoa, essa pessoa acaba [...] deixando esse bullying sair e acaba fazendo alguma coisa que é considerado violência, [...] ela começa a mudar. Daí como ela sofreu bullying, ela vai fazer bullying nas outras pessoas para se sentir superior às outras pessoas. Eu sei disso porque eu já fiz isso (Estudante 5).

Ao perguntar sobre resolução de conflitos, os alunos interpretaram como dar conselhos para alguém que está se sentindo mal, e apresentaram algumas estratégias:

Rezar pela pessoa e falar que Deus está a frente (Estudante 8).

Abraçar e falar que vai ficar tudo bem, [dar exemplos da própria vida para] mostrar que eu passei por aquilo e sobrevivi, então a pessoa também vai, porque tudo é passageiro (Estudante 7).

No tocante aos alunos 2º ano do ensino médio e que participaram da pesquisa no período da manhã, constatou-se maior preocupação sobre o tema da violência. Os alunos disseram haver uma grande falta de justiça no Brasil e afirmam que o dever de cumprir com essa justiça corresponde ao Estado, mas acreditam que a execução das leis por este órgão é falha. O Aluno 9 diz:

Hoje em dia lei não serve muito pra nada, [...] hoje se morre uma travesti ali na esquina a gente sabe que não vai dar em nada, se morre um preto na rua, a gente sabe que não vai dar em nada, porque não funciona, lei no Brasil não funciona, só serve pra [...] botar medo nas pessoas (Aluno 9).

Ele conclui o pensamento dizendo que no Brasil não existe a realização de um julgamento e o cumprimento da pena.

Se não tem lá fora, quem dirá aqui, um país de 3º mundo (Aluno 9).

Outros alunos contribuíram para a discussão:

As leis funcionam para determinado tipo de pessoa, [para] homens brancos héteros cis [e para] quem tem dinheiro (Aluna 7).

Tem famoso que faz [coisas] que se uma pessoa pobre fizesse [...] todo mundo cai em cima, tem uma grande diferença né, se a pessoa tem dinheiro ou não (Aluno 10).

Em relação aos direitos que acham fundamentais, houve unanimidade nas respostas: “Todos!”, afirmaram os alunos. Entretanto, o Aluno 6 falou sobre a importância de destacar o direito à moradia e à educação.

Eu acho que uma das situações mais evidentes é a questão da moradia, e sobretudo a educação, tem muita gen-

te que não tem a oportunidade de estudar [...], as vezes não tem condição de estudar tanto por questão financeira, [...] a questão de locomoção ou até mesmo do lugar onde você mora (Aluno 6).

O aluno relata reportagens que viu no noticiário de casas sendo edificadas em lugares inapropriados para moradia, salientando a questão da falta de segurança e alta possibilidade de desmoronamento e perda dos pertences.

Acho que uma certa atenção a mais para esse caso seria importante (Aluno 6).

A Aluna 2 afirmou que acha que todos os direitos são fundamentais, mas traz atenção para a falta de conhecimento em volta deles.

Pena que nem todos os cidadãos tenham ciência dos direitos que eles mesmos têm (Aluna 2).

Já o Aluno 5 diz que ter ou não um direito respeitado varia muito de pessoa para pessoa.

Mesmo as pessoas tendo todos os direitos, eles não vão ser respeitados, independente de você ter o direito de fazer aquilo ali, sempre vai ter alguma razão (Aluno 5).

Dando como exemplo pessoas em situação de rua, o Aluno 5 fala:

Mesmo tendo esse direito [à moradia], as pessoas não conseguem ter, o governo mesmo não ajuda as pessoas. [...] Então independente do direito que você tenha que seja essencial para sua vida, as vezes você não vai conseguir ter aquele direito.

Relativo à resolução de conflitos, os alunos acreditam que a melhor forma é por meio do diálogo, através da escuta de ambas as partes para a chegada a um consenso. A punição, segundo a Aluna 4,

[...] nem sempre é necessária, porque as vezes a pessoa não sabe direito o que ela tá fazendo, as vezes é por uma crise de raiva, uma crise de ansiedade e a pessoa só faz algo sem ter consciência direito [...], as vezes conversar e dar uma solução para isso já é o suficiente.

A Aluna 7 compartilha dessa opinião:

As pessoas tentam resolver uma situação humilhando a outra.

Já o Aluno 10 acredita que o diálogo tem uma certa limitação na eficácia caso a pessoa não demonstrar estar disposta a refletir sobre os seus erros e revisar suas atitudes; conclui que a melhor solução, neste caso, seria o distanciamento. Ele diz:

Eu acho que você tentar, tentar, tentar conversar com uma pessoa, e ela prometer que vai mudar e não muda, eu acho que é perda de tempo. Então eu acho que é melhor ou você se afastar daquela pessoa ou você só abandonar, porque você não tem o que fazer; a pessoa promete mudança e não muda, não importa o que aconteça, ela sempre vai agir do mesmo jeito que ela falou que não agiria, então é só se afastar.

A Aluna 2, por outro lado, acredita que a resolução pacífica de um conflito deve não só exigir uma mudança de comportamento por parte de quem cometeu a violência, mas também por parte da vítima.

Não cabe só a uma pessoa, cabe às duas, de quem comete a querer mudar e não fazer mais, e a de quem sofre para se expressar mais. A gente precisa impor o respeito às vezes, porque não nos dão o respeito, [...] os dois lados da moeda têm que ser revisados para não acontecer mais. O que sofre [tem] que se expressar um pouco mais e o que comete colocar a mão na cabeça de quem está sendo um idiota em desrespeitar alguém.

O Aluno 6 acrescenta:

Não adianta só dar valor para um lado e deixar o outro lado no vácuo, ouvir os dois lados, chegar em um consenso, e tentar unir [...]. Nunca um lado só vai estar certo, vamos ouvir os dois lados, [assim] a gente evita de acontecer outra coisa, então é unir os dois lados ali e chegar nesse consenso eu acho que é bem importante.

Já, em relação a participação dos alunos do 3º ano do período da manhã, quando perguntado sobre a incidência de violência em Curitiba, um dos estudantes acredita ter aumentado nos últimos anos:

A pandemia acabou deixando as pessoas muito isoladas, e algumas pessoas não sabem mais como viver em sociedade, não tem empatia por ninguém (Estudante G).

A ocorrência de casos de violência, assim, estaria ligada a uma falta de empatia que tem aumentado principalmente por conta da pandemia, que demandou o isolamento social.

A violência é o que acaba machucando a pessoa [...], hoje em dia ninguém mais tem papas na língua se conscientizar nem ter empatia com o outro. As pessoas só pensam em si, e não pensam em como a pessoa vai se sentir depois (Estudante D).

Ao conversarem sobre os direitos fundamentais, o moderador trouxe um exemplo de um caso atual para os alunos comentarem – Monark, que participava de um podcast chamado Flow, falou que apoia a existência de um partido nazista no Brasil, e ao se defender disse que ele estava apenas exercendo o seu direito de liberdade de expressão. Eis uma das falas a partir desse tema:

Quando incita o ódio, eu já acho que não é liberdade de expressão (Estudante E).

O Estudante A acredita que o direito à liberdade de expressão é bom, porém,

[...] tem os limites, e quando passa deles acaba levando à violência [...], hoje se você não tomar cuidado com o que você fala é perigoso e pode causar um caos mesmo. Pode causar um cancelamento, como o Monark mesmo sofreu. Talvez as pessoas precisem pensar, ter um autocontrole (Estudante A).

Outro aluno acrescenta:

Existe uma diferença entre você expressar uma opinião e expressar o que você sente [...] não deveria ser um direito meu fazer mal para outra pessoa (Estudante C).

Ao abordar a questão de resolução de conflitos, o moderador se deparou com uma certa dificuldade em incitar os alunos a se expressarem. Entretanto, ao perguntar sobre o que eles fariam caso alguém com quem eles se importam se envolvesse em um conflito, uma das alunas se dispôs a falar e os outros contribuíram para a conversa a partir disso. Acompanhe, leitor/a, um trecho dessa conversa.

Estudante H: [...] aconteceu uma situação assim aqui no colégio. A gente tava na quadra, a minha amiga tava com a bola e um menino veio e começou a bater nela. Eu fui e falei com as tias que ficam ali e elas não fizeram nada, tentei falar com o diretor, mas não deixaram. No final, eu conversei com a mãe dela, a gente contou o que aconteceu e a polícia veio aqui... E me senti como se eu não pudesse fazer nada, porque ninguém ajudou, e eu não podia fazer nada.

Moderador: E o que aconteceu com esse menino?

Estudante H: Eles chamaram a polícia, daí eles conversaram, ele pediu desculpa e acabou por aí. Não aconteceu nada.

Moderador: O que você acha que deveria ter acontecido com ele? Acha que ele deveria ter sido punido de alguma forma?

Estudante H: Sim, porque se ele fez isso uma vez com uma menina ele pode fazer de novo. Ele poderia ficar preso por um tempo, mesmo sendo de menor, porque ele bateu nela. Então acho que ele devia ser punido sim.

Moderador: Alguém tem alguma ideia diferente do que deveria ter acontecido?

Estudante E: Acho que deveria ter aqueles programas de reabilitação...

Estudante D: Mas ele começou a bater nela do nada?

Estudante H: Sim, ele foi pegar a bola, ela falou que não e ele foi catou a bola e deu uma cabeçada nela e começou a empurrar ela.

Estudante I: Acho que deveria, porque a partir do momento que ele teve iniciativa, fora a vantagem de força que ele teria sobre ela, acho que ele deveria pelo menos ir na delegacia do adolescente e pagar alguma multa ou algum processo por causa dos danos que ele causou nela, porque acho que foi mais psicológico do que físico. O nosso físico

pode se recuperar, mas o psicológico fica abalado, porque não estamos acostumados a sofrer agressões...

Moderador: Então você acha que não deveria ter nenhum tipo de punição física, e sim mais na parte criminal de processo, preso ou uma multa?

Estudante I: Bom, eu pensei nisso agora, se eu tivesse mais tempo para analisar a situação seria melhor, mas no momento acho que a medida mais cabível é essa.

Estudante G: Acho que a gente não devia revidar, porque se estamos punindo uma pessoa por bater em outra, por que a gente iria revidar?

Moderador: O correto seria uma punição que restringisse ele de chegar perto dela, mas nada físico?

Estudante G: Isso.

Ao final da sessão, o moderador pergunta sobre a relevância que a conversa teve para os alunos, que, por sua vez, comentam sobre casos na escola em que os professores e a direção da escola “fizeram abuso de poder” (Estudante I), afetando os alunos diretamente.

Moderador: Nós discutimos alguns tópicos aqui, e de modo geral vocês têm alguma coisa a comentar sobre a nossa conversa, acharam que foi produtiva ou que não agregou em nada ao dia de vocês?

Estudante C: Acho que é sempre bom ter esse tipo de conversa, porque aqui na escola não se fala muito sobre isso. Principalmente sobre a agressão, que teve vários casos de professores serem agressivos. Então é importante ter esse tipo de diálogo.

Moderador: Você já falou com a direção?

Estudante C: Todo mundo já levou algum caso específico, porque não é só um, são vários. Mas pelos professores serem professores, não acontece nada com eles. Acho que deveriam ouvir mais os alunos, porque é injusto.

Ouvem o lado do professor, e o aluno leva uma advertência ou traz os pais para conversar.

Estudante I: Não só com professores, como também algumas autoridades máximas aqui do colégio... já fizeram abuso do poder e falaram palavras que, querendo ou não, afetaram o psicológico [...] em 2020, um pouco antes da pandemia, teve um caso de conflito com um professor que eu não tava envolvido, porém sabe aquele amigo sacana que se for pra diretoria tem que ir junto, então ele levou eu e mais um. Chegando lá, eles distorceram a história, o que era uma coisa virou outra, falaram que eu era usuário de droga [...] e como é que eu ia protestar. Ligaram pra minha casa, falaram que eu tava fumando narguile dentro da sala, tava bebendo... fazendo tudo menos estudar.

Moderador: Quando tem esse caso do abuso de autoridade e da falta de respeito por parte dos professores, o que vocês acham disso de um modo geral?

Estudante F: Nunca aconteceu comigo de um professor ser desrespeitoso, porque eu [...] sou bem amigo dos professores. Mas eu sei que teve um dia que tavam fazendo um abaixo-assinado para uma professora, porque ela brigava muito dentro da sala [...] mas eu nem participei disso.

Estudante I: Depois disso, surgiram algumas ameaças que ninguém ia derrubar ela, porque ela que dava aula e ela era autoridade.

Estudante D: Acho que seria ideal uma democracia, que nem a gente fez lá o abaixo-assinado, porque ela não tá fazendo o papel dela. Tem que gerar dúvidas e tem que ver o que tá acontecendo, o porquê de todo mundo não querer ela como professora. Bom, foi ignorado o abaixo-assinado e tudo, e eu acho errado, porque quem tá lá na hora que ela dá aula são os alunos [...] acho que precisa ser levado em conta o aprendizado, se o aluno tá aprendendo.

Estudante I: Ela exigiu respeito, mas não nos deu respeito. Ela quis exigir na força e não conseguiu.

Estudante F: O que conseguiu foi o ódio dos alunos.

Realização de grupos focais entre os estudantes do período da noturno

Entre os estudantes do primeiro período, assim como nas outras turmas, ao serem perguntados sobre a incidência de violência os alunos responderam que acham que ela aumentou.

Quando a mediadora pergunta sobre o que os participantes consideram como violência, alguns alunos se posicionam:

A violência começa pelo xingamento (Aluno C).

Agressão física e verbal é a mesma coisa, se me xingar ou me bater dá na mesma. Eu levo pro coração (Aluno B).

Xingar é uma coisa, bater é outra, porque xingar qualquer um xinga (Aluno D).

Ao falar sobre resolução de conflitos, a Aluna A diz ter uma posição de não interferência, dizendo:

Eu me preocupo comigo, com as minhas coisas, agora os outros que se resolvam, problema deles. A gente tenta ajudar também e não serve pra nada, é melhor não ajudar (Aluna A).

O Aluno E já admite buscar ver os dois lados, falando que para resolver o conflito tem que ser por meio do diálogo:

Tem que ver quem tá certo e quem tá errado, porque se você for tentar resolver uma agressão física com mais agressão não resolve (Aluno E).

No meio da conversa, surge o assunto de uma briga entre dois alunos presentes – Aluna A e Aluno B – e a mediadora pergunta sobre o que eles acham que deveriam fazer para resolver esse conflito. Um dos alunos diz:

Os dois lados [tem que] ceder, não adianta só um [ceder] e o outro continuar (Aluno C).

Quando a mediadora pergunta para os demais participantes qual a posição deles diante das brigas entre a Aluna A e o Aluno B, o Aluno F diz:

A gente só fica escutando, aí eu falo para o Aluno B ficar tranquilo (Aluno F).

PROPOSTA DE DISCUSSÃO ACERCA DOS RESULTADOS EM QUESTÃO

A respeito da violência, é possível notar que os alunos perceberam que a incidência da violência tem aumentado, principalmente após a pandemia. Apesar da turma do 1º ano da manhã afirmar que as intrigas cessaram após a transferência de três alunos para outras salas, eles notaram que o período logo após o retorno às aulas estava cheio de conflitos.

Os dados advindos do questionário, por outro lado, demonstram que a violência não é uma ocorrência diária na escola. Porém, é preciso destacar que o questionário não revela os pensamentos e percepções que os estudantes possuem em relação a violência, coisa que os grupos focais nos mostraram: é aquilo que fere o outro ou ultrapassa o seu limite.

A definição desse limite pode ter se tornado vaga após o período de isolamento social da pandemia, no qual o principal meio

de comunicação foi a internet. Lisboa e Faustino (2021, p. 03) explicam que o mundo virtual é baseado na instantaneidade: “os resultados [...], a satisfação [...] e as relações são imediatas, o mundo virtual facilita a ideia de desnecessidade da continuidade das relações”. Essa noção de imediaticidade estimula a sensação e a percepção de que uma vida sem consequências, sem necessidade do pensamento posterior.

O anonimato, ferramenta de proteção, estimula ainda mais a irresponsabilização das próprias ações frente a quaisquer representações morais que os usuários possam sofrer (Lisboa; Faustino, 2021). Assim, de acordo com Silva (2021a), se torna facilitado o escalamento da situação por meio de agressões virtuais. Amado *et al.* (2009) ainda explicam que o anonimato do agressor e sua distância em relação à vítima dificultam o surgimento de sentimentos necessários ao convívio social no contexto do espaço virtual, como a empatia. Ao citar Demetrovics *et al.* (2008 *apud* Amado *et al.*, 2009), os autores afirmam que o intensivo uso da internet pode provocar graves perturbações na comunicação, na relação com os pares e com a família, ocasionando empobrecimento no funcionamento social. As observações dos alunos do 3º ano do turno da manhã, que dizem que os casos de violência ocorrem por causa de uma falta de empatia que aumentou principalmente por conta da pandemia, se complementam com isso.

Outra concepção emitida por um estudante do 1º ano do turno da manhã que se encontra de acordo com os achados teóricos é o relato de que uma pessoa que sofre bullying tende a replicar esse comportamento “para se sentir superior” (Estudante 5). Isso demonstra não somente que a punição tende a resultar em efeitos indesejáveis, como a replicação do mesmo comportamento agressivo, mas que a estratégia das comunidades que participam da cultura de cancelamento, que se baseia justamente no princípio da agressividade gerada por meio da punição, é efetiva.

No caso da resolução de conflitos e sentimento de injustiça, as conversas mediadas por grupos focais ressaltam a presença de três modalidades de resolução de conflitos: a punição do agressor, o diálogo e escuta de ambas as partes do conflito para a chegada a um consenso e o distanciamento da pessoa que é responsável pela situação de violência.

É curioso notar que a maioria dos alunos admitiu que o diálogo era a melhor estratégia para solucionar qualquer tipo de conflito, porém, nas situações em que sentimentos de injustiça e de impotência se mostraram prevalentes, a punição foi a saída preferida pelos alunos.

Isso pode ser visto no relato feito pela Estudante H, do 3º ano do turno da manhã, que, após presenciar sua amiga sendo agredida fisicamente por um outro estudante, acredita que ele deveria ter sido preso

Mesmo sendo de menor, porque ele bateu nela (Estudante H).

O Estudante I expressou uma inclinação à punição similar, dizendo

Ele deveria pelo menos ir na delegacia do adolescente e pagar alguma multa ou algum processo por causa dos danos [físicos e morais] que ele causou nela (Estudante I).

Esse retorno à punição advindo da falta de justiça sentida pelos estudantes, se mostra condizente com o populismo punitivo desenvolvido no Brasil. Com a associação dos sentimentos de medo e ansiedade aos modelos punitivos de resolução de conflitos, estabelecidos ao longo das décadas pelos meios de comunicação. Logo, não é de se surpreender que a punição seja o recurso ao qual as es-

tudantes se voltem ao se deparar com uma situação em que se sentiram injustiçadas e impotente.

Essa falta de justiça também foi muito discutida durante o grupo focal realizado com o 2º ano da turma da manhã, que disse em vários momentos que a lei no Brasil “só serve pra [...] botar medo nas pessoas” (Aluno 9), funcionando para certas pessoas, sendo elas “homens brancos héteros cis e quem tem dinheiro” (Aluna 7) e contra outras.

Novamente, isso se relaciona com o populismo punitivo que resultou da inspiração nas políticas governamentais estadunidenses, estabelecendo uma nítida distinção entre pessoas de “bem” e criminosos perversos, sendo estes últimos associados majoritariamente à população negra e às pessoas de camadas mais pobres da sociedade (Nascimento, 2016).

A inefetividade do cumprimento da lei é evidenciada pela seguinte fala do Aluno 9 do 2º ano do turno da manhã:

Hoje em dia lei não serve muito pra nada, [...] hoje se morre uma travesti ali na esquina a gente sabe que não vai dar em nada, se morre um preto na rua, a gente sabe que não vai dar em nada, porque não funciona, lei no Brasil não funciona, só serve pra [...] botar medo nas pessoas.

Essa falta de justiça sentida pelos adolescentes em sua realidade faz com que a cultura do cancelamento, que ocorre em uma esfera diferente da vida – a esfera virtual –, se torne mais atraente pela sua promessa de “justiça social”, na qual os próprios indivíduos têm a liberdade, capacidade e possibilidade de contestar seus arranjos políticos e sociais (Camilloto; Urashima, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, esta pesquisa tinha como objetivo observar os modos como a participação nas redes sociais – e, mais especificamente, na cultura de cancelamento – poderia influenciar no modo como os adolescentes de hoje em dia pensam sobre determinados conceitos e se comportam entre seus pares. Partimos do pressuposto de que, por estarem inseridos no meio virtual de uma forma mais intensa nos últimos anos com o rápido avanço da tecnologia e o acontecimento da pandemia, as redes sociais exerceriam uma grande influência em suas vidas. Entretanto, o que se constatou durante a realização desta pesquisa foi a possibilidade de que a cultura de cancelamento ter surgido como um reflexo da injustiça sentida pelas pessoas na realidade e a consequente necessidade de torná-la justa.

As redes sociais se tornaram o lugar em que é possível desenvolver uma nova identidade descolada da própria identidade real, sendo possível discutir e expor a vida, a intimidade e as vitórias, resultando, assim, na sensação de que as liberdades são ilimitadas nesse espaço, com o “eu” virtual podendo “expressar, através dessa nova identidade, aquilo que é impossível no ‘mundo real’ por existirem limitações morais, legais e sociais” (Lisboa; Faustino, 2021, p. 2).

Apesar de os autores terem como objetivo advertir sobre como essa noção distorcida de liberdade pode levar a tendência à irresponsabilização dos próprios atos, não é possível deixar de notar que a internet se mostra como um local de possibilidades ilimitadas para aqueles que se veem limitados na realidade por injustiças construídas histórica e culturalmente. As redes sociais, assim, se abrem como um espaço em que essa justiça possa ser alcançada pelas suas próprias mãos quando ela não pode ser providenciada por aqueles que possuem esse dever.

REFERÊNCIAS

AMADO, João *et al.* Cyberbullying: Um desafio à investigação e à formação. **Interacções**, Santarém, v. 5, n. 13, p. 301-326, 2009. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/409>. Acesso em: 20 jul. 2022.

ATKINSON, Rita *et al.* **Introdução à Psicologia de Hilgard**. 13. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BARBOSA, Katuscia de Azevedo *et al.* A Técnica de Condicionamento Operante Dentro do Laboratório. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, 10., 2007, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/4.EDUCACAO/4CCHLADPMT03.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRAGUIROLI, Elaine Maria. *et al.* **Psicologia Geral**. 22. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CAMILLOTO, Bruno; URASHIMA, Pedro. Liberdade de expressão, democracia e cultura do cancelamento. **Revista de Direito da Faculdade Guanambi**, Guanambi, v. 7, n. 02, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/RDFG/article/view/13941>. Acesso em: 23 abr. 2021.

GAIO, André Moysés. O Populismo Punitivo no Brasil. **CSONline: Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, [s.l.], ano 5, ed. 12, p. 19-27, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17184/8695>. Acesso em: 23 abr. 2021.

LISBOA, Roberto Senise; FAUSTINO, André. O Estado de Natureza Virtual e a Justificação das Liberdades Irrestritas nas Redes Sociais. **Revista Direitos Culturais**, Santo Ângelo, v. 16, n. 39, p. 225-239, 2021. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/direitosculturais/article/view/154/248>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MOREIRA, Márcio Borges; MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Princípios básicos da Análise do Comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2019.

NASCIMENTO, Lucas Souza do. **O populismo punitivo e a lei Carolina Dieckmann**. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel no Curso de Direito) – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/4763>. Acesso em: 19 jul. 2022.

NTINAS, Konstantinos. Behavior modification and the principle of normalization: clash or synthesis. **Behavioral Interventions**, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 165-177, 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/bin.235>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SILVA, Alessandro Ferreira da. Cultura do Cancelamento: Cancelar para mudar? Eai a questão. **Revista Argentina de Investigación Narrativa**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 93-107, 2021a. Disponível em: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/4862>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SILVA, Sueli Elizabeth Cardoso. **Um olhar analítico comportamental sobre a cultura do cancelamento nas interações online**: uma análise a partir do Big Brother Brasil 21. 2021. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Psicologia) – Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco, São Luís, 2021b. Disponível em: <http://repositorio.undb.edu.br/handle/areas/471>. Acesso em: 19 jul. 2022.

TODOROV, João Cláudio. O Conceito de Contingência Tríplice na Análise do Comportamento Humano. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 75-87, 1985. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/download/16801/15262/125505>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CAPÍTULO 10

A DIMENSÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO: UMA COMPREENSÃO SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

João Batista de Souza Junior
Ricardo Lopes Fonseca

INTRODUÇÃO

Este texto trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “A educação ambiental na formação inicial de professores: uma exposição sobre as reformulações curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina”, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPEDu) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e à Linha de Pesquisa “Docência: Saberes e Práticas” no núcleo “Formação de Professores” e tem como objetivo mapear a dimensão ambiental presente no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

O trabalho pode contribuir para a compreensão de como o cenário nacional da Educação Ambiental se materializa na esfera local da UEL, tendo em vista que a universidade recebe destaque na-

cional a partir dos resultados do Índice Geral de Cursos. E também possibilita reconhecer se o curso de formação de professores de Pedagogia está se afastando dos princípios da lógica do capital ou indo ao encontro dele e reconhecendo a natureza como recurso a ser utilizado de forma exploratória, para fins puramente lucrativos.

Dentro da Educação Ambiental há uma diversidade de conceitos que englobam esse campo de conhecimento, assim para este trabalho, considera-se “Dimensão ambiental” como a totalidade do real/concreto que abriga a representação do todo ambiental, englobando a representação histórica, política, social, cultural, etc. existente. Dentro dessa, há relações diversas e uma rica totalidade (que se abstraem em determinações mais tênues e simples) e se uni com outras determinações (dimensões) para compor o real/concreto, assim, a “temática ambiental” e “Educação Ambiental” estão presentes e compõem a dimensão ambiental que é mais ampla e rica de representações.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, essa proposta compõe de uma pesquisa descritiva, abordagem qualitativa e perspectiva crítico-dialética (Gamboa, 1998, 2007). Ainda segundo Gamboa (1998, 2007), a abordagem crítico-dialética caracteriza-se por uma visão materialista de mundo, a partir da qual o conhecimento é construído por uma relação dialética entre sujeito e objeto que estão dentro de uma realidade concreta e histórica.

O CURSO DE PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: HISTÓRICO A PARTIR DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

O curso de Pedagogia no Brasil, segundo Silva (1999), foi criado por meio do Decreto-Lei n.1.190, de 04 de abril de 1939, que, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, instituiu também o curso de Pedagogia, tendo como objetivo a formação de licenciados e bacharéis para diversas áreas. Recebia o título de bacharel quem cursava três anos de conteúdos específicos da área da educação e licenciado quem cursava mais um ano do curso de Didática. Este modelo de configuração curricular do curso de Pedagogia ficou conhecido como “3 + 1”.

Conforme o exposto por Saviani (2020, p. 50) o currículo do curso possui as disciplinas obrigatórias:

1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.

2º ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.

3º ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação.

O curso de Didática, para a obtenção do título de licenciado, tinha a duração de um ano e era composto pelas disciplinas: Didática Geral, Didática Especial; Psicologia Educacional, Fundamentos biológicos da Educação, Fundamentos sociológicos da Educação e Administração escolar. Assim sendo, para o bacharel em Pedagogia obter o título de licenciado, bastava cursar as disci-

plinas de Didática Geral e Didática Especial, pois as demais já compunham o currículo de bacharel (Saviani, 2020).

Segundo Arantes e Gebran (2014, p. 281) este modelo de “organização curricular favorecia a dicotomia entre o conteúdo e o método e entre a teoria e a prática”, no entanto ele foi reafirmado em 1962 por meio do Parecer nº 251/1962 em conformidade com a Lei 4.024/1961 do Conselho Federal de Educação que, estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia.

Nessa organização, de acordo com Saviani (2020), a duração do curso foi definida em quatro anos, englobando o bacharel e a licenciatura. A diferença é que há uma flexibilização na organização curricular e as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitante com o bacharelado, não precisando esperar o quarto ano. No que se refere ao currículo do bacharelado manteve-se o caráter generalista com cinco disciplinas obrigatórias (Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração escolar) e 11 (Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, Cultura brasileira, Educação comparada, Higiene escolar, Currículos e programas, Técnicas audiovisuais de educação, Teoria e prática da escola média e Introdução à orientação educacional) opcionais das quais os alunos deveriam cursar. Já o currículo de licenciatura compunha-se das disciplinas: Psicologia da educação, Adolescência e aprendizagem; Elementos de administração escolar, Didática e Prática de ensino.

A distinção entre licenciados e bacharéis teve fim em 1969, quando o Parecer CFE nº 252/1969 e a Resolução CFE nº 2/1969 regulamentaram as novas normas para os cursos de Pedagogia em conformidade com a Lei 5.540/1968 (Reforma Universitária). O curso tem a sua estrutura curricular dividida em duas partes: o currículo mínimo (a base comum do curso) e a parte diversificada, que era formada e pelas habilitações: Magistério das disciplinas pedagógi-

cas na Escola Normal, Orientação Educacional; Administração escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Houve a implantação das habilitações para a formação de especialistas nas áreas de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional, compondo a parte final do curso, na qual os cursistas deveriam escolher qual habilitação cursar (Saviani, 2020).

Este modelo de formação vigorou durante 27 anos, mesmo com as intensificações das discussões sobre a formação do pedagogo, entre os anos de 1980 e início de 1990, não houve alterações em termos legais (Arantes; Gebran, 2014). A alteração na legislação ocorreu em 1996, com a aprovação da Lei nº. 9.394, em 20 de dezembro do referido ano, trazendo novos horizontes para a educação brasileira, para a formação dos profissionais que nela atuam e extingue as habilitações do curso de pedagogia.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, para Gonçalves e Donatoni (2007), estabelece novos indicadores para a formação de professores para a Educação Básica e o curso de Pedagogia, desencadeando uma retomada das discussões sobre a identidade dos cursos de Pedagogia e a formação dos docentes, pois faltavam regulamentações às Instituições de Ensino Superior para a elaboração das propostas de curso, ficando a cargo de cada instituição, conforme as suas interpretações da LDBEN, a elaboração das propostas de curso.

Concomitante a esse processo de constituição do curso de Pedagogia, adentra no cenário brasileiro o movimento ecológico iniciando as discussões sobre meio ambiente e educação ambiental. No início dos anos 1990, as discussões ganharam força, influenciadas principalmente por conta de diversos eventos nacionais e internacionais e assim, diversos instrumentos normativos passaram a contemplar a dimensão ambiental.

Como é o caso LDBEN de 1996, que já traz, ainda que de forma simplória, a discussão e o reconhecimento da dimensão ambiental ao reconhecer e exigir para o Ensino Fundamental no artigo 32, inciso II a “compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” e no artigo 26, § 1º, assegura-se que os currículos do Ensino Fundamental e Médio “devem abranger, obrigatoriamente, [...] o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (Brasil, 1996).

Após o sancionamento da LDBEN 9.394/96 para reorganizar o novo sistema de ensino, foram homologados diversos textos legais em forma de Leis, Decretos, Portarias Ministeriais, Resoluções e Pareceres, buscando regulamentações acerca da educação brasileira.

A elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia foi anunciada por meio do Edital n.º 04, de 4 de dezembro de 1997 pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação, solicitando o encaminhamento de propostas das Instituições de Ensino Superior para a elaboração das diretrizes curriculares de cada curso, enviando para as Comissões de Especialistas de Ensino e para posterior análise e aprovação do Conselho Nacional de Educação (Silva, 1999).

Concomitante a isso, em 1999, há a promulgação da Lei n.º 9.795, que estabeleceu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (Brasil, 1999), oferecendo amparo legal para a Educação Ambiental na formação de professores, estabelecendo perspectivas, propósitos, estratégias e aos fundamentos a serem adotados e trabalhado em todo país pelos cursos de licenciaturas. Assim, a partir da PNEA a Educação Ambiental passa a ser reconhecida como uma prática educativa essencial integrada, contínua e permanente de todos os níveis e modalidades do ensino como assegura o artigo 2º (Brasil, 1999).

Em relação à formação de professores, a legislação assegura no artigo 8, parágrafo primeiro, “a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino” assim como “a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas” (Brasil, 1999). E O artigo 11 apresenta que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (Brasil, 1999).

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 define os princípios, condições de ensino e de aprendizagem, os procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de Educação superior do país, e apresenta que o curso de licenciatura em pedagogia destina-se:

[...] à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 02).

Nesta nova resolução, a docência é apresentada como a base do curso e é conceituada no parágrafo 1 do artigo 2º, como

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âm-

bito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006, p.01).

No artigo 6º é apresentada a estrutura do curso de Pedagogia que é estruturado em três núcleos de estudos: I–Núcleo de estudos básicos que engloba o estudo da literatura pertinente ao contexto educacional permitindo a reflexão e ações críticas; II–Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional, atendendo a diferentes demandas sociais; III–Núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende a participação em atividades extra-classe, como atividades prática e participação em eventos de cunho técnico-científico.

A apresentação dos núcleos de estudos foi vista como uma novidade em relação aos modelos curriculares anteriores, os quais tinham os conteúdos e as disciplinas estabelecidas nas próprias diretrizes curriculares, agora cabe a cada instituição a construção do currículo do curso seguindo os núcleos temáticos, que estabelecem três áreas centrais para estruturas das matrizes curriculares. Sobre a Resolução do Conselho Nacional de Educação, Libâneo (2006, p. 06-07) aponta que:

[...] pela precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação [...] expressa uma visão estreita da ciência pedagógica, resultado de um equívoco teórico sem precedentes na tradição da investigação teórica da área, a subsunção da pedagogia na docência, reduzindo a essencialidade dos processos formativos a uma das dimensões do trabalho pedagógico.

Corroborando com esta visão, Saviani (2007, p. 127) apresenta que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia:

[...] são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência.

Essas imprecisões conceituais e ambiguidades apontadas na Resolução do Conselho Nacional de Educação, podem trazer graves consequências à formação profissional do pedagogo, entre as quais Libâneo (2006) destaca: a limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica resultante da descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia; a minimização dos estudos propriamente pedagógicos no curso de graduação em Pedagogia, comprometendo a apropriação dos fundamentos pedagógicos necessários à reflexão do professor no que refere-se à sua prática; o aumento de disciplinas no currículo em função das excessivas atribuições previstas para o professor pedagogo, ocasionando a superficialidade dos conteúdos trabalhados, acentuando a precariedade da formação; a secundarização da importância da organização escolar e das práticas de gestão, retirando-se sua especificidade teórica e prática (Libâneo, 2006).

Em relação à dimensão ambiental, esta se faz presente nas Diretrizes Curriculares em três momentos: no primeiro, é reconhecido que o curso de Pedagogia deve propiciar “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambien-

tal-ecológico, o psicológico, o linguístico (sic), o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (Brasil, 2006, p.01).

As outras duas citações da dimensão ambiental se fazem presente no artigo 5º que trata do perfil do egresso, onde pode se ler que o egresso deve estar apto a: “X–demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (Brasil, 2006, p.02) e ainda “XIV–realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos [...]: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos [...]” (Brasil, 2006, p.03-04). De tal modo, é reconhecido o saber ambiental-ecológico como conhecimento que compõe os saberes necessários à docência, sendo assim, o egresso do curso deve possuir o domínio de tais saberes e ser capaz de utilizá-los.

Após quase 10 anos da publicação das DCNs de Pedagogia, o Conselho Nacional de Educação, nomeou a Comissão Bicameral de Formação de Professores, que tinha como objetivo promover estudos e proposições sobre a formação dos respectivos profissionais. Essa Comissão foi responsável por realizar reuniões de trabalho e atividades que aprofundaram os estudos e as discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, com destaque para a formação inicial e continuada que resultou na proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada foram estabelecidas

por meio da Resolução CNE/CP n. 2/2015 são compostas por 22 artigos que se preocupam com a melhoria na formação inicial, continuada e valorização dos profissionais da educação.

Para Dourado (2015, p. 300), o CNE, ao tratar da formação inicial e continuada em um único documento, trouxe “maior organização para a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo a rediscussão das Diretrizes e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada”.

Em relação à estrutura organizacional dos cursos, as Diretrizes retomam os eixos nucleares (básico, aprofundamento e integradores) apresentados nas Diretrizes do Curso de Pedagogia (2006), entretanto, as novas, propõem o respeito à diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, norteando a formação a partir de três núcleos de concentração, que são apresentados no artigo 6º:

I-núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;

II-núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades;

III-núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (Brasil, 2015).

No que se refere à dimensão ambiental, a DCN faz uma menção à Educação Ambiental e cinco à Temática Ambiental, sendo a primeira menção feita no artigo 3º, que apresenta as finalidades da formação inicial e continuada de professores para a Educação

Básica. Neste artigo, a legislação reconhece a relação entre sociedade-natureza e defende uma educação contextualizada e efetiva, como pode ser observado nos incisos 1º e 2º:

§ 1º Por educação, entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas **relações criativas entre natureza e cultura**. § 2º Para fins desta Resolução, a **educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável**, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica. (Brasil, 2015, p. 4, grifo nosso).

Ainda no artigo 3º, o inciso 6º apresenta que os projetos de formação devem ser elaborados e desenvolvidos de modo a contemplar: “VI—as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural, como princípios de equidade” (Brasil, 2015, p. 5). Assim, é reconhecido que as questões socioambientais são elementos que devem ser contempladas na formação inicial de professores e destinam-se à preparação e desenvolvimento de profissionais para exercício do magistério na Educação Básica em suas etapas e modalidades.

O artigo 8º apresenta o perfil do egresso dos cursos de formação inicial em nível superior e reconhece que os egressos deverão estar aptos a:

VIII–demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras.

[...]

XI–realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros (Brasil, 2015, p. 8).

As últimas menções são feitas no artigo 12, sendo uma na alínea “i” do parágrafo primeiro, a qual garante que a “pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” (Brasil, 2015, p. 10) devem fazer parte do núcleo de formação geral. E a outra menção, na alínea “d” do parágrafo 2º que reconhece a “aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (Brasil, 2015, p. 8) como elementos do projeto pedagógico dos cursos que compõem o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional.

Neste contexto, o currículo e a estrutura dos cursos de formação inicial de professores deverão garantir os conteúdos específicos de cada área e também pedagógicos, fundamentos e teorias da educação, as práticas e metodologias de ensino, didática, procedimentos e processos de aprendizagem, bem como formação na área de políticas públicas e gestão da educação, abordando os direitos humanos, a diversidades étnico-racial, de gênero, sexu-

al, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Educação Ambiental e temática ambiental.

Diante do exposto, observa-se que mais uma vez, em termos legais, a dimensão ambiental é contemplada e reconhecida como uma dimensão do processo formativo dos professores, ressaltando novamente a necessidade com a esfera pedagógica.

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Em Londrina, o curso de Pedagogia foi criado, na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina (FFCLL) em 1960, com início das atividades em 1962, juntamente com o curso de Didática (atuais licenciaturas), que funcionou de forma autônoma até 1964, a partir de então, com base nas orientações do Conselho Estadual de Educação (Parecer nº 292) as matérias pedagógicas passaram a fazer parte do curso de Pedagogia. Em 1970, estas faculdades isoladas, agruparam-se e deram origem à Universidade Estadual de Londrina.

Desde a sua criação, o curso de Pedagogia passou por diversas alterações curriculares atendendo às mudanças e alterações nas legislações que norteiam a formação de professores em nosso país, fato que mostra um processo construtivo na formação do pedagogo.

Segundo Favaro e Abbud (2012), no que se refere às reformulações do curso de Pedagogia na UEL, este possui três períodos bem demarcados. O primeiro período, de 1962 a 1973, no qual se percebe uma formação única em licenciatura em Pedagogia, como o sistema de matrícula seriadas e com duração de 4 anos. A inspiração para a composição da matriz curricular vem do curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia – Universidade do Brasil, aliada à disposição do corpo docente para assumir as dis-

ciplinas propostas e também pelas indicações presentes no Parecer 251/62 e posteriormente o Parecer 252/69. Neste contexto, o curso de Pedagogia foi criado como licenciatura, contendo 16 disciplinas obrigatórias, dentre estas, a disciplina de “Didática Geral”.

O segundo período de 1973 a 1991, ocorre à mudança para o sistema de matrícula por disciplina (créditos) com a oferta de habilitações. Esta mudança foi influenciada pela reforma universitária, Lei 5540/68, havendo a ampliação do rol de disciplinas em função das habilitações, a matriz curricular passou a ser composta por 66 disciplinas, obrigatórias e complementares, entre as quais o aluno escolhia algumas. As habilitações oferecidas foram: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar para escolas de 1º e 2º graus e Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos de Normais. Esta última transformou-se em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, quando houve a transposição do sistema seriado para o sistema de créditos.

O terceiro período de 1992 a 2010 é marcado pela mudança do sistema de matrículas, passando do sistema de disciplinas para o sistema seriado anual e o curso passa a oferecer as primeiras habilitações acopladas, até 2006 quando houve a extinção das habilitações. Com as mudanças que ocorreram na forma de organizar os cursos de graduação, são elaborados os primeiros projetos políticos pedagógicos da UEL, que exigiam uma elaboração detalhada para o currículo do curso, abordando os princípios e objetivos, fundamentação teórica e descrição das atividades acadêmicas, matriz curricular, ementário e sistema de avaliação.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia regulamentada pelos Pareceres CNE/CP 05/2005 e 03/2006 e pela Resolução 01/2006, o curso de Pedagogia da UEL passa por reformulações que resultam em 2007, na formação de pedagogo sem as habilitações. Propõem-se uma formação profissional única para todos os estudantes, agregando à docên-

cia na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e no curso Normal, e a gestão pedagógica nos espaços escolares e não escolares.

Em 2010, uma nova reformulação curricular foi proposta, considerando a exigência legal de adaptação da carga horária de hora-aula para hora e a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, com isso ocorreu a extensão do curso para 4 anos e meio, o ajuste de algumas disciplinas em relação a carga horária, bem como nas atividades acadêmicas especiais de Estágio e do Trabalho de Conclusão de Curso.

A DIMENSÃO AMBIENTAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL: CURRÍCULO DE 2019

A Resolução CEPE/CAN° 118/2018 reformula o Projeto de Curso de Pedagogia – Licenciatura para serem implantados a partir do ano letivo de 2019, atendendo as demandas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de 2015. A referida resolução tem como objetivo: “Formar o profissional para atuar no Magistério da Educação Infantil; no dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Magistério das Matérias Pedagógicas; na Gestão Pedagógica na Educação Escolar e Não Escolar” (UEL, 2018, p.12). A formação do profissional egresso contempla “[...] o exercício do Magistério para a Educação Infantil; do Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; da Gestão Pedagógica da Educação Escolar e não Escolar e do Magistério das Matérias Pedagógicas.” (UEL, 2018, p.13).

Nesta configuração curricular o curso de pedagogia conta com 53 disciplinas obrigatórias distribuídas em 3075 horas, a dimensão ambiental se faz presente em duas disciplinas, de 60h cada,

são elas “6EDU107 Didática das Ciências da Natureza para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental A” e “6EDU108 Didática da Geografia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental A”. O quadro 1 apresenta na íntegra as ementas das respectivas disciplinas.

**Quadro 01: Disciplina do curso de Pedagogia do currículo 2019
que contempla a temática ambiental e Educação Ambiental**

Disciplina	Ementa	Carga Horária
1EDU060 Didática das Ciências da Natureza para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Ciências da Natureza na escola: didática e áreas de conhecimento de referência. O papel social e a especificidade do ensino de Ciências. O aprendizado de Ciências da Natureza: diferentes abordagens, conteúdos e metodologias. A educação ambiental no ensino de ciências. As questões trazidas pela pesquisa na área da didática das Ciências da Natureza. (p.20)	60h
1EDU061 Didática da Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Perspectivas teóricas e metodológicas do ensino da Geografia nas séries iniciais do ensino Fundamental. Constituição da disciplina escolar. Propostas curriculares, abordagens, conteúdos e métodos para a construção do conhecimento geográfico. Formação de conceitos. Análise das transformações e das relações natureza e sociedade. (p20)	60h

Fonte: UEL (2018).

Com base no Quadro 01, percebe-se que as disciplinas trabalham e contemplam a Educação Ambiental e as transformações e relações natureza e sociedade, ou seja, a temática ambiental está centrada apenas em questões biológicas e geofísicas. Essa característica, segundo Layrargues e Lima (2014), é apresentada pela educação ambiental conservacionista, na qual a dimensão am-

biental é tratada em uma perspectiva mais natural e técnica, ligada aos princípios da ecologia e na mudança de comportamentos individuais em relação ao meio ambiente.

Assim, mesmo a Educação Ambiental na esfera nacional tem apresentado significativa evolução na sociedade e na legislação, sendo contemplada nos instrumentos normativos que regulamentam a formação de professores. Na esfera pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, embora ainda seja apresentada uma abordagem muito restrita, nota-se avanço em termos teóricos e metodológicos

Nesta direção, com base em Layrargues e Lima (2014), é necessário incluir no debate ambiental a compreensão dos mecanismos da reprodução social, reconhecendo que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e históricas, de modo a possibilitar uma abordagem pedagógica que problematize o contexto social em sua interface com a natureza.

Segundo Feitosa e Abílio (2015), é necessária à ressignificação da Educação Ambiental como crítica de moda a realizar uma ação pedagógica capaz de alicerçar a modificação da realidade, que, historicamente, se coloca em uma grave crise social, ambiental, política e cultural. Guimarães (2000, p.17) explicita que a partir da Educação Ambiental Crítica acredita-se que

[...] a transformação da sociedade é causa e consequência da transformação de cada indivíduo, há uma reciprocidade dos processos no qual propicia a transformação de ambos. Nesta visão, o educando e o educador são agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais; portanto, o ensino é teoria/prática, é práxis. Ensino que se abre para a comunidade com seus problemas sociais e ambientais, sendo estes conteúdos de trabalho pedagógico. Aqui a compreensão e atuação sobre as relações de poder

que permeiam a sociedade são priorizados, significando uma educação política.

A Educação Ambiental Crítica está pautada num entendimento, segundo Loureiro (2004), mais amplo do exercício da participação social, através de um movimento dialético, numa reflexão entre a teoria e a prática, a práxis. Assim, a Educação Ambiental Crítica surge como uma proposta crítico-reflexiva em relação à educação ambiental conservadora, entendendo “a práxis como aquilo que incessantemente pretende fazer a relação Teoria e Prática, que não somente aceita este movimento, como o estimula e que busca o novo” (Bomfim, 2008, p. 5).

Nessa direção,

[...] a educação e a educação ambiental instrumentalizam o sujeito para a prática social, inclusive em sua dimensão ambiental; [...] O princípio educativo não é a ideologia da harmonia, nem o fetiche do conhecimento científico, mas as efetivas necessidades histórico-concretas da sociedade, expressas pela atividade essencial, o trabalho – compreendido em sua amplitude filosófica – tomando como síntese da produção da vida individual e coletiva (Tozoni-Reis, 2004, p. 145).

Assim, concordamos com Tozoni-Reis (2007, p. 217), quando afirma que

A formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis, fundamento filosófico-político e teórico-metodológico da educação ambiental crítica, é uma ação política intencional e que, portanto, necessita de sistematização pedagógica e metodológica.

Deste modo, para que os professores possam desenvolver e apropriarem-se destes valores, ou melhor, seja possível a construção da “segunda natureza”, nas palavras de Saviani (2008) é necessário que os docentes em formação tenham acesso a este conhecimento. Sendo assim, para que a escola se transforme em um espaço que permitirá ao estudante analisar a natureza e a relação estabelecida entre homem e a natureza e o contexto de práticas socioambientais de forma crítica, esse movimento deve acontecer inicialmente nos cursos de formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permitiu visualizar que a Educação Ambiental no Brasil, embora ainda seja emergente, teve significativa evolução na sociedade e na legislação, se fazendo presente nos marcos legais para a formação do pedagogo. No entanto, no que se refere à esfera pedagógica do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, ainda apresenta uma abordagem conservacionista e presente apenas em duas disciplinas.

Sendo assim, embora o curso de pedagogia atenda às determinações legais, pois a dimensão ambiental se faz presente no curso, é necessário que esse busque alternativas de valorização dessa dimensão em direção ao desenvolvimento de ações pedagógicas que articulem as reflexões sociais, políticas e históricas das questões ambientais em uma proposta educativa disposta a transformar atitudes e ações sobre as questões socioambientais.

Para finalizar, vale destacar que o curso de Pedagogia da UEL (e os de todo o país), passa por um momento de incerteza, pois as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica constituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro

de 2019, estabelecendo novas interpretações e orientações sobre a temática ambiental e a Educação Ambiental na formação de professores. De tal modo, cabe aos professores, às Instituições de Ensino Superior e os cursos de licenciaturas, buscarem medidas que assegurem o pleno trabalho com a dimensão ambiental no âmbito educacional a fim de caminhar em direção a uma nova racionalidade ambiental.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. O Curso de Pedagogia e o Processo de Formação do Pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **HOLOS**, ano 30, v. 6, p. 280–294, 2014. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643>. Acesso em: 09 jun. 2023.

BOMFIM, Alexandre Maia do. Trabalho, Meio Ambiente e Educação: apontamentos à Educação Ambiental a partir da Filosofia da Práxis. In: ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 1-14.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº. 01 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 09 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 jun. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível

em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos Profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 08 Dez 2017

FAVARO, Marta Regina Gimenez; ABBUD, Maria Luiza Macedo. Organização curricular do curso de pedagogia – 50 anos de história. In: ABBUD, Maria Luiza Macedo et al. (org.). **50 anos da pedagogia** – Da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina à Universidade Estadual de Londrina (1962 a 2012). Londrina: UEL, 2012. p. 23-42.

FEITOSA, Raphael Alves; ABÍLIO, Francisco José Pegado. Educação ambiental e pedagogia histórico-crítica: construindo a mandala do trabalho docente engajado. **Ciências & Cognição**, v. 20, n. 1, p. 155-170, 2015. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/957>. Acesso em: 25 ago. 2022.

GAMBOA, Silvia Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis. 1998.

GONÇALVES, Sônia; DONATONI, Alaíde Rita. PEDAGOGIA: OS MARCOS HISTÓRICOS, A IDENTIDADE PROFISSIONAL E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.7, n. 15, p. 1-14, jan./jul. 2007. Disponível: <https://doi.org/10.31496/rpd.v7i15.247>. Acesso em: 09 jun. 2023.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental**: no consenso um debate? Campinas: Papyrus, 2000.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 26-38, jan./mar. 2014. Disponível: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. DIRETRIZES CURRICULARES DA PEDAGOGIA: IMPRECISÕES TEÓRICAS E CONCEPÇÃO ESTREITA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE EDUCADORES. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96–Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 ago. 2022.

LOUREIRO. Carlos Frederico B. **Trajetória da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. PEDAGOGIA: O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 99-134, 2007. Disponível: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2023.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. *et al.* (org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 177-221.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

UEL. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE/CA nº 118/2018**. Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia–Licenciatura, a ser implantado a partir do ano letivo de 2019. 2018. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2018/resolucao_118_18.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

O IMPACTO DA DESIGUALDADE SOCIAL E OS ENTRAVES DA PANDEMIA PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR POR MEIO DO ENEM¹

Letícia Fortes Molina Morelli

Marcos José Zablonky

Cezar Bueno de Lima

INTRODUÇÃO

No contexto da pandemia de Covid-19, a suspensão das aulas presenciais e a necessidade de adotar o ensino remoto revelaram problemas sistêmicos no país, os quais constituem o foco deste estudo: de que forma a desigualdade social e o ensino remoto na pandemia prejudicaram a preparação dos estudantes para o Enem, principal exame de ingresso às universidades no Brasil?

Para responder ao problema de pesquisa, os recursos metodológicos adotados foram a análise de dados secundários de fontes governamentais e órgãos independentes representativos do Brasil e a compreensão do marco teórico sobre educação, desigualdade social e políticas públicas.

Com o objetivo de compreender o campo da educação em relação às políticas de acesso à Educação Superior, desigualdade social e políticas públicas educacionais, o marco teórico de referência da presente pesquisa consiste em artigos de autores como Bernheim e Chauí (2008), Bonetti (2007), Bourdieu (2014; 1986), Catani (2008), Lima (2015), Silveira (2013), Sobrinho (2008) e Zablonky (2018), publicados nas plataformas Scielo e Sucupira.

De maneira prática, os conceitos e métodos apreendidos a partir da base teórica utilizada foram utilizados no método de análise de pesquisas recentes, realizadas em 2020 e 2021. Esses levantamentos trazem dados essenciais a respeito da taxa de acesso a dispositivos eletrônicos e parâmetros de mensuração da desigualdade socioeconômica entre os estudantes brasileiros.

CONTEXTO PROBLEMÁTICO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

No Brasil, avaliar as diferenças de preparação para o Enem entre estudantes de escolas públicas e privadas é essencial, pois 30% dos domicílios do país ainda não acessavam a internet em 2019, segundo pesquisa da Tic Domicílios. Portanto, essa análise é necessária para compreender se, durante a pandemia, houve a garantia de acesso à educação de qualidade, um dos direitos fundamentais de todos os cidadãos brasileiros, assegurado tanto pela Constituição Federal em seu artigo 205, quanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 4º).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A presente pesquisa se propõe a analisar dados secundários fornecidos por pesquisas especializadas como ponto de partida para a compreensão das particularidades dos seres materiais ou sujeitos que compõem esses números, transcendendo o uso objetivista e classificatório das estatísticas citado por Bourdieu (1986).

A realidade social é adequada para duas leituras distintas: de um lado, aquelas que se armam de um uso objetivista da estatística para estabelecer distribuições, ou seja, expressões quantificadas da alocação de uma determinada quantidade de energia social, captada por meio de “indicadores objetivos”, entre um grande número de indivíduos competitivos; e, por outro lado, aqueles que se esforçam para decifrar significados e descobrir as operações cognitivas por meio das quais os agentes os produzem e decifram (Bourdieu, 1986, p. 151).

Pesquisar e compreender a influência das desigualdades sociais no acesso de estudantes de escolas públicas e privadas ao Ensino Superior por meio do Enem faz parte da contribuição científica de revelar um imbróglio latente na sociedade brasileira: o avanço da elitização do Ensino Superior no país. Esse processo é um exemplo muito pertinente no Brasil, o qual Bourdieu (1986) caracteriza como símbolo de distinção social.

O símbolo de distinção, arbitrário como o signo linguístico, recebe as determinações que o fazem parecer necessário na consciência dos agentes apenas a partir de sua inserção nas relações de oposição constitutivas do sistema de marcas distintivas que é próprio de uma dada formação social (Bourdieu, 1986, p. 160).

Na sociedade capitalista, é a posse ou a ausência de símbolos de distinção social que constitui a condição de classe social. A posse de símbolos e instrumentos de produção material e cultu-

ral é o que hierarquiza a posição de cada grupo social nas relações de poder.

A condição de classe que as estatísticas sociais captam por meio de diferentes indicadores materiais da posição na relação de produção ou, mais precisamente, das capacidades de apropriação material dos instrumentos de produção material ou cultural e das capacidades de apropriação simbólica desses instrumentos, determina, diretamente, ou indiretamente, por meio das posições que recebem das classificações coletivas, das representações que cada agente forma de sua posição e de suas estratégias de “Apresentação de si”, ou seja, a encenação de sua posição que ele mesmo desdobra (Bourdieu, 1986, p.160).

A hierarquização social, por conseguinte, coloca uma classe sobre a outra e, de acordo com a lógica capitalista, a legitimação dos hábitos de classes sociais tidas como mais ricas ou refinadas pressupõe a comparação direta com o modo de vida de classes arbitrariamente classificadas como de baixa renda e desprovidas de requinte. Por isso, Bonetti (2007) afirma que a desigualdade se constitui como *conditio sine qua non* ou condição essencial para as práticas sociais das classes sociais.

Para Bonetti (2007, p.46), “a igualdade não se estabelece pela maioria, mas a partir do padrão, que na nossa sociedade capitalista é imposto pelas classes dominantes. O igual assume a posição de comando, para não dizer dominador”.

Embora essas desigualdades se façam presentes na sociedade brasileira, a ideia de meritocracia é hegemônica no país. Conforme Silveira (2013, p.42), esse conceito é ideologicamente alinhado ao capitalismo, “particularmente na justificação da desigualdade e valorização da diferença”.

Ao contrário das sociedades aristocráticas, que priorizam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades (Dubet, 2004).

Relacionando Bourdieu (1986), Dubet (2004) e Silveira (2013), torna-se evidente que a meritocracia é uma ideia que sustenta o monopólio dos principais símbolos de distinção social por parte das classes sociais hegemônicas, utilizando o discurso de que ‘o esforço pessoal’ é a chave para conquistar espaços de poder e uma efetiva mobilidade social. O argumento do mérito, nesse sentido, funciona como uma ‘cortina de fumaça’ para a perpetuação sistêmica das desigualdades sociais no Brasil, as quais se destacam visivelmente nas estatísticas.

A desigualdade social presente na sociedade brasileira constituiu-se em decorrência da privação de bens e direitos por uma parte significativa da população. Ainda hoje, a distância entre pobres e ricos no país é abismal, apesar da melhoria das condições de uma parcela significativa da sociedade nos últimos 20 anos (Zablonsky, 2018, p. 39).

Considerar esse e outros aspectos estatísticos e sociológicos é essencial para dimensionar e compreender a realidade social do Brasil, a fim de elaborar políticas públicas efetivas para remediar e solucionar as desigualdades que segregam determinadas classes sociais do acesso a espaços de poder, pois, de acordo com Bonetti (2007, p. 57), o caráter de uma política pública “[...] é construído desde o momento da sua elaboração até a sua operacionalização, assumindo importância decisiva na formação desse caráter a correlação de forças sociais envolvidas”.

As políticas públicas são, nesse sentido, estratégias de reconhecimento e remediação da segregação de determinadas classes sociais, provocada pelas práticas das classes dominantes. Por isso, Bonetti (2007) explica que as políticas públicas tiram o domínio das classes dominantes (ou criadoras) sobre suas criações—no caso, as práticas sociais –, ao instituírem medidas sociais que legitimam a história de povos invisibilizados e asseguram-lhes o direito à reparação histórica.

Por isso, quando se trata de democratizar o acesso ao ensino superior, é imprescindível que o Estado reconheça, por exemplo, a estimativa de que uma família brasileira pode levar até nove gerações para passar da faixa dos 10% mais pobres para alcançar a renda média do país, segundo estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Dessa forma, investir em programas de financiamento estudantil é uma forma de facilitar a ascensão social desses jovens através do acesso à educação, a fim de inseri-los em um contexto de formação superior que lhes proporcione oportunidades profissionais e acadêmicas e bem-estar social.

Vislumbrando ascender socialmente e a fim de conquistar espaços até então inacessíveis, jovens oriundos das camadas populares, a partir do ingresso no Ensino Superior, estão tendo a possibilidade de reivindicar melhores condições de vida por meio do acesso à educação (Zablonsky, 2018, p. 40).

Para Sobrinho (2008), o acesso irrestrito às universidades é essencial para que o Estado garanta a proteção jurídica da esfera privada e da democracia, fortalecendo o princípio democrático-republicano da sociedade.

[...] Compete à educação superior também trabalhar pelo fortalecimento da identidade nacional, pela formação da consciência de nação republicana e soberana. A educação superior é instrumento de aprofundamento e fortalecimento da autonomia pessoal, da emancipação do sujeito, mediante as relações com os valores, o conhecimento, a crítica, a reflexão, o exercício político da participação na vida da sociedade (Sobrinho, 2008, p.195).

No Brasil, o principal meio de ingresso dos estudantes ao Ensino Superior é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sejam eles pertencentes às escolas públicas ou privadas ou às famílias de alta ou baixa renda. Após sua reformulação em 2009, o Enem foi reconhecido como avaliação de ingresso para o Ensino Superior por praticamente todas as universidades do Brasil, permitindo aos estudantes utilizarem suas notas para pleitearem vagas em instituições públicas e privadas por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e do Programa Universidade para Todos (Prouni), respectivamente.

Para a Organização das Nações Unidas (ONU), o acesso à educação de qualidade também inclui a garantia de que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável e estabelecer uma cultura de paz, defendendo valores como o respeito aos direitos humanos, igualdade de gênero e cidadania global. No entanto, existem dois fatores principais que dificultam o amplo acesso à educação de qualidade no Brasil: as desigualdades digital e social.

Desigualdade no acesso à internet

Antes mesmo da crise econômica provocada pela pandemia, a pesquisa Tic Domicílios (2020) também revelou uma desigualdade preocupante: 99% dos estudantes com renda familiar de três a dez salários mínimos acessavam a internet, enquanto apenas 68%

dos com renda até um salário mínimo, possuíam conexão em seus domicílios.

A desigualdade no acesso às aulas remotas foi, inclusive, os fatores que aumentaram a taxa de evasão escolar em 2021 em 56%, pois diversos jovens trancaram ou cancelaram suas matrículas depois do início da pandemia.

Segundo o relatório ‘Juventudes e Pandemia’ (2021), elaborado pelo Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), a dificuldade de acesso e a desmotivação com as aulas remotas foram os fatores que mais afastaram os estudantes mais jovens das escolas, enquanto os mais velhos saíram da escola por problemas financeiros e pela necessidade de trabalhar durante o horário das aulas.

Nesse sentido, a desigualdade digital não se expressa apenas na dificuldade de acesso a dispositivos eletrônicos, mas também na dificuldade de conexão com a internet, seja pela ausência ou pela existência de uma banda larga deficitária para realizar reuniões, assistir e participar das aulas online em tempo real, utilizando recursos como microfone e câmera.

Essa desigualdade no acesso à internet fez com que 55% dos estudantes entrevistados pelo relatório Juventudes e Pandemia (2021) sentissem que ‘ficaram para trás’ no aprendizado por causa da pandemia. Mesmo com a defasagem de aprendizado causada pelas diferentes condições de acesso às aulas remotas, o Ministério da Educação (MEC) manteve a alteração realizada em 2019 nas notas mínimas no ENEM para os candidatos para o Fies, prezando pela “valorização do mérito” dos estudantes.

Com as alterações, a média mínima de 450 na prova objetiva do ENEM foi mantida, mas a pontuação na redação sofreu um aumento significativo. Antes, era preciso atingir uma nota acima de zero; agora, o participante deve alcançar pelo menos 400 pontos na redação. Em nota, o MEC justificou que a mudança se deve

ao fato de que “a meritocracia [é] uma base para formar profissionais ainda mais qualificados” (Brasil, 2019, s/p).

Segundo a estimativa do MEC, cerca de 10% dos inscritos no processo de 2020, não atingiram o desempenho mínimo exigido para os candidatos do Fies a partir de 2021. Porém, caso os 10% de jovens recusados no Fies fossem introduzidos no ensino superior com o respaldo de um financiamento público, a taxa de brasileiros entre 18 e 24 anos presentes no ensino superior cresceria de 18% para 28%, de acordo com dados do Instituto SEMESP.

Nesse sentido, a diferença no desempenho de estudantes com ou sem acesso a computadores e conexão de internet no Enem já era estatisticamente comprovada em 2019, antes mesmo da migração total das aulas para o sistema remoto. Segundo um levantamento realizado pelo UOL com base nos microdados do ENEM 2019, a nota média na prova de redação de quem declarou ter internet e computador em casa é 86,6 pontos, maior do que a de quem não tem esses recursos, que correspondem a 19,6% dos cinco milhões de candidatos.

Na prática, uma diferença de quase 90 pontos na prova de redação pode custar uma vaga no Sistema de Seleção Unificada (SISU), programa do governo federal que oferece vagas em universidades públicas a partir do desempenho no Enem. Além do SISU, uma nota no Enem prejudicada pela falta de computadores também pode inviabilizar a entrada no programa de financiamento de universidades privadas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Dessa forma, o número de jovens no Ensino Superior se aproximaria da meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa atingir 33% até 2024. Portanto, “valorizar o mérito” dos estudantes é, nesse caso, sinônimo de abandonar os 10% de estudantes pobres (com renda de até três salários mínimos) fora da universidade,

pois os mesmos que não atingiram o desempenho no ENEM exigido para o FIES.

Percebe-se que, caso o governo federal se esforçasse com medidas concretas para oferecer recursos que ajudem no desempenho dos jovens no ENEM, como o acesso a livros didáticos, professores qualificados, computadores e conexão estável de internet nas escolas, os indicadores educacionais de acesso à Educação Superior teriam um resultado mais significativo.

Desigualdade regional e evasão escolar

No Brasil, a educação é obrigatória dos 04 aos 17 anos de idade, de acordo com a Emenda Constitucional 59/2009. Porém, a pandemia agravou em 12% a taxa de evasão escolar no Brasil, de acordo com pesquisa do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) realizada em novembro de 2020. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), dois milhões de jovens em idade escolar no Brasil estão fora da escola atualmente.

Considerando que o estádio do Morumbi, em São Paulo, comporta aproximadamente 72.039 pessoas, a quantidade de jovens fora das salas de aulas equivale ao público de 69 estádios do Morumbi e, dentre eles, três em cada dez não pensam em voltar e completar a formação básica.

Além disso, um levantamento do Pisa (2020) mostrou que o Brasil é o quarto país com mais estudantes que, até os quinze anos, já reprovaram ao menos uma vez (34,1%), enquanto a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é 11,4%. Com esses números, o Brasil só fica atrás do Marrocos com 49,3%, da Colômbia com 40,8% e do Líbano com 34,5%.

De acordo com o estudo “Enfrentamento da Cultura do Fracasso Escolar” da Unicef, elaborado com dados coletados em outubro de 2020, a evasão escolar em estados da região Norte foi quatro vezes maior do que a média nacional em 2020, a qual foi de 3,8% (o que representa 1,38 milhão de alunos).

Nesse sentido, todos os estados da região Norte registraram taxas de evasão escolar acima de 10%, exceto Tocantins (5%), Pará (4%) e Rondônia (3%). O estado que registrou a taxa mais preocupante foi Roraima, com 15% de abandono escolar entre crianças e adolescentes de 6 a 17 anos, seguido do Amapá (12%), Acre (10%) e Amazonas (9%).

Já o Nordeste foi a segunda região com o maior número de crianças e adolescentes que desistiram dos estudos após o início da pandemia. Os estados que atingiram uma taxa de evasão escolar acima da média nacional (3,8%) em 2020 foram Alagoas (com 6% de evasão), Ceará (4%), Rio Grande do Norte (4%), Paraíba (4%), Maranhão (4%), Pernambuco (4%), com exceção da Bahia, Piauí e Sergipe (com 3% de evasão).

Comparativamente, os estados com menores taxas de abandono escolar (entre 3% e 2%) foram Minas Gerais, Sergipe, Piauí, Bahia, Goiás, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, pertencentes majoritariamente às regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul, com exceção de Sergipe, Piauí e Bahia.

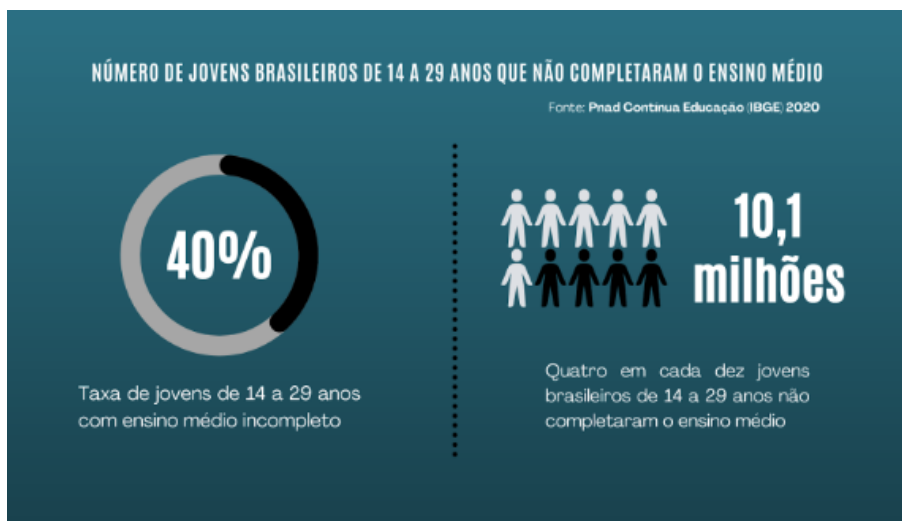
Nas regiões Norte e Nordeste, a maioria dos estudantes mais velhos pertencentes às classes C, D e E abandonaram os estudos pela necessidade de trabalhar e complementar a renda mensal da família durante a pandemia, devido ao aumento das taxas de desemprego em todos os setores da economia.

A baixa mobilidade educacional é um outro problema: a chance de um filho de pai analfabeto também ser analfabeto é de 34%, e uma pessoa cujo pai seja analfabe-

to tem apenas 1% de chance de completar a Educação Superior. Em contrapartida, quando um pai possui escolaridade superior, existe uma probabilidade de 60% de o filho alcançar e completar tal nível de ensino (Zablonsky, 2018, p. 49).

No auge da pandemia, por volta de julho de 2020, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou que quatro em cada dez jovens brasileiros de 14 a 29 anos não completaram o ensino médio, o que equivale a cerca de 10,1 milhões.

Figura 1: Número de jovens brasileiros de 14 a 29 anos que não completaram o ensino médio



Fonte: quadro elaborado pelos autores a partir os dados da Pnad Contínua Educação (IBGE) 2020.

Desses, 58,3% são homens e 71,7% são pretos e pardos. Para as mulheres, os principais motivos para a evasão escolar são de-

sinteresse com os estudos (24,1%), gestações indesejadas (23,8%) e precisar cuidar de pessoas ou de tarefas domésticas (11,5%).

Nesse sentido, um levantamento complementar da Plataforma Juventude, Educação e Trabalho, mostrou que o problema da evasão escolar por necessidade de trabalhar, persistiu um ano depois da pandemia. De acordo com a Pnad Contínua Educação, 39,1% dos jovens brasileiros evadiram a escola para trabalhar em 2021, seja por pressão dos pais ou iniciativa própria.

Os outros dois fatores que motivaram a evasão escolar foram a falta de interesse em seguir com os estudos para 29,2% dos jovens e gestações indesejadas para 9,9%. Na região Norte, 12,7% das mulheres abandonaram a escola devido à gravidez, enquanto apenas 6,4% das meninas na região Sul fizeram o mesmo.

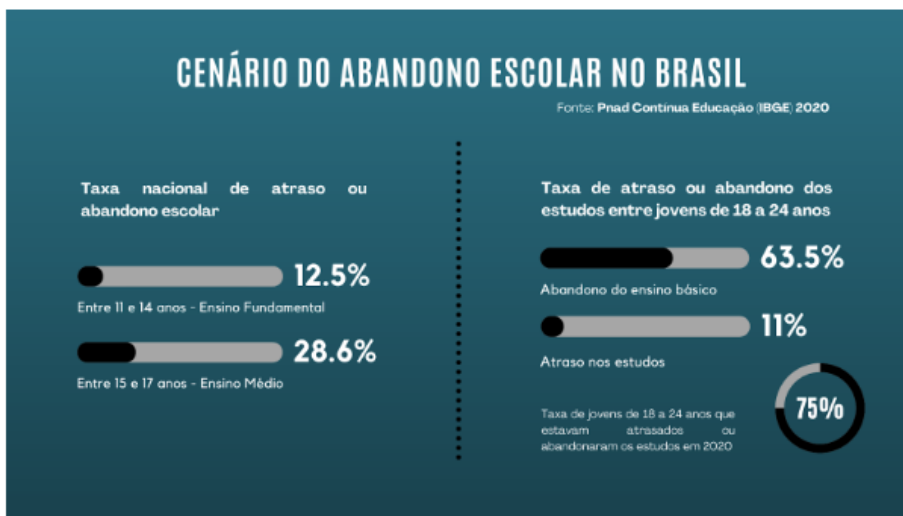
A prevalência de evasão escolar foi maior entre os jovens com mais de 16 anos de idade e que deveriam estar no ensino médio, entre 15,8% e 18%. O abandono ainda no ensino fundamental, classificado como evasão precoce pelo IBGE (2021), foi de 8,5% até os 13 anos e de 8,1% aos 14 anos. Regionalmente, as regiões com maior abandono escolar precoce foram Norte (9,7%), Nordeste (9,0%) e Sudeste (8,7%).

Porém, aos 15 anos, a taxa de evasão sobe para 14,1%. Aos 16, para 17,7% e aos 19 anos ou mais, a situação fica ainda pior: 18% dos jovens desistem da formação básica. Portanto, o Ensino Médio é a etapa escolar com maior defasagem de alunos devido à evasão escolar, o que prejudica a preparação dos jovens para o Enem.

O abandono escolar no início do Ensino Médio, aos 15 anos, é expressivo nas regiões Sul (16,3%), Sudeste (14,9%) e Nordeste (13,9%). Entre 16 e 18 anos, Norte e Nordeste exibiram percentuais de abandono entre 14,0% e 16,4%, saltando para 26,6% e 22,2% aos 19 anos ou mais, respectivamente.

Nesse sentido, o IBGE (2021) constatou que o atraso ou abandono escolar atinge 12,5% das crianças e adolescentes de 11 a 14 anos e 28,6% dos adolescentes de 15 a 17 anos. Já entre os jovens de 18 a 24 anos, quase 75% estavam atrasados ou abandonaram os estudos em 2020, sendo que 11% estavam atrasados e 63,5% não tinham concluído o ensino obrigatório.

Figura 2: Cenário do abandono escolar no Brasil



Fonte: quadro elaborado pelos autores a partir os dados da Pnad Contínua Educação (IBGE) 2020.

Após a constatação das disparidades socioeconômicas e regionais que permeiam a vida dos estudantes brasileiros, faz-se necessário analisar a conjuntura política do período da pandemia: o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro.

A educação durante o governo Bolsonaro

Em 2011, o investimento nas universidades públicas era de R\$4,4 bilhões. Em 2015, no mesmo período do impeachment e do

início da recessão econômica brasileira, foram despendidos R\$924 milhões, uma redução de 21% no investimento público na educação. Porém, em 2021, o investimento do governo nas universidades federais e estaduais foi de apenas R\$35 milhões, configurando reduções de 79% e 3,8% em comparação com as verbas de 2011 e 2015, respectivamente. Essa verba é dividida entre as 69 universidades do país e destinada para gastos fixos, como construção, reformas, equipamentos e livros.

A drástica redução do investimento governamental nas universidades federais condiz com uma das declarações do ministro da Educação Milton Ribeiro, o qual reforçou, durante entrevista à TV Brasil (2021), a visão da universidade como um símbolo de distinção social, citado por Bourdieu (1986), ao afirmar que a “universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade”.

Além disso, a política educacional do governo de Jair Bolsonaro de investir nos institutos federais e na formação técnica para a maioria dos brasileiros atende apenas um dos três quesitos para a educação de qualidade: a qualificação para o trabalho. O ministro justificou suas visões tecnicistas da Educação Básica e elitista do Ensino Superior com a seguinte declaração: “Tem muito engenheiro ou advogado dirigindo Uber porque não consegue colocação devida. Se fosse um técnico de informática conseguiria emprego, porque tem uma demanda muito grande”.

Um levantamento da consultoria IDados, realizado no primeiro trimestre de 2020, revelou que 40% dos brasileiros graduados entre 22 e 25 anos (525,2 mil pessoas) exercem ocupações que não exigem Ensino Superior. A pandemia, portanto, foi mais um agravante para a desaceleração da economia brasileira, que já passava por dificuldades desde 2015. Com sucessivos anos de baixo crescimento do PIB, o número de vagas de trabalho compatíveis com a

formação superior tornou-se insuficiente para o número de jovens diplomados.

Portanto, o excesso de jovens graduados em empregos de baixa qualificação não foi uma consequência da ampliação do acesso ao Ensino Superior por meio de iniciativas de financiamento estudantil (como o Fies e o ProUni), a razão para isso foi o fato de a retração nacional da economia brasileira coincidir com o período de inserção desses jovens no mercado de trabalho, segundo análise do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Em valores absolutos, comparando a transição do quarto trimestre de 2014 com o primeiro trimestre de 2015, com a transição do quarto trimestre de 2018 para o primeiro trimestre de 2019, a população de jovens que transitou da ocupação para o desemprego aumentou em 187 mil; a de jovens fora da PEA que transitaram para o desemprego, em 378 mil; e a de desempregados que se mantiveram nesse estado, em 1,17 milhão. Portanto, o fluxo mais importante para explicar o aumento no desemprego é o de permanência na condição de desempregado (IPEA, 2020, p.15).

Mesmo sendo a desaceleração da economia e não a ampliação do acesso ao ensino superior o principal fator para o fenômeno descrito anteriormente, a “solução” do governo Bolsonaro para conter o aumento de diplomados exercendo empregos de baixa qualificação foi reduzir a oferta do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) quase pela metade a partir de 2021, reduzindo o número de 100 mil para 54 mil vagas e mantendo essa oferta em 2022.

Para Silveira (2013), essa medida é um dos efeitos negativos da multiplicação de diplomados em um mercado de trabalho ‘perversamente seletivo’, o que leva à banalização da formação superior:

“Por que se submeter às regras do espaço acadêmico se é possível acessar postos com o mesmo grau de valorização ou obter facilidades no acesso [ao ensino] precarizado?” (Silveira, 2013, p.60).

Outro retrato dos impactos do ensino remoto e da desigualdade social no Ensino Superior brasileiro se expressa nos números do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) 2022, que teve uma taxa de inscritos 15,6% menor do que a registrada na seleção para o primeiro semestre de 2021. A queda de inscritos no Sisu é uma consequência do baixo número de participantes no Enem 2021, que registrou o menor número de inscrições desde 2005.

A redução no número de inscritos no Sisu prejudica não apenas o futuro acadêmico dos jovens brasileiros, mas a sustentabilidade financeira das universidades, que recebem verbas do governo federal de acordo com o preenchimento das vagas disponíveis. Com menos jovens nas universidades, a situação financeira das instituições federais e estaduais fica ainda pior, somada ao corte de 96% no investimento governamental em cinco anos.

O acesso à Educação Superior tem relação com o capital cultural e social das famílias e, portanto, tem relação com as políticas públicas, em especial as políticas sociais implementadas em cada país. É necessário introduzir uma dose de discriminação positiva, a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades. Assim, entende-se que, ao se considerar o acesso à Educação Superior, é preciso levar em consideração as condições existentes e propor políticas educacionais que garantam uma trajetória escolar que favoreça o acesso ao conhecimento, independente da origem social dos estudantes, como um direito (Zablonsky, 2015, p. 175).

Inserir o maior número de jovens nas universidades não se trata de apenas democratizar o ensino superior, pois a elitização das universidades diminuirá o número de profissionais qualificados

nos anos subsequentes à crise, reduzirá o número de vagas de trabalho adequadas a um maior nível acadêmico, reduzirá a produção de riquezas (PIB) do país e prejudicará a remuneração média da população. Segundo o Instituto Semesp, a remuneração de profissionais com ensino superior completo corresponde ao triplo do salário de quem tem apenas o ensino médio, enquanto os primeiros ganham, em média, R\$ 6.324, os últimos ganham R\$ 2.332 por mês.

Os prejuízos econômicos da redução de bolsas e incentivos à formação superior no Brasil preocupam diretamente a Confederação Nacional da Indústria (CNI), a qual constatou que cinco em cada dez indústrias brasileiras têm dificuldade de contratar empregados em virtude da falta de qualificação dos candidatos, mesmo com o “excesso de diplomados” citados pelo ministro da Educação Milton Ribeiro.

Realizada em 2020, a pesquisa da CNI constatou que apenas dois a cada dez estudantes que concluem o Ensino Médio alcançam o Ensino Superior no Brasil – dado que não assegura a permanência desses estudantes até o final da graduação. Os demais oito estudantes entram no mercado de trabalho sem preparo e além de enfrentarem dificuldades para obterem empregos formais, causam prejuízos para as empresas, pois 72% daquelas que necessitam de mão de obra qualificada afirmam comprometimento na busca por eficiência, 60% relatam prejuízos na manutenção ou aumento da qualidade dos produtos e 27% desistem de aumentar a produção. Por isso, Bernheim e Chauí (2008) afirmam que

[...] sem uma educação superior adequada e instituições de pesquisa que formem massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode garantir genuíno desenvolvimento endógeno e sustentável e, em particular, os países em desenvolvimento e os países de menor desenvolvimento relativo não poderão reduzir o hiato

que os separa dos países desenvolvidos industrializados (Bernheim; Chauí, 2008, p. 16).

Dois anos depois, o problema da falta de qualificação persiste no Brasil: uma pesquisa realizada pelo Man Power Group constatou que a falta de mão de obra qualificada no Brasil atingiu a marca de 81% em 2022, superando em 6% a média global (75%). A qualificação, nesse sentido, não se refere apenas à formação e execução de atividade, mas comportamentos humanos que podem fazer a diferença, chamadas de *soft skills*. As principais habilidades incluem comunicação, gestão do tempo, solução de problemas, flexibilidade, adaptabilidade, lidar com pressão, trabalho em equipe, autoconfiança, receptividade para críticas e feedbacks e atitude positiva.

Dessa forma, o direcionamento tecnicista do governo na educação prejudicará não apenas a oportunidade de escolha acadêmica e profissional dos jovens neste anos e nas próximas décadas, mas também irá, segundo Sobrinho (2008), reduzir a capacidade do Estado de garantir a proteção jurídica da esfera privada e da democracia, enfraquecendo, assim, o princípio democrático-republicano da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de dados secundários citados no desenvolvimento dessa pesquisa sobre evasão escolar e desempenho escolar revelam que a ampliação do acesso à educação no Brasil não acompanhou a evolução da qualidade de ensino, a qual permanece díspar entre escolas públicas e privadas e entre regiões do país devido à duas dificuldades principais: o ensino remoto e a desigualdade social—sendo um obstáculo circunstancial e outro sistêmico.

Com base nos dados obtidos como resultados da presente pesquisa é possível compreender que o aumento da evasão esco-

lar e a diminuição no número de inscritos nas edições 2020 e 2021 do Enem e no Sisu são consequências diretas as diferenças nas condições de acesso a equipamentos eletrônicos e conexão de internet e das desigualdades sociais persistentes conforme a renda e a região dos estudantes.

Dessa forma, a queda no número de inscritos no Enem e no Sisu pode ser apontada como consequência de uma política de esvaziamento do Ensino Superior, a fim de reduzir o interesse em políticas públicas voltadas à educação. Essa política se revela na inércia do INEP em relação à divulgação dos microdados do Enem 2020, os quais permaneceram convenientemente em sigilo por mais de 120 dias, através da sutileza da omissão governamental. Apenas essa atitude configura, indubitavelmente, um indício da ausência de contra-argumentos válidos para rebater o pessimista cenário da educação brasileira no período pós- pandemia.

Mesmo sendo a desaceleração da economia e não a ampliação do acesso ao ensino superior o principal fator para o aumento de brasileiros graduados exercendo ocupações que não exigem Ensino Superior, a “solução” do governo Bolsonaro para conter o aumento de diplomados exercendo empregos de baixa qualificação foi reduzir a oferta do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) quase pela metade a partir de 2021, reduzindo o número de 100 mil para 54 mil vagas e mantendo essa oferta em 2022.

Nesse sentido, o direcionamento tecnicista e meritocrático do governo do presidente Jair Bolsonaro na educação busca isentar-se de responsabilidade pelas desigualdades que aprofundam a elitização do Ensino Superior no Brasil, prejudicando a preparação acadêmica e cultural para fazer a melhor escolha de cursos e profissão.

Com o objetivo de reduzir os impactos da evasão escolar, o próprio MEC lançou, em março de 2022, o programa Brasil na Escola. A ideia é que as medidas de apoio técnico e financeiro às escolas e incentivo à inovação beneficiem um milhão de estudantes em cinco mil escolas do país, combatendo a evasão nos anos finais do ensino médio e entre o 6º e 9º ano. Porém, essa medida é ineficaz diante das desigualdades crônicas que persistem entre os estudantes brasileiros desde antes da pandemia, sobretudo nos critérios de renda e regionalidade.

Dessa forma, constatou-se que a desigualdade social e o ensino remoto na pandemia realmente prejudicaram a preparação dos estudantes para o Enem. As consequências foram um computador para cada quatro estudantes no Brasil (Pisa, 2020) e o acesso à uma conexão de internet abaixo do padrão internacional (recomendado para assistir e interagir durante as aulas remotas sem quedas de rede, segundo pesquisa de 2021 da Fundação Lemann).

Com isso, o impacto se mostra no desempenho dos estudantes nas edições 2020 e 2021 do Enem, os quais perderam, em média, 90 pontos na redação devido à falta de acesso a computadores ou conexão adequada de internet durante a preparação para o exame, de acordo com levantamento da UOL Educação.

O resultado é que, enquanto um a cada quatro estudantes com melhores condições socioeconômicas estão entre os 5% melhores candidatos do Enem, somente um a cada 600 estudantes em situações sociais mais vulneráveis atingem um bom desempenho no exame.

Essa diferença de pontos pode custar uma vaga no Sisu ou no Fies para diversos candidatos, relegando os jovens brasileiros a uma formação básica e incompatível com uma perspectiva de desenvolvimento endógeno e sustentável do Brasil, que permanece como um país em desenvolvimento por investir pouco na qualificação

dos jovens brasileiros e, dessa forma, ampliar o hiato que o separa dos países desenvolvidos industrializados.

Dessa forma, torna-se evidente que a ideia do governo Bolsonaro de concentrar os investimentos de políticas educacionais apenas na modalidade técnica de ensino e isentar-se de responsabilidade pela elitização do Ensino Superior no Brasil é bastante problemática, tanto do ponto de vista social quanto econômico. Investir majoritariamente nos institutos federais e na formação técnica atende apenas um dos três quesitos dispostos pela Constituição Federal para a educação de qualidade: a qualificação para o trabalho; abstendo o Estado de estimular o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo do jovem brasileiro para o exercício da cidadania.

É preciso buscar alternativas para combater o processo de elitização do acesso ao Ensino Superior no Brasil, tendo em vista a recuperação econômica do país por meio da ampla qualificação da população e da geração de empregos formais para alocar essa mão de obra, aumentando o Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil nas próximas décadas.

Nos próximos anos, o Brasil enfrentará três grandes desafios: a necessidade de resgatar o déficit de aprendizagem e os impactos na saúde mental dos estudantes durante a pandemia; realizar uma busca ativa dos adolescentes que evadiram a escola no período das aulas remotas; e reavaliar o sistema do Novo Ensino Médio com a ajuda de especialistas, considerando que sua implementação foi realizada de maneira conturbada e brusca, podendo criar um descompasso significativo na formação dos jovens.

Além dos problemas mais urgentes, é preciso pensar no futuro dos jovens que estão completando ou prestes a finalizar o Ensino Médio, através de políticas públicas de inclusão de jovens de baixa renda no mercado de trabalho qualificado.

Portanto, algumas soluções possíveis de serem implementadas para remediar os prejuízos causados pela pandemia de Covid-19 incluem, sobretudo, uma parceria entre as escolas públicas e universidades, sejam elas federais, estaduais ou privadas. A assistência de estudantes do Ensino Superior pode ser utilizada para viabilizar aulas gratuitas de reforço escolar, em programas de mentoria alinhados com a nova matriz curricular do Ensino Médio. Além disso, as próprias escolas podem implementar estratégias de busca ativa dos estudantes que evadiram durante a pandemia.

Uma estratégia possível para reduzir a evasão escolar nos próximos anos é o fortalecimento de programas de assistência social. Conforme reportagem do Jornal Nacional, a Bahia implementou o Bolsa Presença, um programa de apoio financeiro a famílias em situação de vulnerabilidade.

Para atrair os estudantes de volta para a escola, o governo baiano oferece R\$ 150 por mês para estudantes com frequência mínima de 75% nas aulas e cuja família está registrada no Cadastro Único (CadÚnico) do Governo Federal nas faixas de pobreza ou extrema pobreza. Além do auxílio financeiro, o governo baiano também reforçou o cardápio escolar através do acréscimo de uma refeição diária, como café da manhã para os estudantes do turno matutino e uma ceia para os alunos do turno vespertino.

Além disso, recomenda-se a adoção de práticas restaurativas para a solução de conflitos e acolhimento dos estudantes com questões de saúde mental. Esse modelo prevê o ativismo democrático da base comunitária, uma vez que a própria comunidade se torna responsável pelas decisões sociojurídicas na solução de conflitos que a afetam (Lima, 2020).

O sentimento e o interesse pela área educação e ciências sociais foram estimulados pelo entendimento de que a Comunicação e o Jornalismo desempenham papéis essenciais para buscar, sele-

cionar e checar dados importantes para compreender as deficiências e potencialidades do cenário educacional brasileiro, contribuindo para disseminar uma visão crítica da realidade e criar reflexões para a elaboração de políticas públicas capazes de promover, de maneira concreta, a democratização do acesso e da permanência dos jovens brasileiros nas universidades, contribuindo para o aumento da mão de obra qualificada e a retomada econômica do país no período pós-pandemia e no futuro.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Diploma de ensino superior aumenta renda em 182%, mostra pesquisa. **Época Negócios**, 2020. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2020/12/diploma-de-ensino-superior-aumenta-renda-em-182-mostra-pesquisa.html>. Acesso em: 13 jun. 2023.

AGÊNCIA BRASIL. **Falta de trabalhador qualificado afeta metade das indústrias no país. Istoé Dinheiro**, 2020. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/falta-de-trabalhador-qualificado-afeta-metade-das-industrias-no-pais/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

AGÊNCIA EDUCA MAIS BRASIL. Total de jovens em idade escolar sem estudar no Brasil enche 69 estádios no Morumbi. **Portal R7**, 2021. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/total-de-jovens-em-idade-escolar-sem-estudar-no-brasil-enche-69-estadios-do-morumbi-10112021>. Acesso em: 21 jul. 2022.

ALVES, Maria Fernanda. Média salarial do brasileiro é quase três vezes maior quando se tem Ensino Superior. **Quero Bolsa**. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/media-salarial-do-brasileiro-e-quase-tres-vezes-maior-quando-se-tem-ensino-superior>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAÚÍ, Marilena de Souza. Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. **UNESCO Forum Occasional Paper Series**, Brasília, v.1, n.1, p.1-45, 2008. Disponível em: <https://www.repositoriobib.ufc.br/000000/0000001D.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BERMÚDEZ, Ana Carla; PESSOA, Gabriela Sá. Alunos sem internet e computador perdem quase 90 pontos na redação do Enem. **UOL**, 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/01/alunos-sem-internet-e-computador-perdem-quase-90-pontos-na-redacao-do-enem.htm#:~:text=Levantamento%20realizado%20pelo%20UOL%20com,de%20zero%20a%201.000%20pontos>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BORGES, Rodolfo; AYUSO, Silvia. Mais pobres podem levar até 9 gerações para atingir renda média no Brasil. **El País**, 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/15/economia/1529048970_395169.html. Acesso em: 13 jun. 2023.

BONETTI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2018. 112 p.

BOURDIEU, Pierre. **Capital simbólico e classes sociais, por Pierre Bourdieu**. Nota Antropológica, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3935267/mod_resource/content/1/Espa%C3%A7o%20social%20e%20poder%20simb%C3%B3lico.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. Constituição. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo: Atlas, 1991.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (Cetic.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2019**. 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A4/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (Cetic.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2020**. 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

CONSELHO NACIONAL DA JUVENTUDE. **Juventudes e a Pandemia do Coronavírus**: Relatório Nacional. 2021. Disponível em: <https://>

atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/. Acesso em 16 set. 2021.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 123, p.539-555, 2004.

FOLHAPRESS. Governo Bolsonaro reduz oferta do Fies quase pela metade a partir de 2021. **O Tempo**, 2019. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/governo-bolsonaro-reduz-oferta-do-fies-quase-pela-metade-a-partir-de-2021-1.2279007>. Acesso em: 16 out. 2021.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 15 out. 2021.

GARCIA, Amanda. Escassez de mão de obra qualificada no Brasil atingiu 81% em 2022, diz pesquisa. **CNN Brasil**, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/escassez-de-mao-de-obra-qualificada-no-brasil-atingiu-81-em-2022-diz-pesquisa/#:~:text=A%20seguir-,Escassez%20de%20m%C3%A3o%20de%20obra%20qualificada%20no,81%25%20em%202022%2C%20diz%20pesquisa&text=Compartilhe%3A,m%C3%A9dia%20global%20%C3%A9%20de%2075%25>. Acesso em: 22 jul. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pnad Contínua Educação 2020**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/novo-portal-destaques/34430-notas-tecnicas-pnad-continua-educacao-em-2020-e-2021-caracteristicas-dos-domicilios-e-caracteristicas-adicionais-do-mercado-de-trabalho-em-2020-e-2021-caracteristicas-gerais-dos-moradores-em-2020-e-2021.html>. Acesso em: 16 out. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Diagnóstico da inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho em um contexto de crise e maior flexibilização. **IPEA**, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/200707_ri_diagnostico_de_insercao_de_jovens.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

JORNAL NACIONAL. Veja como o Enem se transformou no principal meio de acesso às universidades. **Jornal Nacional**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/10/31/veja-como-o-enem-se-transformou-no-principal-meio-de-acesso-as-universidades.ghtml>. Acesso em: 13 jun. 2023.

JORNAL NACIONAL. Iniciativas tentam reverter aumento da evasão escolar durante a pandemia. **G1**, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/06/17/iniciativas-tentam-reverter-aumento-da-evasao-escolar-durante-a-pandemia.ghtml>. Acesso em: 18 out. 2021.

LIMA, Bianca; GERBELLI, Luiz Guilherme. No Brasil, 40% dos jovens com ensino superior não têm emprego qualificado. **GloboNews e G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/08/11/no-brasil-40percent-dos-jovens-com-ensino-superior-nao-tem-emprego-qualificado.ghtml>. Acesso em: 16 out. 2021.

DE LIMA, Cezar Bueno de. Violência juvenil: o desafio das práticas restaurativas no espaço escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 731-749, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/94695>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Enem 2020 | Inscrições. **Youtube**, 04 mai. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=apufjiGLIY0>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MORALES, Juliana. Ministro da Educação diz que universidade deve ser para poucos. **Guia do Estudante**, 2021. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/noticia/ministro-da-educacao-diz-que-universidade-deve-ser-para-poucos/>. Acesso em: 17 out. 2021.

PERA, Guilherme. Meritocracia e governança: Fies passa por reformulação. **Portal MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/>

content/213-noticias/1762821894/83821-meritocracia-e-governanca-fies-passa-por-reformulacao?Itemid=1. Acesso em: 13 jun. 2023.

REDAÇÃO CNN. Apenas 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados no Ensino Superior. **CNN Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/apenas-18-1-dos-jovens-de-18-a-24-anos-estao-matriculados-no-ensino-superior/>. Acesso em 16 out. 2021.

ROCHA, Rayane. Primeiro ano da pandemia levou 172 mil alunos a deixarem a escola no Brasil. **CNN Brasil**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/primeiro-ano-da-pandemia-levou-172-mil-alunos-a-deixarem-a-escola-no-brasil/>. Acesso em: 16 out. 2021.

SALDAÑA, Paulo. Governo Bolsonaro reduz oferta do Fies a partir de 2021 e eleva desempenho mínimo no Enem. **Gaúcha ZH**, 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2019/12/governo-bolsonaro-reduz-oferta-do-fies-a-partir-de-2021-e-eleva-desempenho-minimo-no-enem-ck4orpcctd007b01od92bof90j.html>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda. **Profissionalidade do serviço social**: estatuto sócio-jurídico e legitimidade construída no “modelo” de competências. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17644/1/Jucimeri%20Isolda%20Silveira.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2021.

SALOMÃO, Mateus. Brasil sai mal em relatório do Pisa: sem acesso à internet e alto índice de repetência. **Correio Braziliense**, 2020. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/10/4879069-brasil-sai-mal-em-relatorio-do-pisa-sem-acesso-a-internet-e-alto-indice-de-repetencia.html>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação, Campinas**, Sorocaba, v.13, n.1, p. 193-207, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RbsQFJt9w7Xyqc9gpjrXYFg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

TOLEDO, Luiz Fernando; ARRUDA, Mílibi; PRATA, Pedro. No Enem, 1 em cada 4 alunos de classe média triunfa. Pobres são 1 a cada 600. **Estadão**, 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/educacao,no-enem-1-a-cada-4-alunos-de-classe-media-triunfa-pobres-sao-1-a-cada-600,953041>. Acesso em: 19 abr. 2021.

WOLKE, Verene. Cinco em cada dez indústrias enfrentam a falta de trabalhador qualificado. **Agência de Notícias CNI**, 2020. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/competitividade/industrias-enfrentam-falta-de-trabalhador-qualificado/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

ZABLONSKY, Marcos José. **Políticas educacionais de acesso e permanência na Educação Superior**: uma trajetória do Brasil e Portugal no campo da Educação Superior. 2015. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

ZABLONSKY, Marcos José. Um olhar de esperança num contexto social de dificuldades–alunos bolsistas Prouni na Escola de Comunicação e Artes da PUCPR. In: INCERTI, Fabiano; GEBER, Saulo (org.). **Olhares sobre o Prouni na PUCPR**. 1. ed. Curitiba: PUCPRESS, 2018. p. 38–65. Disponível em: https://identidade.pucpr.br/webapp/assets/images/instituto_ciencia_e_fe/upload/file60196_olhares-sobre-o-prouni-na-pucpr.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.

**DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO
ESCOLAR: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**

Ronnyel Nunes da Fonseca
Jocyléia Santana dos Santos
Edilene Batista Gomes

INTRODUÇÃO

A palavra *curriculum* aparece pela primeira vez, conforme Hamilton (1992), no Oxford English Dictionary no ano de 1633, em um atestado concebido a um mestre na sua graduação, na Universidade de Glasgow, Escócia. No entanto, estudos mais aprofundados surgiram somente no final do século XIX e começo do século XX, nos Estados Unidos. Nestes primórdios, os estudos sobre o currículo tinham o objetivo de organizar o processo educativo, controlando o comportamento, conteúdos, ensinamentos e o próprio pensamento dos alunos para que não se desviassem dos padrões pré-estabelecidos pelos sistemas de ensino no qual eles estavam inseridos. À medida que as pesquisas avançam, o cur-

riculo começa a ter a incumbência de homogeneizar a sociedade com base nos princípios sociais e culturais norte americanos no período pós-guerra civil. Tudo isso para atender as demandas do processo de industrialização e urbanização vivenciados na época, bem como para se enquadrar nos padrões da classe média americana que definiam as crenças, valores, cultura e comportamentos a serem seguidos.

Diante dos pressupostos apresentados por Moreira e Silva (2008), percebemos que o currículo escolar não é um elemento neutro dentro dos sistemas de ensino. Logo, em sua construção identitária, estão imbricadas relações de poder, de dominação, visões de mundo e construções sociais/culturais de quem coloniza/ domina em relação a quem é colonizado/dominado. Um exemplo prático desse aspecto do currículo na história nacional é o próprio modelo de educação empregada pelos jesuítas de Portugal na colonização do Brasil. Na ocasião, ensinavam aos indígenas a língua, a cultura e a religião portuguesa. Assim, mesmo que de forma ainda desarticulada, os colonizadores do Brasil e de outros países já empregavam práticas de ensino pautadas na homogeneização da sociedade, bem como de perpetuação de padrões sociais e culturais, que se assemelham aos aspectos que sustentam ou sustentaram o currículo na sua ideia primária.

A diversidade cultural como elemento essencial do currículo, tem gerado debates significativos no Brasil, desde as últimas décadas do século XX. Entre debates, reformulações do currículo, criação da Base Nacional Comum Curricular, dentre outras iniciativas que se apresentaram ao longo da história, pouco se viu de evolução no currículo escolar do ponto de vista prático, quanto a educação multicultural. Para além da negação dentro da grade curricular, essa realidade fica ainda mais evidente quando nos reportamos aos livros didáticos, que em tese seriam a ferramenta de exposição e compreensão dessa diversidade existente. Deste modo, a educa-

ção multicultural existe, porém é ignorada pelos sistemas de ensino, principalmente quando falamos da rede pública.

Por esse motivo o foco desse trabalho é discutir a diversidade cultural no currículo escolar, partindo de experiências da educação quilombola. A discussão parte desse ponto por acreditar que as escolas das Comunidades Remanescentes de Quilombo-CRQ, são as que mais sofrem com esse processo de invisibilidade da diversidade cultural no currículo escolar. A estrutura que fundamenta o estudo se divide em três partes, à saber, são elas: A dificuldade de estabelecer uma educação multicultural no currículo escolar; A Educação Escolar Quilombola como possibilidade de inserção da diversidade cultural e os Debates contemporâneos sobre currículo e diversidade cultural. Ademais destacamos que “as relações entre currículo e cultura se desenvolvem no decorrer da história na forma de resistência e luta. Por isso, o currículo não pode ser estudado separadamente da cultura” (Carmo; Furtado, 2021, p. 01).

A DIFICULDADE DE ESTABELECEER UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

A discussão que pressupõe a abordagem do currículo escolar como possibilidade de inserção de uma educação multicultural, prescinde inegavelmente do entendimento que educação e cultura são elementos interdependentes. Mesmo sabendo que cada uma tem características específicas e peculiares, elas se interrelacionam a partir do momento em que se pensa e discute uma educação mais justa, inclusiva e igualitária. Logo, se estamos falando em senso de justiça, inclusão e igualdade, destacamos com base nas afirmações de Sacristán (1995) que o currículo precisa enfrentar e/ou superar barreiras historicamente enraizadas em seu interior. Entre outras muitas que se apresentam, a principal delas é a capacidade de reconhecer e validar a diversidade, não apenas cultural,

mais de gênero, grupos étnicos, religiosa, de princípios e valores, enfim de todos esses aspectos sociais que formam a atual conjuntura da sociedade mundial. Neste sentido

Discutir a integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização constitui uma manifestação muito concreta de um objetivo mais geral: o da educação multicultural. Por outro lado, a busca de um currículo multicultural para o ensino é outra manifestação particular de um problema mais amplo: a capacidade da educação para acolher a diversidade. Partiremos da observação de que a cultura escolar não poderá, em seus conteúdos e práticas, levar em consideração e fazer com que os membros de uma minoria cultural se sintam acolhidos, se toda a cultura escolar não trata adequadamente o problema mais geral do currículo multicultural; e não se poderá chegar a esse se não se discute a questão da diversidade em geral (Sacristán, 1995, p. 82).

Conforme o anteposto, o autor nos diz que é impossível integrar minorias, isto é, outras culturas e grupos étnicos se não mudar a forma com que essa diversidade existente é tratada no currículo ou na cultura escolar e sobretudo, nos outros segmentos da educação. O rompimento que se propõe através da observação da diversidade cultural no currículo escolar, trata-se, pois, de uma quebra de paradigma que coloca em oposição a concepção tradicional e a concepção crítica do currículo.

Na concepção tradicional ele se configura “num conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração” (Moreira; Silva, 2008, p. 26). Já a crítica vai além desse pensamento dominante e egoísta, reconhecendo o papel importante do currículo, da educação e cultura como forma de integração da diversidade,

e não como ferramenta de homogeneização da sociedade. Sobre isso destacamos:

Na concepção crítica não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida as futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pela qual se luta e não aquilo que recebemos (Moreira; Silva, 2008, p. 27).

Nessa visão o currículo é entendido como um campo de acolhimento das demandas sociais existentes, oriundas das constantes lutas e resistência aos modelos dominantes. Portanto, abre-se um caminho para a aceitação da heterogeneidade, sobretudo, no campo da cultura. Contudo o caminho não é tão simples como aparenta.

Já na última década do século XX, Sacristán (1995) trazia a problemática da dificuldade de se estabelecer a diversidade cultural no currículo escolar. A conjuntura que fundamentava a educação em sua época não apresentava grandes possibilidades, uma vez que o paradigma existente não era tão receptivo a grandes mudanças.

A diversidade é possível apenas quando existe variedade, e o problema fundamental está no fato de que nem o currículo, nem as práticas pedagógicas, nem o funcionamento da instituição admitem, na atualidade, muita variação. Será, quando menos, mais difícil que o ensino se abra as culturas distantes daquela em que está situada se não respeita um certo multiculturalismo interno. A escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumen-

to de homogeneização e assimilação à cultura dominante (Sacristán, 1995, p. 84).

Por assim dizer, a dinâmica da educação nos moldes que se apresentam, inviabiliza e se torna o principal entrave para a implantação de uma educação multicultural, como diz Sacristán (1995), ou diversidade cultural como trazemos no enfoque do estudo. Neste sentido, a pergunta que se apresenta e que precisa ser amplamente discutida é: Como transpor as barreiras para superação desse paradigma existente, tendo em vista um novo modelo de educação/currículo que respeite e trabalhe a variedade/diversidade? Destacamos que ao defendermos a quebra do paradigma, compreendemos que para isso seja necessária uma transformação no modelo vigente, porém, não estamos falando de uma transformação radical, isto é, de retirar tudo que está posto e preencher esse espaço vazio com tudo novo. Ao contrário, apontamos que para que a mudança ocorra, precisam ser construídas vias de trânsito, observando o que está posto e pode ser melhorado, assim como incluir outros pontos que estão ausentes, mas que fazem parte das demandas da sociedade que está em constante transformação.

Essa transformação é necessária por entender que o currículo não é um documento estático, feito a partir de uma realidade e, portanto, acabado. Pelo contrário, ele se caracteriza pelo fato de contemplar as necessidades presentes em cada contexto e a partir dessa realidade, definir conteúdos e toda estrutura pedagógica que vai direcionar o processo de ensino/aprendizagem. Ele não é inerte e imutável, mas está em constante movimento. Movimento esse, sempre pautado em planos de governos transitórios, que se revezam no poder e que muitas vezes se colocam em posições opostas em relação aos avanços necessários no currículo, com relação por exemplo, à educação multicultural. Por esse motivo a diversidade cultural vive altos e baixos, oscilação comum

à educação brasileira, hora com avanços, hora com retrocessos. Então, qual o caminho a seguir?

Incluir os pontos ausentes, negligenciados historicamente no currículo escolar e transformar esse modelo de inclusão, como política de estado que é fixa e permanente. Não como políticas de governo que é pautada na transitoriedade e descontinuidade. Em relação ao currículo escolar em si e na prática cotidiana de cada escola,

Bastará revisar os conteúdos mínimos que são regulamentadas pelas administrações educacionais e as programações realizadas pelas escolas e professores e incluir perspectivas multiculturais em partes de determinadas áreas ou em algumas delas, como as Ciências Sociais e a linguagem, por exemplo. Seria introduzido aquilo que atualmente não faz parte do currículo ou se suprimiram certos estereótipos culturais ou, ainda, se tornariam plurais visões etnocêntricas, dando aos conteúdos uma perspectiva diferente (Sacristán, 1995, p. 85).

Dito isso, Sacristán reconhece as dificuldades que se apresentam na implantação da diversidade cultural no currículo escolar, mas também aponta alguns caminhos que podem ser tomados como princípio de uma mudança necessária. Ademais, “o currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (Moreira; Silva, 2008, p. 28).

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA COMO POSSIBILIDADE DE INSERÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL

Antes de adentrar no tema específico da educação quilombola, precisamos entender, ainda que de forma superficial, o que é o

quilombo. Uma das explicações que a antropologia adota para melhor defini-lo em uma linguagem contemporânea é:

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebeldes. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão (O'Dwyer, 1995, p. 2 *apud* Brasil, 2013, p. 429).

Essa definição nos traz um pouco sobre a visão contemporânea da palavra quilombo. Munanga e Gomes (2004, p. 72), nos apresentam um conceito por meio do qual vemos que “a palavra quilombo é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo”. Por fim, o Decreto nº 4887/2003, agora na contemporaneidade, define os quilombos como sendo os “[...] grupos étnico-raciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de rela-

ções territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Brasil, 2013, p. 432). Após o esclarecimento sobre o espaço em que se discutirá a diversidade cultural no currículo escolar, partimos para a discussão desse espaço como possibilidade de um novo paradigma.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), documento que orienta o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino no Brasil, trazem em seu bojo de instruções, informações indispensáveis para o conhecimento a respeito da educação escolar quilombola. Como diretriz nacional, ela também é fonte de onde se origina uma ramificação, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, que consiste em uma normativa específica para esse contexto de ensino. As diretrizes percebem a necessidade de a educação ser trabalhada nas comunidades quilombolas, partindo de suas próprias especificidades, como a cultura, as crenças, o modo de vida, e isso implica pelo menos no campo teórico em um avanço significativo em relação a inserção da diversidade cultural no currículo escolar.

Sendo assim, vemos que as diretrizes gerais partem de um princípio que valoriza a educação no contexto das comunidades, observando minúcias que podem fazer total diferença na estrutura do currículo e no fazer pedagógico dessas escolas que se encontram dentro dos territórios dos quilombos. Como cita as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o pa-

trimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (Brasil, 2013, p. 447).

Ainda sobre o tema, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação quilombola asseveram que:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2012, p. 1).

Num primeiro momento, ao observar essas normas, parece que estamos caminhando a passos largos para a inserção da diversidade cultural nos currículos, a começar daqueles constituídos nas escolas dos territórios quilombolas. Porém não é bem assim que as coisas funcionam na realidade. Se por um lado as DCNs aproximam o currículo da realidade social e cultural dos moradores do quilombo, por outro, as prendem em uma única realidade que vai ser transmitida para futuras gerações, de forma unitária, homogênea, e pasmem, sem muito compromisso com a variedade. Quando falamos em diversidade a partir de afirmações de Sacristán (1995), Moreira e Silva (2008) pensamos na ideia de variedade. Assim apenas concentrar o currículo engessado e preenchido apenas com os aspectos sociais e culturais locais, ainda que seja importante estar presente, não atende a demanda que se pretende, através da proposta da diversidade cultural. A diversidade é composta, sobretudo, por características que se identificam com a heterogeneidade, múltiplas abordagens, com a presença de várias possibilidades.

Deste modo, se distanciam no tempo e no espaço das características da homogeneidade que os currículos vêm apresentando ao longo da história educacional brasileira.

Embora não se apresente de forma multicultural no currículo da educação escolar quilombola, há uma aproximação entre o currículo e a cultura desde a criação desse campo de estudo na educação. Num primeiro momento para perpetuar aquela cultura na qual se acredita ser a melhor, posteriormente para satisfazer as necessidades de dominação. Mas também é inegável que

As relações entre currículo e cultura se desenvolvem no decorrer da história na forma de resistência e luta. Por isso, o currículo não pode ser estudado separadamente da cultura, pois os dois se interligam formando assim, uma transmissão da teoria educacional na sociedade (Carmo; Furtado, 2021, p. 1).

Com base nessa afirmação, podemos perceber que a cultura e o currículo na educação, caracterizam uma relação de resistência histórica, assim como a própria história de formação e continuidade dos quilombos contemporâneos. Por isso mesmo, é que devemos confluir em direção a garantir no currículo escolar a possibilidade de agregar a cultura local como fonte primária e contextualizada do local onde se está, assim como incluir as outras que também são observadas na sociedade como um todo. Observem que o objetivo da diversidade cultural no currículo escolar não é promover uma em detrimento da outra, mas apresentá-las como existentes e coesas em igualdade valorativa. Todas dentro de suas especificidades e por isso mesmo, importantes para o currículo escolar.

A abordagem da diversidade cultural na escola se realiza, portanto, a partir do encontro de nossos valores simbólicos, sociais, econômicos, culturais e do outro, (criança, adolescente, jovem, adulto e idoso), o diferente. Por fazer

parte de uma construção sócio-histórica imersa na cultura, tratando-se especificamente da diversidade étnico-racial, torna-se cada vez mais necessária a revisão de determinados padrões éticos, estéticos e formativos (Silva, 2011, p. 14).

Ora, se as DCNs abordam a questão cultural local das comunidades remanescente de quilombo, pode ser visto como um ponto de partida para observação da diversidade cultural? Sim, porém não dada como uma iniciativa de isolamento cultural e social. Mas tomado como a possibilidade de incluir outras culturas dentro de uma muito bem estabelecida ao longo da história. Isto é, ao passo que se integram a cultura ocidental na comunidade, o caminho contrário também pode ser feito, uma vez que o currículo mesmo em comunidades quilombolas nunca perdem a essência do modelo original de quem o idealiza, e, portanto, sempre traz com força os traços culturais e sociais dominantes.

Por essa razão um bom ponto de partida seria considerar a cultura popular como aquele terreno de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade a ‘voz’ de cada um dentro de uma experiência pedagógica (Moreira; Silva, 2008, p. 105).

Portanto, é importante destacar que a desconstrução e (re) construção da convivência social e de outros modos de inter-relação social é possível. Sobre este aspecto: “a educação quilombola busca a legitimação de vivências e experiências pautadas no respeito à diversidade cultural” (Gomes, 2017, p. 78 *apud* Oliveira; Santos; Campos, 2021, p. 137).

DEBATES CONTEMPORÂNEOS SOBRE CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL

É importante citar que desde o surgimento do currículo como campo de investigação, a sociedade passou por várias transformações, períodos de desenvolvimento e duas mudanças de século, se tomarmos como referência de seu surgimento o século XIX, como muitos afirmam. Um dos fatores que está em debate na atualidade é questão do reconhecimento e valorização da diversidade em todos os aspectos. Ora, o currículo surge num contexto de concentração de poder, marginalização das minorias, segregação racial e muitas outras mazelas da sociedade, porém, na contemporaneidade ele se encontra em um período de emancipação social, luta por igualdade de gênero, inclusão, direitos das minorias, enfim é nesse contexto que

A diversidade cultural, como corpo teórico e campo político, está sendo estudada com intensidade na atualidade para se tentar compreender a sociedade como constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gêneros, classes sociais, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcos identitários (Oliveira; Santos; Campos, 2021, p. 141).

Conforme os autores citados acima, hoje a compreensão do currículo precisa partir da ideia da pluralidade na qual a sociedade está constituída. Trabalhar o currículo escolar e consequentemente a educação, sem observar esses critérios, torna o currículo sem função social, pedagogicamente fora do contexto da realidade existente.

A reflexão em torno da cultura como construção sócio-histórica tem feito parte dos principais debates da educação. O tema ganha notoriedade, também, nos diversos espaços sociais, acadêmicos, midiáticos, dentre outros.

Percebe-se que um discurso de tolerância é confrontado com outro que diz respeito à afirmação dos direitos civis, sociais, políticos e identitários de reconhecimento e de respeito ao direito à diferença (Silva, 2011, p. 14).

É a partir da conquista desses direitos, que possibilita o debate dessa realidade também fazer parte da cultura escolar, como marco educacional de emancipação do currículo, nos parâmetros defendidos por Paulo Freire, ou seja, a educação tem que ser autônoma e emancipada. Neste sentido, a diversidade cultural passa a ser uma possibilidade real para atender essa demanda necessária, porém será necessária uma forte dedicação por parte daqueles que dirigem a educação nacional, do contrário, a iniciativa de implantar a diversidade no currículo não passará de um desejo de uma minoria que milita por esses anseios. Ressalta-se, que aqueles que defendem a necessidade da educação multicultural, acreditam que

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem (Gomes, 2007, p. 18).

É importante destacar a participação dos docentes nesse processo de discussão, visto que são impactados com qualquer proposta de mudança no cenário da educação, e isso também reflete diretamente no seu fazer pedagógico. Mas sua importância se dá não apenas por esse motivo, mas também, para refletir também

acerca desses movimentos necessários dentro do currículo escolar. Ademais, para entender sobre a importância de a diversidade cultural estar no cenário não apenas dos debates que permeiam o currículo, mas da realidade educacional brasileira. Neste sentido, a percepção dos docentes tende a reconhecer que “uma educação libertadora necessita que esteja inserida em seu contexto os diversos valores culturais, as experiências, saberes, estratégias e valores construídos pelos diversos grupos sociais ou classes oprimidas” (Santomé, 1995).

Além disso, podemos dizer que:

Os argumentos sustentadores do currículo multicultural conectam-se com a filosofia que fundamenta a educação geral: a função básica dessa não é a de introduzir os estudantes ao conhecimento acadêmico, ordenado de acordo com a lógica disciplinar, mas capacitar a todos os indivíduos com uma série de conhecimentos, habilidades e valores que lhes permitam entender a sociedade e a cultura na qual vivem, participar nela responsabilmente e melhorá-la. Nesse objetivo geral cabe o que se conhece como “alta cultura”, que condensa a melhor tradição dos grupos humanos, mas é necessário levar em conta também a vida real, os costumes dos homens, os problemas que afetam a todos, os conflitos, as crenças que explicam e orientam suas vidas, todas as formas de expressão que utilizam (Sacristán, 1995, p. 105).

Para Sacristán (1995), uma proposta que se compromete a atender as necessidades da diversidade cultural no currículo escolar, precisa entender que não basta apenas modificar conteúdos e mudar a dinâmica das aulas. A mudança é estrutural, ou seja, no primeiro momento precisa ser mudada a lógica de dominação do currículo. Em segundo lugar, permitir que os vários grupos da sociedade se sintam contemplados. Em seguida, organizar

os conteúdos para que a mudança seja efetivada através do trabalho pedagógico e por fim possibilitar a emancipação da educação, de forma que ela se apresente de maneira autônoma.

A luta pelo direito a educação e por meio dela à igualdade, ganham eco nos movimentos sociais, nas lutas de classe, nos grupos minoritários e culminam nas políticas públicas educacionais, que possibilitam a inserção dessas demandas sociais. Neste contexto, se aplica a luta pela diversidade cultural no currículo. A barreira a ser vencida na luta pela superação do modelo curricular vigente se concentra na possibilidade de reconhecer a diversidade cultural como um elemento inseparável da identidade nacional e regional de seus educandos, pois esse reconhecimento depende da superação de qualquer tipo de preconceito e ensina o aluno a valorizar as especificidades dos grupos que compõem sua escola, seus vínculos afetivos e a sociedade.

A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (Gomes, 2007, p. 17).

Ao chegar a esse ponto, aprendemos com base nas observações acima que essas diferenças só são perceptíveis no campo da cultura quando nos colocamos em um ponto de observação entre o eu e o outro. A partir dessa nova perspectiva visual, conseguimos nos identificar e também perceber a identidade daquele que é diferente de nós. Perceber essa diferença não nos faz me-

nor ou pior do que o outro, mas permite reconhecer outra realidade que está posta na sociedade que me cerca. Portanto do ponto de vista da inclusão da diversidade cultural no currículo escolar, permitir essa realidade no processo educativo não significa descharacterizar aquela que já é trabalhada na educação. Mas sim, permitir que outras que historicamente tem sido silenciadas, façam parte da estrutura curricular que é apresentada aos alunos desde a educação infantil.

Por fim destacamos que todo movimento de mudança de concepção de sociedade, que possa construir com os princípios de igualdade, equidade e valorização dos variados grupos que a constituem, não podem desconsiderar que a educação é a ferramenta mais adequada para começar esse processo. E como ferramenta de transformação e preparação do ser humano para viver em sociedade, a mudança de seu currículo escolar que contempla não apenas a diversidade cultural, mas todos os segmentos variados de sua organização social se tornam emergentes. Não sabemos quando, nem por quem essa transformação virá. Mas, como diz Sacristán (1995, p. 110), “um currículo planejado a partir desse mapa dará uma perspectiva mais completa do que é uma sociedade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem sobre o currículo e suas funções desde sua origem como campo de investigação, nos levou a refletir sobre sua importância no processo pedagógico. Percebemos desde o princípio que o currículo surge como uma intenção pedagógica na educação e para cumprir demandas da sociedade na qual fora idealizado. Ao longo dos anos foi-se questionando se aquela forma usual era a mais adequada para o sistema educacional que tem por função preparar o indivíduo para viver em sociedade.

Ficou entendido que o currículo da educação até então vigente estava a serviço da classe, cultura e valores sociais dominantes, logo não poderia atender a sociedade como um todo. Surge então a visão crítica do currículo, contrapondo-se a visão tradicional. A visão tradicional tratava o currículo escolar como uma forma de perpetuação e controle dos valores sociais e culturais de uma forma homogênea, desconsiderando qualquer tipo de manifestações diferentes daquelas “aceitas” como válidas. Já a visão crítica, surge como questionamento da visão tradicional, e tem a visão do currículo escolar como uma ferramenta de agregação de valores sociais e culturais diversos, existentes na configuração da sociedade.

É nesse cenário de crítica sociológica do modelo tradicional do currículo que se abre a possibilidade de discussão da diversidade cultural no currículo escolar. Ressalta-se ainda que defendemos a inserção da diversidade de todos os tipos no currículo escolar, porém nesse momento de estudo nos propomos a discutir a diversidade cultural. A discussão ao longo do artigo trouxe também a educação escolar quilombola como possibilidade de inserção da diversidade cultural no campo do currículo, isso porque as DCNs trataram o currículo das escolas do quilombo como campo específico para trabalharem a cultura local, dando lhes uma visibilidade que não é dada em outros ambientes.

Assim percebemos que mesmo quando as DCNs tentam incluir a diversidade cultural, perde-se na dinâmica da visão tradicional do currículo, isto é, na transmissão unitária e homogênea dos valores sociais historicamente construídos. Por fim acreditamos que esse debate é amplo e permeia várias nuances que precisam ser observadas, para enfim chegar ao seu objetivo que é a inclusão da diversidade cultural no currículo escolar. Ademais, o estudo possibilitou discutir a necessidade de tomar o currículo como uma forma de inclusão e não como ferramenta de exclusão de segmentos sociais que constituem a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 08, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

CARMO, Eraldo Souza do; FURTADO, Leticia dos Santos. Currículo e a cultura: Um Estudo acerca do contexto histórico da educação. **ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 8743- Pôster-3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte. 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/21/8743>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, n. 6, p. 33-51, 1992.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomar Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10. ed. Trad. Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2008.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

OLIVEIRA, Niltânia Brito; SANTOS, Marcolino Sampaio dos; CAMPOS, Maria Aparecida Santos e. A diversidade cultural como direito na educação quilombola no Brasil: Perspectivas e desafios da formação continuada dos professores na Educação Básica. **Revista Latino-Americana De Estudos Científicos**, v. 2, p. 135-145, 2021. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ErVns9gNX_

EJ:<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36096&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 82-113.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SILVA, Natalino Neves da. A diversidade cultural como princípio educativo. **Paidéia**. Belo Horizonte, n. 11, p. 13-29, 2011. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1307>. Acesso em: 10 dez. 2022.

O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANIZADA E MENOS VIOLENTA

Simone Steffan Retkva
Adriana Regina de Jesus Santos
Rafael Bianchi Silva

INTRODUÇÃO

No início do mês de abril deste ano, 2023, o Brasil ficou conternado com um ataque em uma creche de Blumenau, Santa Catarina. A fatalidade gerou uma atmosfera de pânico na população, pois não se tratou de um caso isolado. Somente nesses quatro primeiros meses do ano já foram registrados quatro casos com maior notoriedade devido à extrema violência. Entretanto, essa violência escolar não se restringe apenas aos ataques. Ela está presente no cotidiano escolar nas mais diversas formas, tanto físicas quanto psíquicas e, nem sempre, ganha destaques midiáticos. Contudo, estes fenômenos evidenciam uma sociedade debilitada nos aspectos sociais, políticos e psicológicos.

Diante dessa realidade, é preciso problematizar a formação docente em frente ao currículo. Entendemos que se trata de uma dimensão que interfere de forma significativa no cotidiano escolar e que pode trabalhar em prol da prevenção e do combate às variadas formas de violência. A escola, não se encontrando à parte da realidade social, tem a possibilidade de tanto reiterar as desigualdades e violências que compõem a sociedade como também produzir estratégias e alternativas de enfrentamento na construção de uma cultura mais humanizada.

Para este capítulo, nos propomos a discutir tais questões. Primeiramente, serão identificados os tipos de violência presentes na atual organização política, social, cultural e econômica da nossa sociedade. No segundo momento, será explanado sobre o currículo na formação docente e seu papel perante a sociedade. A seguir, traremos as contribuições da teoria histórico-cultural como referencial teórico-metodológico na formação docente. E, por fim, a partir do debate em torno da formação de professores, buscaremos produzir uma proposição para uma educação mais humanizada e menos violenta.

Visto que partimos do entendimento de que a violência escolar é multidimensional e reproduz esse comportamento presente na sociedade, consideramos que o ensino escolar reflete na formação do psiquismo humano e conseqüentemente gera uma mudança social esta deve ser realizada de forma intencional, por meio de uma formação docente. Sendo uma questão social, é possível uma mudança intencional por meio do currículo para uma educação crítica e emancipatória, e que rompa com as concepções dos aparelhos ideológicos do Estado. Nessa premissa, consideram-se as contribuições da teoria histórico-cultural como referencial teórico-metodológico para uma educação mais humanizada e menos violenta.

AS DIVERSAS FORMAS DE VIOLÊNCIA E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Para discutir a formação docente diante do currículo em prol da prevenção e combate à violência no contexto escolar, é preciso primeiramente identificar as violências evidentes na sociedade contemporânea. Visto que antes ela era generalizada em agressões físicas, no decorrer dos anos, o conceito foi ampliado e, atualmente, entende-se por violência não somente danos físicos, mas também psicológicos (Lima, 2020), envolvendo, condutas como práticas de preconceito e discriminação como xenofobia, homofobia, capacitismo, racismo, classismo, sexismo entre tantos outros termos que caracterizam intolerâncias.

A origem da palavra violência vem do latim “*violentia*” e refere-se ao ato de violar e violento vem de “*violentus*” aquele que atua pela força. Essa compreensão se modificou no decorrer do tempo, sendo que, atualmente entende-se por violência, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), o emprego intencional tanto da “força” como do “poder” para ameaçar ou efetivar a concretização do ato contra alguém, a si mesmo, ou a um grupo; no qual possa causar danos físicos ou psíquicos, morte, transtornos no desenvolvimento e privações.

Dessa forma, considerar o que é violento varia de acordo com a percepção que se tem do limite da violação, o que irá de encontro com os critérios e entendimento da sociedade, do jurídico, das instituições e individual (Bonamigo, 2008). Por essa razão, é necessário levar em consideração que esse fenômeno está diretamente ligado aos “valores e normas” que são construídas e transformadas ao longo do tempo no espaço das relações sociais, encontrando-se atrelado ao discurso ideológico existente no nosso tempo e contexto histórico que corresponde ao discurso das forças políticas, institucionais, acadêmicas, midiáticas, entre outros (Lima, 2020)

e relacionando-se com a estrutura política, social, cultural e econômica da sociedade.

Nessa perspectiva, trata-se de uma questão social, termo que despontou com o significativo empobrecimento da população no século XIX, devido à insuficiência de recursos. O crescimento do empobrecimento ocorreu, contraditoriamente, com a produção de riquezas mediante ao desenvolvimento do capitalismo e seu avanço como organização econômico-social. A vista disso, a expressão “questão social” teve diferentes concepções no decorrer da expansão do capitalismo. Em um primeiro momento, não era atribuído à questão econômica, mas sim ao próprio indivíduo, o que ficou conhecido como capitalismo concorrencial. Posteriormente, no capitalismo monopolista, passou a ser entendida como resultado de um desenvolvimento social e econômico que ainda estava em andamento e por isso seu efeito era insatisfatório. E por último, como consequência da ideologia neoliberal esse tema voltou a ser compreendido como um problema individual (Mandelli; Capalbo; Silva, 2022).

Deste modo, o termo “questão social” surgiu com o advento do capitalismo para fundamentar a ocorrência da pobreza que se generalizou concomitantemente com o crescimento da produção de riquezas, o que significa que, no processo que envolve o acúmulo do capital, a organização capitalista gera desigualdade social. Assim, “a partir de tal dinâmica, observa-se a concentração de riqueza para aqueles que são detentores dos meios de produção em detrimento da exploração da força de trabalho” (Mandelli; Capalbo; Silva, 2022, p. 267).

Logo, a desigualdade social produzida pela organização capitalista possui um caráter excludente e violento visto que a exploração não ocorre somente do homem com a natureza, mas também do homem pelo homem, dos quais produz tanto riqueza material quanto imaterial (Barroco; Costa; Coelho, 2021). Em outras pala-

bras, a exploração imposta de um homem sobre o outro por meio do trabalho gera a desigualdade social, pois um pequeno grupo enriquece graças aos esforços de muitos outros, o que constitui a violência estrutural. Trata-se de uma discrepância na qualidade de vida dos grupos sociais, dado que ela também é determinada por meio de legislações discriminatórias, má distribuição de renda, educação deficitária, a falta de garantia de serviços básicos, investimentos governamentais insuficientes, acesso à cultura limitada, entre outros.

Esse processo produz diferentes efeitos que são sentidos pelo corpus que compõe o tecido social. Do desemprego à semiformação; da pobreza à ausência de moradia; da violência urbana à violência de Estado, é possível observar diferentes danos que integram e compõem o cotidiano da vida. Estas manifestações que materializam as desigualdades presentes na sociedade capitalista são vivenciadas por todos/as que dela fazem parte e configuram exatamente o que chamamos de “questão social” (Mandelli; Capalbo; Silva, 2022, p. 268).

Barroco, Costa e Coelho, afirmam que o fenômeno da violência não é exclusivo do capitalismo, tendo, no entanto, “[...] sua manifestação acirrada nesta organização social” (2021, p. 21) visto que convém a ela, sob a lógica da acumulação do capital e da promoção da desigualdade social, manter a hegemonia da classe dominante. Nesse sentido, a violência social reproduz a desigualdade e a violência proveniente dela em todas as esferas da sociedade, percorrendo por suas instituições, inclusive as escolas, visto que pertence ao meio social.

Contudo, as violências evidentes na sociedade contemporânea não se resumem somente a violência estrutural oriunda da desigualdade social como a distribuição desigual dos recursos e o poder de decisão desigual sobre esta distribuição na qual reproduz

fome, miséria, submissão étnica, entre outros (Bonamigo, 2008). Há outras formas nas quais esse fenômeno aparece na sociedade, no qual correntemente são desencadeadas pelo capitalismo e sua violência estrutural, os quais veremos a seguir.

A violência institucional, como o próprio nome já diz, ocorre dentro das instituições as quais têm legitimidade para o uso da força, compreendendo a tecnologia de destruição e os processos armamentistas (Bonamigo, 2008). Incluem também condutas comissivas ou omissivas que ocorrem nas instituições públicas por meio dos agentes como, por exemplo, autoritarismo policial, falas depreciativas e ofensivas por um agente público, submeter desumanidade em processos seletivos ou corretivos nas escolas, entre outros.

Quanto à violência coletiva, Bonamigo (2008) a descreve como sendo aquela que ocorre na sociedade coletivamente ou por um grupo seletivo, manifesta de forma ativa e declarada a violência direta; tal como linchamento popular; *bullying* (Lima, 2020) e propagação de ideologias discriminatórias. Por exemplo, no contexto escolar, a estigmatização do aluno-problema, no qual a escola, professores e colegas apontam a criança como “aquele que não quer aprender”, que é “burro” e trata-se de um “modelo a não ser seguido”.

A violência cultural também está muito presente em nossa sociedade e se refere a processos nos quais um indivíduo ou um grupo inferioriza ou nega o outro quanto a sua identidade, gênero, entre outros, incluindo o meio ambiente (Lima, 2020; Bonamigo, 2008). A título de exemplo, essa violência pode ocorrer, quando a escola ou professor, por exemplo, nega a identidade de gênero do aluno tratando ele pelo nome civil e não social.

E por fim, a violência individual, que é mais visível no nosso cotidiano, ocorre de forma interpessoal, sendo relativo a segurança civil (Lima, 2020; Bonamigo, 2008). Nela inclui-se a violência doméstica, negligência e abandono, maus-tratos, agressões físicas,

sequestro, assim como crimes relativos ao tráfico de drogas, entre outros. Como exemplo, no ambiente escolar, podemos citar xingamentos aos colegas, empurrão, falas desrespeitosas, assim como a oferta e consumo de drogas e outros entorpecentes, dentre outras condutas.

A partir do que foi descrito até o momento, pode-se observar que a violência que ocorre dentro da escola, mesmo com suas especificidades, é uma exteriorização do que ocorre no nosso meio, sendo reflexo das atribuições do capitalismo (Barroco; Costa; Coelho, 2021). Dessa forma, compreendendo que se trata de um processo histórico e social, é, portanto, de uma questão social sendo necessário problematizar o papel da escola e sua atuação em prol de uma mudança intencional, tendo no currículo um dos meios para tal operação.

CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO

Dado que a violência é multidimensional, encontrando-se presente em toda a esfera da sociedade e intimamente vinculado à organização capitalista, como podemos, por meio currículo na formação docente, contribuir para a prevenção e combate à violência no ambiente escolar? De acordo com Lima (2020) é papel da escola:

[...] socializar e difundir conhecimentos humanos e técnico-científicos de modo que o conjunto das aprendizagens em questão, subordinado a valores democráticos e plurais, mostre-se capaz de incutir entre os educandos a importância do reconhecimento de certos valores e regras, como o direito à liberdade, à diferença, a autonomia, a superação da desigualdade e o respeito mútuo (Lima, 2020, p. 743).

A vista disso, o currículo possui três dimensões: o currículo formal—que concerne aos objetivos, conteúdos e disciplinas esta-

belecidos pelos documentos norteadores da educação -, o currículo real-que ocorre no cotidiano da escola, fruto dos planos de ensino e dos projetos pedagógicos - e o currículo oculto-inconsciente e não está visível em nenhum documento, pois se refere às normas, valores e crenças que os alunos assimilam no espaço escolar. Desse modo, entende-se que o currículo não é uma unidade neutra de disseminação do conhecimento social (Santos; Casali, 2009), não havendo possibilidade de manifestar apenas um viés articulado para manter apenas a concepção imposta pela classe dominante.

Entretanto, de acordo com Saviani (2018, p. 41), é preciso evitar uma posição idealista e voluntarista, pois “[...] a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade”. Em outras palavras, a organização capitalista tenciona uma formação acrítica e técnica para a classe trabalhadora, ela não tem interesse na transformação da escola e sim na conservação do seu controle; enquanto a outra parte, a classe dominada, precisa confrontar esse sistema para atender seus próprios interesses.

O currículo, portanto, “[...] é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder” (Santos; Casali, 2009, p. 209), sendo formado de acordo com as concepções dos aparelhos ideológicos do Estado. Nesse contexto, entende-se por ideologia a disseminação de ideias que manifesta uma concepção de sociedade de acordo com o interesse e posição de um grupo social. Desse modo, ao discutir o currículo é necessário considerar a concepção de mundo, de sociedade e de educação pensando em qual sujeito quer se formar.

Fato que o Aparelho Ideológico Escolar é o aparelho ideológico que o Estado tem maior dominação, dado que ele reproduz massivamente o capitalismo e suas relações, pois ele engloba todos os sujeitos de todas as classes sociais e imprime, ao longo de mui-

tos anos, a prática de uma cultura que favorece a classe dominante e seus interesses ideológicos, reproduzindo assim as relações de exploração capitalista.

Assim, é possível observar que a educação escolar acaba por reiterar a estratificação social, direcionando a formação de mão-de-obra para o atendimento a diferentes funções que retroalimentam e fortalecem uma estrutura social marcada pela desigualdade de oportunidades. Desse modo, podemos afirmar que a instituição escolar é atuante na manutenção de uma lógica violenta que sustenta a sociedade capitalista.

Ao passar o conjunto de valores e conhecimentos expressos, o currículo direciona a formação humana aos interesses daqueles que, encontram-se em posição de vantagem dentro de uma estrutura social, exercendo seu poder de modo a reproduzir tal dinâmica de dominação. Formam-se assim, identidades individuais e sociais de acordo com os interesses daqueles que têm o poder (Moreira; Silva, 2005), alinhadas a tais valores e práticas estabelecidas. O poder, portanto, não se refere a pessoas ou atos legais específicos, mas sim, a toda uma maquinaria conservada nas práticas institucionais que incluem a escola.

Em síntese, o currículo “oficial” é hegemônico e perpetua as relações de poder existentes, no qual as classes dominantes, através dos meios de expressão previstos pela lógica estatal controlam o Aparelho Ideológico Escolar o qual, nas ações do cotidiano escolar reproduzem modos de relação da macroestrutura social.

A cultura também está vinculada ao currículo, uma vez que, independentemente da teoria educacional, a educação escolar é vista como um meio institucional de disseminar valores e práticas de uma sociedade, a qual encontra-se relacionada à política cultural. Conforme Moreira e Silva (2005), a educação e o currículo, estão totalmente implicados com o processo cultural, contudo,

não se resume somente ao conjunto de valores e conhecimentos sem movimentos, inativos que são passados para os alunos sem problematizar, já que a cultura não é unitária nem homogênea. Pois o currículo é uma “produção e criação simbólica, cultural”, no qual os sujeitos que estão transmitindo e os que estão recebendo o conhecimento são integrantes e ativos nesse movimento de produzir, criar e ressignificar.

Dessa forma, as relações de poder se dá por esse encontro entre ideologia e cultura, pois o currículo é um campo produtivo e de manifestação política e cultural sendo que suas ferramentas atuam como componente essencial de criação e recriação; assim como de contestação e transgressão. Ela atua diretamente na formação e no desenvolvimento dos futuros docentes, tornando visíveis os três elementos que estão mutuamente envolvidos a ela: a ideologia, cultura e poder; os quais são fatores determinantes no resultado final (Santos; Casali, 2009).

Por essa razão, ainda que o currículo traga em si, conforme indicamos acima, as marcas dessa violência social, por fazer parte do mundo social, de modo dialético, torna-se um espaço a partir do qual possam ocorrer mudanças na sociedade. Nessa perspectiva, o currículo é materializado e concretizado nas relações sociais, e pode se tornar um espaço propício para uma mudança nas relações de poder o que conseqüentemente transformar a sociedade (Santos; Casali, 2009).

Posto isto, para a escola atuar a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória, Saviani (2018) explicita que é necessária uma teoria da educação na qual os educadores usem, como instrumento de luta para cumprir seu exercício de transformação dos sujeitos e conseqüentemente da sociedade, mesmo que seja de forma limitada. Nas palavras do autor:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2018, p. 42).

Entendemos que é por meio das concepções de currículo e do pensamento pedagógico, é possível uma mudança intencional que encaminhe a formação docente para uma educação crítica e emancipatória, e que rompa com as concepções dos aparelhos ideológicos do Estado. A partir disso, na próxima seção, buscaremos traçar de que forma as contribuições da teoria histórico-cultural pode servir como referencial teórico-metodológico para uma educação mais humanizada e menos violenta.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA UM CURRÍCULO MAIS HUMANIZADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

A teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky, compreende a psique humana não em sua atividade e em seu comportamento singular, e sim no ponto de vista do coletivo, da história do comportamento, da história da atividade humana, ou seja, o homem é um ser histórico e cultural. Trata-se do movimento processual dialético dentro da história, ou seja, entende-se o comportamento humano através das relações sociais e aos fenômenos da vida da sociedade ao longo da história na qual é materializada em suas relações com o trabalho, com sua capacidade de produção e com suas relações sociais de produtividade. Nesse sentido, apresenta fundamentos *ontológicos* do ser humano a partir de perspectivas

psicológicas de concepção de mundo e de homem compreendidos como históricos, em relação ao “o *que se desenvolve*” e “*como se desenvolve*” (Asbahr; Nascimento, 2013). A partir dessa perspectiva, segundo Elhammoumi (2016, p. 28-29):

A consciência humana e a história humana são apenas o produto da vida material concreta e das propriedades da vida social objetiva. Da mesma forma, os processos mentais humanos superiores de pensamento, consciência e atividade estão enraizados na atividade humana historicamente organizada. Em última análise, os processos mentais humanos superiores de pensamento, consciência e atividade são enquadrados e moldados pela atividade humana culturalmente organizada.

O processo de formação humana pressupõe duas linhas de desenvolvimento. A linha biológica é determinada pela relação direta do sujeito com o mundo, o que pode ser identificado pelos “comportamentos espontâneos”, que ocorrem sem controle, sem consciência. Por sua vez, a linha histórico-cultural vincula-se ao desenvolvimento das novas condutas que surgem como resultado das atividades mediadas em seu meio, formando a consciência por meio de artifícios criados pelo homem como instrumentos e signos.

De acordo com a teoria histórico-cultural, “a atividade humana é governada nas relações sociais” (Elhammoumi, 2016, p. 27). Logo, as funções psicológicas, no sentido de desenvolvimento, estão conectadas com relações interpessoais existentes no meio social. Desse modo, para que o indivíduo se desenvolva culturalmente é necessária a apropriação dos significados produzidos historicamente por meio das atividades humanas. Assim, as duas linhas se cruzam tornando uma só durante o processo de humanização, sendo que o fator biológico é o início do desenvolvimento humano,

no qual se transforma durante o processo de apropriação da cultura historicamente produzida (Asbahr; Nascimento, 2013).

Visto que os sujeitos não são produzidos e formados fora de um contexto social, a atividade, enquanto *práxis*, é o núcleo da produção do desenvolvimento, social e individual (Elhammoumi, 2016). Com isso, as possibilidades de humanização ocorrem de acordo com as possibilidades concretas de apropriação das objetivações humanas produzidas historicamente e culturalmente. Por meio dos instrumentos criados pelo homem se possibilita a criação e a apropriação de novas formas de utilização (Asbahr; Nascimento, 2013). Desse modo, os processos de desenvolvimento decorrem da interação e das formas de mediação cultural vivenciadas pelos sujeitos.

Nessa perspectiva, Elhammoumi (2016), aponta que para transformarmos a humanidade devemos modificar as relações sociais pois, é na ação sobre o campo concreto que é possível produzir condições materiais para o desenvolver de potencialidades dos sujeitos, aprimorando a consciência, a emancipação e a libertação, bem como, potencializar a superação de sua alienação e coisificação.

Assim, o comportamento agressivo e violento do sujeito não é um fator individual intrínseco. A violência presente na escola manifesta as contradições presente na sociedade. Esse fenômeno manifesta a exclusão, a nulidade, a desigualdade existente nas relações sociais do nosso meio (Barroco; Costa; Coelho, 2021). A forma de atuação violenta é apreendida pelo sujeito no decorrer do seu desenvolvimento, dentro do seu contexto social e cultural no qual foi historicamente produzida e, muitas vezes, reproduzida e reiterada na instituição escolar.

Dado que o problema da violência é uma questão social e que a educação reflete na formação do psiquismo humano, a escola

como formadora de cidadãos precisa ter consciência de seu papel para atuar de forma significativa no pensamento crítico-reflexivo e emancipatório, para assim, não reproduzir em sua prática eventos de violência, assim como, formar indivíduos que rompam com esse mecanismo.

Conforme, Barroco, Costa e Coelho (2021) a escola é um espaço de relações sociais, um produto histórico e social, no qual seu vínculo é adjacente à sociedade e sua organização. Ela concretiza os saberes, valores, normas, hábitos, entre outros que a classe dominante requer para manter a hegemonia. Em contrapartida, a teoria histórico-cultural entende que a formação humana deve desempenhar um papel para que se possa compreender e se relacionar com o mundo, reconhecer as carências individuais, sociais e do meio ambiente, assim como, elaborar novos processos e conhecimento entre outros elementos que possam vir a se produzir.

Nesse sentido, entende-se que o professor tanto na formação docente, quanto na educação básica, compreenda os processos que envolvem o desenvolvimento humano em sua totalidade de forma a poder construir meios para a efetivação de outros modos de ser e estar no mundo. Para tanto, deve se levar em consideração dois processos: a apropriação daquilo que já foi elaborado historicamente e da objetivação de novas idealizações. Esses dois processos entre o homem e a sociedade, permite tornar-se humano a partir daquilo que já se criou e de recriar aquilo que se espera que nos tornemos (Barroco; Costa; Coelho, 2021).

Com isso, para uma educação mais humanizada e que atue na prevenção e no combate às diversas formas de violência é imprescindível debater e problematizar na formação inicial e continuada de professores a respeito desse fenômeno que se encontra de forma implícita e explícita nas escolas e na sociedade. A violência apesar de não estar integrada aos componentes do currículo formal ela pode ser incorporada na sua dimensão real e oculta tornan-

do o currículo um espaço de reflexão e transformação das normas, valores e crenças que atenda aos interesses da classe dominada. Dessa forma, com a intenção de produzir estratégias e alternativas de enfrentamento na construção de uma cultura mais humanizada e menos violenta serão expostas a partir do debate em torno da formação docente e das violências apresentadas anteriormente, proposições para uma educação que atenda essa demanda.

PROPOSIÇÕES A LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA UM CURRÍCULO MAIS HUMANIZADO E MENOS VIOLENTO

A violência estrutural, como visto anteriormente, advém da desigualdade social produzida pela organização capitalista e pode ser observada no contexto educacional pela educação deficitária reproduzida por insuficientes investimentos governamentais. Sob a justificativa do Estado atender as necessidades mais imediatas e elementares dos indivíduos, seu compromisso passou a ser uma escola pública voltada para o acolhimento social, da integração social, orientada aos desfavorecidos e empenhada a funções sociais de assistência e apoio às crianças, distanciando-se do objetivo educacional que concerne a aprendizagem dos conteúdos associada à aquisição das formas superiores de pensamento, ou seja, de aspecto cognitivo. Isso não significa que o aspecto assistencialista e acolhedor não devem ser considerados na escola, no entanto, sua prioridade debilita a qualidade do ensino e intensifica as desigualdades sociais do acesso ao saber (Libâneo, 2012).

Este retrocesso das políticas educacionais decorreu de uma política neoliberalista na tentativa de adaptação da visão economicista do Banco Mundial. Dessa forma, a universalização ao acesso à educação básica se tornou uma educação para os mais pobres; satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem foi alterado

pelas “aprendizagens mínimas”; aumentar os meios e o perímetro de ação da educação básica foi promovido a uma “melhoria” e um sistema de avaliação dos resultados do rendimento escolar (como por exemplo, a avaliação em escala e os sistemas de premiações para as escolas e professores); viabilizar condições adequadas de aprendizagem resultou em melhoria das condições internas na organização escolar.

Em outras palavras, o Estado moveu os investimentos que deveriam ser em prol de ações pedagógicas no interior da escola para uma luta pedagógico-didática dos dispositivos de seletividade e exclusão (Libâneo, 2012). Porém, no que se refere à educação, entendemos que o enfrentamento das desigualdades sociais se dá a partir das proposições de ações pedagógicas que visem na melhoria da aprendizagem dos alunos, pois para além de ser esse o papel da escola, é por ela que se garante a democracia social e, conseqüentemente, a inclusão social.

A teoria histórico-cultural entende que o papel do educador é organizar a atividade de ensino no qual irá estabelecer uma relação entre “o imediato (os conhecimentos empíricos que os educandos trazem de suas vidas) e o mediato (os conhecimentos teóricos que o professor quer ensinar para os estudantes)” (Asbahr; Nascimento, 2013, p. 425). Em outros termos, a escola tem a função de proporcionar aos estudantes uma formação cultural e científica, acumulada historicamente, na perspectiva de desenvolver suas potencialidades cognitivas e assim, torná-los capazes de romper com a cultura hegemônica que estão inseridos.

Contudo, o que temos observado é o desenvolvimento de políticas educacionais que visam um professor “tarefeiro”, constituindo assim uma formação aligeirada e com pouca qualificação, marcada pela expansão da Educação a Distância (EaD) tanto em nível de formação inicial como continuada. Paralelo a isso, vê também a oferta

e utilização de métodos e técnicos engessados derivados do uso acrítico de livros didáticos, por exemplo (Libâneo, 2012).

Portanto, para romper com a educação deficitária, a formação docente deve estar voltada a construção da identidade do professor como cientista da educação que objetive aspectos pedagógico-didáticos na qualidade de ensino em sua dimensão cultural e humana de educação. Nesse sentido, a formação docente deve valorizar pedagogias direcionadas para a formação do desenvolvimento humano considerando as experiências socioculturais com finalidade formativa para a formação do pensamento conceitual.

Outra circunstância presente nas instituições educacionais e concerne à violência institucional é o legado de autoritarismo que ainda persiste tanto nas práticas tradicionais, quanto em sua arquitetura. A violência institucional nas escolas pode ser vista na falta de liberdade de expressão e de movimento contemplada na hierarquia autoritária dos professores, gestores, diretor, coordenador pedagógico entre outros, e no espaço físico que submete a imobilidade dos estudantes.

Podemos observar que nas escolas a cultura da memorização ainda permanece. O pensamento crítico-reflexivo e emancipatório ainda não são contemplados integralmente visto que, na escola, ainda predominam práticas em que o professor é possuidor de todo o conhecimento e seu papel consiste em transmitir ao aluno uma formação moral e intelectual. O aluno é apenas receptor no qual cabe a ele memorizar e reproduzir esses saberes desconsiderando os conhecimentos que os educandos trazem de seu cotidiano. Como por exemplo, práticas docentes no qual se pede para copiar textos em vez de fazer uma reflexão sobre eles; perguntas e respostas mecanizadas; decorar conteúdos; o aluno bom é aquele que não conversa que não se levanta, inclusive, essas atitudes dos alunos sempre são puníveis; tarefas de casa ou ficar na biblioteca como castigo; não contestar as atitudes do professor, entre

outras condutas da pedagogia tradicional que perpetuam no contexto educacional.

A arquitetura escolar também reflete o autoritarismo institucional, o que pode ser observado na presença de muros altos, nas câmeras de vigilância, portões de segurança e grades nas janelas, o que parecem justificáveis, a partir da intenção de proteger os estudantes das ameaças externas. No entanto, além de não permitir conexão com o ambiente escolar e outros espaços urbanos, concebe na sua materialidade valores como ordem, disciplina, vigilância, entre outros, reiterando processos de violência junto à comunidade escolar.

Para além, as salas e corredores geralmente pintados na cor branca, salas sem janelas ou janelas altas e com grades, portas completamente fechadas, carteiras com pouca mobilidade e enfileiradas de frente ao quadro expressam uma didática desacolhedora e de repetição. Uma educação em massa onde o professor é o detentor do saber e para aluno só resta ficar imóvel sentado para frente, manter a disciplina, deixar a criatividade de lado enquanto o professor vigia e deposita seu conhecimento. Em outros termos, a estrutura física da escola tem um padrão de organização planejado para assegurar ordem, progresso, disciplina e formação moral (Carminatti, 2020).

Conforme a teoria histórico-cultural a atividade humana é movida nas relações sociais. Com isso, se a escola pretende formar alunos autônomos é preciso dar autonomia a eles, ou seja, dar a liberdade de opinião e decisão; permitir a criatividade; incentivar pesquisas; reflexões do conteúdo; expor os objetivos do conteúdo a ser aprendido; relacionar o conteúdo com elementos do cotidiano; fazer roda com as carteiras para uma conversa mais informal sobre o assunto estudado; levar os alunos em outros espaços tanto dentro da escola como fora dela; entre outras atividades que viabilizem uma prática educativa democrática.

Portanto, no que se refere ao combate da violência institucional nas escolas é necessário fazer um elo, na formação docente, entre a teoria e a prática o que nem sempre acontece na formação inicial. O estágio na docência é parte integrante da formação e possibilita a vivência da prática e não o momento de reproduzir um modelo de ensinar que se repete a partir de uma observação limitada das aulas do professor. Essas práticas tradicionais que ainda permanecem, muitas vezes são reproduzidas depois da formação. Logo, é preciso uma problematização dessas condutas, assim como, compreender a relação entre as práticas presenciadas com a concepção de educação do professor preceptor, com as condições de trabalho, com a estrutura física escolar, e com as políticas educacionais. Com isso, na formação inicial de professores é imprescindível uma reflexão sobre as práticas docentes e não meramente uma reprodução automática do fazer docente.

A estigmatização do “aluno-problema” é outro fenômeno corrente nas escolas. Trata-se da violência coletiva no qual o indivíduo é depreciado e visto como “o estranho” que “atrapalha” o ambiente escolar, tanto pelo corpo docente quanto aos colegas de escola. São alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e/ou possuem algum comprometimento físico ou neurológico, ou não se encaixam em um “modelo padrão” e geralmente são de nível socioeconômico baixo (Peixoto *et al.*, 2016).

O “aluno-problema” é visto como indisciplinado e desordeiro e acaba por internalizar esse estigma, desinteressando-se pelas aulas, além de promover um déficit na aprendizagem. Assim, a escola e professores enquadram o “aluno-problema” numa forma de ser, sem dar possibilidades à criança, além de não adequar as necessidades do mesmo direcionando estratégias que possibilitem sua integração escolar e o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem. Nesse sentido, por ser desacreditado do seu potencial, limita-se o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, é ex-

cluídos e por muitas vezes abandona a escola passando a ser marginalizado também na sociedade.

O fracasso escolar do “aluno-problema” é tratado como um fator individual, quando não, a família é responsabilizada. Contudo, em consonância com a teoria histórico-cultural, o processo de humanização é um processo de educação, portanto a aprendizagem atua como impulsor para estimular e desenvolver o aluno. Com isso, depreende-se que a escola é responsável em oferecer as condições adequadas organizadas intencionalmente, na qual deve considerar a dialética do desenvolvimento psíquico da criança para possibilitar a apropriação da cultura e das máximas qualidades humanas (Asbahr; Nascimento, 2013).

Nessa perspectiva, é necessário que a escola reconheça o meio cultural em que o aluno está inserido e compreenda suas dificuldades, para assim promover um processo de ensino dinâmico com elementos que interessem ao estudante, no qual a partir dos saberes imediato deste conduzi-lo ao conhecimento científico. Em outras palavras, o professor precisa superar práticas tradicionais e concepções preconceituosas, viabilizando outras possibilidades de trabalho pedagógico que contribua para o desenvolvimento do aluno e este possa construir seus conceitos e desenvolver suas habilidades cognitivas.

Para isso, a escola e os docentes precisam realizar uma auto-crítica do seu desempenho e de sua conduta com os alunos. Assim como, na formação inicial e continuada que deve ser direcionada para o entendimento de que a educação tem um relevante papel na formação do cidadão e que “alunos-problema” são produções sociais de descaso escolar.

Todavia, não são apenas os “alunos-problema” que não se encaixam em um “modelo padrão”, a comunidade LGBTQIA+ também enfrenta dificuldades de aceitação e respeito tanto na sociedade

quanto no ambiente escolar. A negação de identidade de gênero é uma violência cultural e está presente no ambiente escolar, pois ainda persiste a intolerância com aqueles que estão fora dos padrões sociais.

A negação da identidade do aluno reproduz no estudante situações delicadas e vulneráveis de negação e autoculpabilização, fomentando baixo rendimento escolar, insegurança, desinteresse pela escola, evasão escolar, sofrimento psíquico, entre outros. Assim como, a falta de reflexão e inclusão sobre o tema em sala de aula fortalece o patriarcado e contribui na construção de uma escola opressora e não inclusiva (Torres; Silva, 2021), produzindo na sociedade preconceitos que caracterizam intolerâncias que podem se converterem em perseguição, agressões físicas e psicológicas, entre outros.

Consoante com a teoria histórico-cultural os processos mentais superiores como pensamento e consciência, são consolidados na atividade humana historicamente organizada. Nesse sentido, para que haja uma mudança intencional são necessárias práticas inclusivas para a população LGBTQIA+ na escola de forma que internalize uma cultura de respeito e aceitação das diferenças. O professor e a escola não podem ser reprodutores de preconceitos. Para isso, é imprescindível modificar as relações sociais de produção, ou seja, transformar a escola em um espaço democrático e acolhedor para todos, oferecer um espaço seguro para que os estudantes/professores/funcionários possam assumir sua sexualidade sem receio de sofrer repressão.

É fundamental também, que o professor inclua no plano de aula reflexões em prol da aceitação das diferenças e de combate a homofobia, como atividades de cunho científico que rompam com os conhecimentos de senso comum que estão repletas de hábitos e crenças preconceituosas. Assim como, trazer livros ou filmes que abordam o assunto para viabilizar um debate sobre

adversidade de acordo com a faixa etária da turma, levar fatos reais de preconceitos na sala de aula para mostrar os limites e diferenças entre liberdade de expressão e violência verbal.

Agressões físicas e verbais também são correntes no ambiente escolar, a violência individual ocorre, frequentemente, de forma interpessoal. Entretanto, não se trata apenas de uma consequência da relação imediata entre o agressor e a vítima e sim “[...] como um produto das relações capitalistas de produção” (Francisco; Coimbra, 2019, n.p.) no qual, é evidente nos xingamentos aos colegas, empurrão, falas desrespeitosas, perseguição e intimidação quando o outro não se ajusta ao “modelo padrão” que o sistema hegemônico impõe.

Francisco e Coimbra (2019) ressaltam a importância da construção de personalidade nos estudantes que sofrem essas adversidades no ambiente escolar para um posicionamento e enfrentamento dessas situações. Relembrando que, dentro da proposição da teoria histórico-cultural, o que chamamos de personalidade do sujeito é formada a partir da relação dialética entre a realidade objetiva e subjetiva, ou seja, ela se constrói na relação do indivíduo com o meio em que está inserido e a partir disso constrói sua personalidade em um processo intrapessoal.

Dessa forma, o sujeito constitui sua personalidade fundada na sua identidade com a sociedade, constituindo-se no processo de diferenciação com a mesma. Com essa premissa, é necessário que a escola ofereça um projeto “contra-hegemônico” a partir da apropriação dos instrumentos materiais e dos instrumentos simbólicos. Visto que a arte é uma ferramenta significativa para o estímulo de potencialidades e criatividade do indivíduo ela pode formar novas qualidades no aluno, novos valores, e criar novos modos de vida e de ver a realidade, por exemplo, linguagens artísticas como música, filmes, literatura, poesia, teatro, etc.; com a intenção

de humanizar os estudantes e como efeito desenvolver sua personalidade (Francisco; Coimbra, 2019).

Foram apresentadas aqui algumas estratégias e alternativas de enfrentamento na construção de uma cultura mais humanizada e menos violenta consoante a partir de algumas situações presentes no contexto escolar que perpetuam esse fenômeno. Importante, ressaltar, entretanto, que o tema da violência é bastante amplo, assim como suas expressões.

Compreendemos que o processo de constituição do professor se inicia em sua formação. Com isso, infere-se que a partir desse referencial, é possível ao docente estabelecer a leitura da realidade, considerando o contexto sócio histórico dos sujeitos e o desenvolvimento do psiquismo humano garantindo, dessa forma, uma prática educativa democrática e o desenvolvimento pleno dos sujeitos para assim, romper com a dinâmica de dominação da classe hegemônica e conseqüentemente com as violências provenientes da marginalização social que ela produz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi discutido, conclui-se que a escola tem possibilidade de romper com as desigualdades sociais e a violências que compõem a sociedade por meio de um processo de formação docente que tenha como fundamento um referencial teórico-metodológico voltado a práticas pedagógicas que visem o processo de humanização e à formação das máximas potencialidades do desenvolvimento humano para formar sujeitos críticos e com autonomia para transformar a realidade vigente.

Porém, para além disso, é necessário problematizar o fenômeno da violência e suas implicações no contexto do currículo escolar. Para tanto, faz-se necessário que a escola reconheça o meio cultural em que o aluno está inserido e possa criar um ambiente

inclusivo, solidário e democrático podendo assim, pensar em ações que rompam com hábitos e crenças preconceituosas.

Faz-se necessário ressaltar que a forma pela qual a violência tem se manifestado na escola demanda que os profissionais que atuam no contexto escolar estejam preparados para lidar com as situações violentas. A instrumentalização teórica e metodológica para a atuação docente é valiosa na medida em que possibilita ampliar a maneira como se lida e se concebe violência a partir de conhecimentos científicos presentes no currículo escolar, que permitam a compreensão de que a violência é uma construção histórica e social, desconstruindo, por exemplo, concepções inatistas.

Vale mencionar também, que a escola deve partir de uma concepção de homem que o concebe como sujeito histórico e social, podendo assim, perceber que as bases reais e concretas que geram a violência, de forma geral, e a que se manifesta no contexto escolar, em específico, propiciam enfrentamentos que vão além de proposições superficiais e efêmeras, potencializando o exercício crítico que supere a apreensão aparente dos fenômenos recorrentes na escola e que promova a valorização da escola como espaço de luta para a humanização e transformação qualitativa da consciência dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 33, p. 414-427, 2013.

BARROCO, Sonia Mari Shima; COSTA, Mariana Lins e Silva; COELHO, Talitha Priscila Cabral. O mundo dos homens criativos e violentos: Considerações da psicologia à educação. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; TADA, Iracema Neno Cecilio. **Violência na escola**: Enfrentamentos à luz da psicologia histórico-cultural. Porto Velho, RO: Coleção Pós-Graduação da UNIR-EDUFRO, 2021. p. 19-43.

BONAMIGO, Irme Salete. Violências e contemporaneidade. **Revista Katálysis**, v. 11, p. 204-213, 2008.

CARMINATTI, Victória Louise de Paula Santos; GRÄFF, Patrícia. Instituições contemporâneas de educação formal: uma análise da arquitetura escolar. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 3, p. 1113-1138, 2020.

ELHAMMOUMI, Mohamed. O paradigma da pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária, p. 25-36, 2016.

FRANCISCO, Marcos Vinicius; COIMBRA, Renata Maria. Bullying escolar e os processos de resiliência em-si sob a ótica da teoria histórico-cultural. **ETD Educação Temática Digital**, v. 21, n. 1, p. 145-163, 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012.

LIMA, Cezar Bueno de. Violência juvenil: o desafio das práticas restaurativas no espaço escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 2, p. 731-749, 2020.

MANDELLI, Jéssica Pedrosa; CAPALBO, Livia Salvioni; SILVA, Rafael Bianchi. Considerações sobre a Questão Social: A Psicologia em Articulação com os Processos de Proteção Social. In: LEITE, Jader Ferreira et al. **Psicologia, Políticas Públicas e Comunidades: pesquisas, experiências e reflexões**. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina-UDEL, 2022. p. 266-289.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-38.

PEIXOTO, Sandra Patrícia Lamenha et al. Uma análise dos processos de estigmatização do “aluno-problema”: A consciência crítica como produto de sua autonomia. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-ALAGOAS**, v. 3, n. 2, p. 119-132, 2016.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CASALI, Alipio Márcio Dias. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de Professor**, v. 12, n. 2, p. 207-231, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores associados, 2018.

TORRES, Mariana Souza; SILVA, Stella Alves Rocha da. Práticas Inclusivas para a População LGBTQIA+: Uma Abordagem Necessária nas Escolas. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 9, p. 193-204, 2021.

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PROCESSOS
DE MEDIAÇÃO E ADAPTAÇÃO PEDAGÓGICA
EM AMBIENTES PRESENCIAIS E VIRTUAIS NA
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

Rivadávia Porto Cavalcante
Viviane Grazielle Metzka
Mary Lucia Gomes Silveira de Senna
Weimar Silva Castilho

INTRODUÇÃO

Desde o lançamento da Base Nacional Comum Curricular-BNCC com a Lei 13.415/2017, diversas discussões têm feito parte das agendas de debates em torno das prescrições e das ações que definem diretrizes para a implementação da atual reforma do ensino médio a nível nacional. Essas agendas têm contado com representantes de diversas instâncias externas às instituições de ensino, tais como: Ministério da Educação, Secretarias da educação pública federal, estadual, municipal, escolas particulares, e ou-

tras organizações com interesses no segmento educacional, além de representantes da esfera científica através dos eventos acadêmicos presenciais e/ou virtuais, *Lives no Youtube*, entre outras redes sociais, conduzidos por pesquisadores e estudiosos de diversas áreas do conhecimento.

Neste cenário de reformas substanciais da educação básica, envolto as mudanças de paradigmas da política educacional brasileira, bem como os impactos causados por crise sanitária, urge a revisão e a adaptação dos processos de mediação, transposição didática-pedagógica e tecnológica do conhecimento escolar às necessidades sócio educacionais na atual conjuntura social em que professores, estudantes e o currículo como referência do saber estão inseridos.

No que se refere ao processo de transposição didática das proposições da BNCC para o ensino da Língua Inglesa - LI no contexto dos cursos técnicos de nível médio da rede de Educação Profissional e Tecnológica - EPT, é preciso que se leve em consideração a especificidade dos objetivos da formação daqueles cursos na conjuntura reformista do currículo do ensino médio. Isso por que os cursos ofertados na EPT não são cursos propedêuticos e a aprendizagem do idioma deve estar alinhada aos objetivos da formação e ao perfil profissional do egresso.

Diante da complexidade e das indefinições desse cenário social que implica diretamente na educação, professores, estudantes e os saberes de linguagem, este trabalho de pesquisa buscou responder: Como professores de LI de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da região norte percebem as proposições da BNCC para o ensino do idioma aos objetivos da formação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio? Como eles as didatizam/adaptam à realidade de seus contextos de atuação? Ou então, as limitações e necessidades de aprendizagem dos alunos, tendo como recurso a mediação tecnológica? Haja vista o papel indispensável

da LI para dotar o estudante de conhecimentos necessários à sua participação social enquanto cidadão e profissional local e global (Bezerra, 2012).

Partindo do exposto, o presente estudo tem por objetivo geral discutir o processo de transposição didático-pedagógica e tecnológica para o ensino LI no contexto daquela instituição, considerando a conjuntura da reforma do ensino médio com as proposições da BNCC. Os seguintes objetivos específicos delimitaram e direcionaram o estudo buscando responder aos referidos questionamentos e a concretização do estudo: I) investigar no discurso dos professores de LI as ferramentas tecnológicas mais didatizadas e adaptadas em objetos de ensino-aprendizagem, bem como os desafios desse processo de mediação durante as aulas; (II) examinar como tais professores percebem os conteúdos de inglês propostos pela BNCC, tendo em vista a especificidade dos cursos do ensino médio integrado em que atuam; (III) averiguar como as referidas proposições se adequam ou não aos objetivos da formação do técnico de nível médio.

Considerando ainda a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415/17 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Língua inglesa tornou-se componente curricular obrigatório em todas as unidades de ensino e que deve, portanto, constar desde o planejamento de gestão escolar, quanto do projeto de ensino/aprendizagem. Assim, o Inglês, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), permanece como língua de caráter global em razão de sua multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade – assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais.

As constantes atualizações, tanto legislativas quanto didático-pedagógicas e tecnológicas, geram desafios para o professor que, mesmo diante de tais circunstâncias, mantém seu papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem ao conduzir uma sala

de aula, no formato presencial, virtual ou remoto, bem como mobilizar recursos necessários para a construção do conhecimento com seu público discente. Nesse sentido, os professores devem manter-se críticos, em relação à criação de ambientes de desenvolvimento humano (cf. Vygotsky, 1991, 2001), que oportunizem o sucesso de sua prática didática e o desempenho dos alunos, tanto do viés motivacional quanto em relação à aquisição do conhecimento dos estudantes. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), na atual conjuntura social:

[...] O ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógica, é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações. (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 9)

A realização deste estudo se justifica, na medida em que toma como objeto de investigação a transmissão dos saberes de linguagem em tempo de reformas do ensino médio e tempo pós-pandêmico, onde a linguagem e as línguas, tal como a LI, assumem papel indispensável nas informações e difusão dos conhecimentos entre o local e global. (Bezerra, 2012).

Para uma melhor compreensão dos resultados constante deste trabalho de pesquisa, estruturou-se o capítulo, além desta parte introdutória, nos seguintes tópicos: fundamentação teórica, trazendo discussões para uma compreensão crítica dos processos mediadores e transpositivos das prescrições oriundas da reforma do ensino médio com a BNCC para o ensino/aprendizagem de LI. Na sequência descreveu-se o percurso metodológico da pesquisa, delineando o método, tipo de pesquisa, procedimentos de geração, tratamento e análise dos dados. Por fim, será apresentado o resultado do trabalho analítico seguido das considerações conclusivas do estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Contribuições da Teoria histórico cultural em Vygotsky: processos mediadores do ensino e da aprendizagem

O projeto da obra de Vygotsky está centrado na compreensão dos processos de transformação e desenvolvimento do ser humano, levando em conta a história e a cultura do contexto social onde nasce e se desenvolve. O conceito de mediação está intimamente vinculado às construções sociais em que se dá a emergência da “base dos processos psicológicos superiores” do sujeito. (Vygotsky, 2007, p. 3). Estes mesmos processos são capacidades especificamente humanas referentes ao pensamento e a consciência sobre si mesmo, sobre outrem, a “atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento” (Rego, 2001, p.24-25), bem como a resolução de problemas em meio aos fatos sociais, históricos e culturais de seu tempo.

O conceito de mediação nos fornece bases para a compreensão dos objetivos das teorizações e métodos de Vygotsky, para que se possa por meio deles, elaborar uma didática vinculada

ao processo sócio histórico e cultural e ao processo de desenvolvimento de capacidades superiores do sujeito em contexto educacional. Isso por que, em Vygotsky (2001, 2007) o sujeito internaliza modos de mediação que são fornecidos por determinações culturais, históricas e institucionais específicas. Sua capacidade de agir funciona de acordo com forças contextuais do lugar social, ou seja: onde esteja sócio historicamente situado.

Nesta perspectiva teórica histórico-cultural (cf. Vygotsky, 1930, 2007), a relação do sujeito com o contexto em que nasce e se desenvolve não se realiza diretamente. Isso porque sua capacidade de agir no mundo está associada ao uso de artefatos materiais e simbólicos transformados ao longo da história em instrumentos para agir, os quais são matéria prima transformada de acordo com suas intenções em ferramentas técnicas, gerando sistemas de instrumentos que o auxiliam no controle de suas ações e na organização do contexto social onde vive. São também transformados em ferramentas semióticas, sistemas de signos que são as linguagens que possibilitam a comunicação nas interações sociais, a produção, armazenamento e compartilhamento do conhecimento ao longo da história em uma dada cultura.

Dessa forma, os processos de mediação são constitutivos das ações individuais e das atividades coletivas que o sujeito realiza (Vygotsky, 2007; Rego, 2001). Ou seja, tais processos se caracterizam por capacidades de conceber e de se apropriar de objetos do saber, por meio da interatividade e sociabilidade, entre pessoas via culturas e contextos sociais. Acerca dessa asserção as teorizações oriundas das obras vygotskianas (cf. Vygotsky, 1930; Costa; Duquevitz; Pedroza; 2015) destacam três categorias de processos mediadores concernentes ao propósito deste estudo, tais como: a mediação por ferramentas técnicas, a mediação por ferramentas simbólicas e a mediação por seres humanos.

No que tange à mediação por ferramentas técnicas ou tecnológicas, podemos afirmar que o seu aprimoramento se revela de forma contínua ao longo da história da humanidade (cf. Vygotsky, 1930; Rego, 2001; Costa; Duqueviz; Pedroza; 2015). Como por exemplo, a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação-TDIC, bem como os recentes avanços científicos, tecnológicos e produtivos da sociedade contemporânea. O que consequentemente requer da população dos dias atuais o domínio de ferramentas tecnológicas cada vez mais sofisticadas na emergente cultura digital. Em decorrência disso, professores, pesquisadores, pedagogos, entre outros agentes da educação são instados a conceberem e se apropriarem dessas ferramentas tecnológicas, transformando-as em instrumentos mediadores da ação didática-pedagógica em zonas de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades elementares e capacidades superiores do sujeito num contexto escolar (Moraes; Lima, 2019). Isso ficou evidente durante a vigência do ensino remoto onde professores e estudantes interagiram na construção do saber formal com a mediação de tecnologias digitais, sem as quais seria impossível manter o funcionamento de práticas educativas durante este período de crise sanitária.

No que se refere à mediação por ferramentas simbólicas/semióticas, essas são organizadas em sistemas de signos que possibilitam a internalização e compreensão das significações/sentidos das construções sociais e sociolinguageiras, históricas e culturais do mundo exterior (Rego, 2001; Vygotsky, 2007, 2001). Nessa perspectiva teórica, tais ferramentas fomentam a mediação dos processos psicológicos superiores dos seres humanos, possibilitando-lhes interações comunicativas mediante domínio dos construtos linguageiros, culturais e/ou símbolos de acordo com as convenções sociais.

Em sua abordagem sobre os instrumentos mediadores do desenvolvimento humano, Vygotsky (2007) subdivide as ferramentas

semióticas em três categorias: os signos, a palavra e os símbolos. Os signos são “criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais” (Vygotsky, 2007, p. 93). Estes exercem função determinante nas interações sociais entre as pessoas na construção da significação de suas ações de acordo com o contexto em que estão inseridas. Nessa perspectiva, entende-se que a linguagem digital também se enquadra na categoria dos signos, funcionando como mediadores e facilitadores das atividades humanas na contemporaneidade, assumindo função essencial na realização dos processos formativos e educacionais.

No que concerne à palavra, está, é definida em Vygotsky como construções [...] “do pensamento em conceitos, revela os profundos nexos que subjazem na realidade, permite conhecer as leis que a regem, a ordenar o mundo que se percebe com ajuda de uma rede de relações lógicas” (Vygotsky, 1996, p. 70-71). Nesse sentido, a palavra é ferramenta de mediação do saber/conhecimento e das informações, possibilita construções de conceitos, armazenamento e compartilhamento das produções semióticas e fomenta o repertório sociocultural das obras humanas existentes. Estas, por seu turno, servem como modelos para futuras gerações, posto que os saberes produzidos e veiculados através de palavras e símbolos permitem que os seres humanos dialoguem e conheçam uns aos outros, ao longo da história (Bakhtin, 2014).

Já os símbolos são construções semióticas culturalmente elaboradas pela atividade do ser humano, de acordo com o contexto em que nasce e se desenvolve, e que conforme o autor “caracterizam-se como instrumentos que produzem formas fundamentalmente novas de comportamento” (Vygotsky, 2007, p. 32-33). Logo, signos, palavra e símbolos são elementos mediadores dos processos sociais de interação, nos quais se dão o desenvolvimento das capacidades superiores do homem.

A partir disso, compreende-se com a obra vygotskyana, que linguagem é a construção da cultura individual e coletiva do homem, e que sem ela seria quase impossível avançar em processos de aprendizagem e desenvolvimento comunicativos. Por isso, a linguagem é o produto social que fomenta as interações humanas com o meio onde se vive. Nessa perspectiva, ocorre o desenvolvimento das capacidades sociolinguageiras que elevam o sujeito de sua condição de ser passivo em um ser interativo, diferenciando-o dos animais, haja vista que, as práticas linguageiras dotam o ser social com condições de agir e de participar na construção da história e da cultura em que está inserido.

No entanto, com o advento das TDIC, novas linguagens se tornaram instrumentos mediadores essenciais na interiorização e apropriação dos saberes emergentes com a onda de avanços científicos, tecnológicos e produtivos, possibilitados pela rede universal de computadores (Costa; Duqueviz; Pedroza, 2015). Tais ferramentas (tecnológicas e semióticas/linguageiras) são cada vez mais “aperfeiçoadas pela humanidade ao longo de história [das sociedades] e fazem a mediação entre o homem e o mundo: através delas, o homem não só domina o meio ambiente, como o seu próprio comportamento” (Rego, 2001, p, 49). Afinal, ao considerar o fenômeno da globalização, a economia mundial, a integração dos sistemas financeiros nacionais e internacionais, as negociações com crescente concorrência no mercado, à produção do conhecimento científico e tecnológico, e o avanço do turismo, o inglês indubitavelmente tornou-se a língua de comunicação em escala global.

No que se refere à mediação por seres humanos, neste capítulo destacamos o papel fundamental que os professores exercem nos processos mediadores das atividades educacionais, bem como na formação de pessoas em contextos escolarizados. Nessa zona de aprendizagem social, a relação do estudante com os saberes/

conteúdos sistematizados na instância escolar, também, não se dá de forma direta. Aquele sujeito traz consigo, para o ambiente escolar, os saberes reais previamente construídos no contexto social onde vive, segundo Vygostsky (2001) esses saberes constituem a base das capacidades elementares do ser humano. Em outros termos, são saberes que representam a internalização e maturação dos construtos praxiológicos e gnosiológicos mediados pelas interações vivenciadas com outrem e com os ingredientes do mundo exterior (Bronckart, 2010). Em virtude disso, professores e demais educadores são mediadores indispensáveis dos processos de desenvolvimento dos saberes potenciais ainda não aprendidos e não maturados no processo educativo e formativo.

Com vistas ao aprofundamento da mediação do professor de inglês em contexto de reforma do ensino e pautados na BNCC, abordaremos nos próximos tópicos os impactos dessas mudanças, e como estas incidem sobre o trabalho de transposição/adaptação didática nos processos mediadores pedagógicos e das abordagens para o ensino de linguagens e suas tecnologias.

Gêneros do discurso e multiletramentos no ensino de LI

Conforme já discutido anteriormente os instrumentos mediadores (ferramentas tecnológicas e ferramentas semióticas) das ações humanas evoluem continuamente. A esse respeito, em sua teoria filosófica da linguagem, Bakhtin (2014) nos aponta que a interação social estabelecida entre as pessoas via comunicação oral ou escrita ocorrem mediante os diversos usos da língua em práticas dialógicas contextualizadas de acordo com os propósitos dos interlocutores da enunciação. Isso porque segundo aquele estudioso da linguagem “cada esfera” (à guisa de exemplos a esfera da ciência, mídia, artes, tecnologia, comunicação, religião, política, justiça, cultura, economia, lazer, educação, etc.) ao fazer uso da lín-

gua elaboram seus enunciados típicos, assim denominados como gêneros do discurso. Nas palavras do filósofo russo:

[...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois, a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, [1979] 2016, p. 279).

Com base nisso, o aporte bakhtiniano nos traz a compreensão da indissociabilidade entre língua e vida, já que a “língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (Bakhtin, 1997/2016, p. 282). Estes postulados nos revelam o fenômeno entre linguagem e sociedade, na medida em que as práticas sociais de cada esfera social evoluem, novos modos de uso da língua e da linguagem emergem com vistas a responder às necessidades comunicativas, à produção e ao compartilhamento de informações e saberes sociais. O que requer das pessoas a ampliação dos repertórios de gêneros textuais/discursivos contemporâneos, para além da semiose puramente linguística, considerando as novas configurações semióticas e/ou languageiras, que associadas às recentes configurações tecnológicas e midiáticas, geram significação/sentidos às ações humanas trazidas pelo fenômeno da globalização mundial sobre os contextos locais, mais especificamente, com a evolução das ciências e das TDIC. Tal cenário demanda no processo ensino e aprendizagem de LI não apenas conhecer aqueles gêneros, mas, sobretudo, saber fazer uso deles de forma consciente e autônoma. Acerca disso, Rojo (2017) adverte que, embora a maior parte dos gêneros discursivos mobilizados em atividades letradas incorpore a semiose verbal, os gêneros contemporâneos tendem a se manifestarem das mais variadas modalidades e de forma híbrida.

Apresentam também diagramas, tabelas, campos, formulários, boxes (como e-mails, torpedos e agendas) ou fotos, imagens, mapas, plantas, vídeos, animações, sons, música, fala e uma multidão de outras linguagens. Isso quer dizer que as capacidades de leitura e escrita dos letramentos da letra ou do impresso não são mais suficientes para a vida contemporânea. Assim, não bastam mais para compor os currículos nas escolas. [...] Os cenários futuros para as escolas devem incluir a leitura e escrita de gêneros discursivos multissemióticos (compostos por todas essas linguagens ou semioses, para significar e funcionar) e os multiletramentos e novos letramentos requeridos pelas práticas letradas em que eles estão inseridos (Rojo, 2017, pg. 4).

Em relação aos multiletramentos, sua base teórica é oriunda da Pedagogia dos Multiletramentos retomada em Rojo (2012, p. 13-19) que defende uma perspectiva de letramento como prática sociocultural. Segundo a estudiosa o termo multiletramentos está intimamente articulado “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Os textos em questão são multimodais, isto é, elaborados por múltiplas linguagens, modos ou semioses. O uso destes nas interações sócio comunicativas requer do sujeito a mobilização de “capacidades e práticas de compreensão e produção” desses construtos de multiletramentos na construção da significação e concretização do propósito comunicativo da prática de linguagem contemporânea na produção e na recepção de discursos de práticas contemporâneas de linguagem.

Logo, é indispensável nos dias atuais discutir processos educativos e formativos centrados em práticas de (novos e multi) letramentos, principalmente, no que tange a agenda dos debates, de como inserir no currículo, no plano de ensino do professor e no plano das aprendizagens dos estudantes uma pedagogia pautada

em uma didática da pluralidade em LI, além de considerar seu novo status–língua franca/língua global – definido na BNCC, o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como as atuais configurações linguageiras trazidas pelas tecnologias digitais em tempos de mudanças dos objetivos educacionais.

Nessa direção, em Cope e Kalantzis (2015) são apresentadas proposições para o desenvolvimento de capacidades comunicativas que extrapolam o uso de códigos puramente linguísticos onde visam processos de aprendizagens que possibilitem a construção do conhecimento orientado pelo *design* da Pedagogia dos Multiletramentos. Conforme Rojo (2013), o projeto desta pedagogia está centrado na conceituação, vivência e análise da aplicação dos conhecimentos de forma contextualizada. Revelando-nos, que os (novos e multi) letramentos não são métodos de ensino e de aprendizagem conforme afirmados em Kleiman (2008), mas são processos que se inscrevem numa abordagem sociocultural que, no caso do ensino e da aprendizagem do inglês, podem munir o professor com uma variedade de insumos e possibilidades para a realização de atividades comunicativas mediadas por gêneros multimodais e multissemióticos junto aos estudantes, bem como a atualização da prática docente.

Com base nisso, podemos refletir acerca da mobilidade, do dinamismo e as mais diversas formas de materialização da língua e da linguagem dialogando com a diversidade de gêneros do discurso proposta por Bakhtin, e que reforçam a necessidade de conhecimento tanto da totalidade quanto das particularidades dos enunciados, já que a–língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (Bakhtin, 1997, p. 265).

Ademais, um dos principais recursos tecnológicos utilizado por professores na atual conjuntura, são os computadores, que podemos denominar como instrumentos culturais de aprendizagem. Estes por sua vez, não são meras máquinas, (cf. Costa; Duqueviz;

Pedroza; 2015), caracterizam-se como signos e instrumentos mediadores do conhecimento por serem instrumentos materiais, simbólicos e culturais, e que permitem a mediação, contribuído para mudanças em algumas práticas sociais como a socialização, a comunicação, a organização, a mobilização e a aprendizagem. Lalueza, Crespo e Campos (2010, p. 51) complementam essa perspectiva afirmando que:

A tecnologia contribui para orientar o desenvolvimento humano, pois opera na zona de desenvolvimento proximal de cada indivíduo por meio da internalização das habilidades cognitivas requeridas pelos sistemas de ferramentas correspondentes a cada momento histórico. Assim, cada cultura se caracteriza por gerar contextos de atividades mediados por sistemas de ferramentas, os quais promovem práticas que supõem maneiras particulares de pensar e de organizar a mente.

Logo, podemos inferir que, as mais novas práticas de letramentos, bem como a tecnologia e a diversidade de textos e gêneros impactam no currículo escolar, e exigem do professor uma postura proativa frente às constantes mudanças, além de buscar constantemente a formação necessária para o letramento da Língua Inglesa na contemporaneidade.

Ensino da Língua Inglesa em tempos de reforma do ensino médio com a BNCC

A atual reforma do Ensino Médio teve como marco regulador a Lei 13.415/2017 na qual determina as adaptações que as organizações do sistema de ensino brasileiro locais deveriam proceder até o ano de 2022. Devido à crise sanitária com início no Brasil em março de 2020, o projeto da referida reforma se encontra em vigor, mas ainda não ganhou relevo considerável entre os agentes do en-

sino no que concerne às práticas efetivas das proposições da Base Nacional Comum Curricular-BNCC em sala de aula. No que se refere às mudanças trazidas por esse movimento reformista do ensino médio, a referida lei altera o artigo 36 da LDB e dá lugar à BNCC, reconfigurando a formação geral com a introdução dos itinerários formativos com a seguinte redação.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I-linguagens e suas tecnologias; II-matemática e suas tecnologias; III-ciências da natureza e suas tecnologias; IV-ciências humanas e sociais aplicadas; V-formação técnica e profissional (Brasil. 2017, Art. 4).

No que se refere à língua inglesa, esta logrou destaque com a reforma em questão. O eixo estruturante para o seu ensino subdivide-se em sete competências (cf. Brasil, p. 490) articulado, conforme o excerto supracitado, aos componentes da área de linguagens e suas tecnologias. A partir disso, é superado o conceito de língua estrangeira tematizado no currículo escolar das últimas décadas passando a ter o *status* de “língua franca”, trazendo a compreensão, conforme dispõe o documento, de que:

[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. E, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca (Brasil, 2018, p. 242).

O excerto em destaque nos aponta uma visão ampla do processo evolutivo e abrangente do idioma no mundo. Sendo com-

preendido, portanto, como língua mundial, devido sua abrangência em comunicações internacionais nos mais variados contextos. Principalmente em tempos de globalização das economias mundiais, multiplicando a variedade de usos e de usuários, exercendo função essencial nas comunicações, na produção e difusão do conhecimento na contemporaneidade.

Além disso, o ensino do idioma se tornou obrigatório em todo sistema de educação básica, no ensino fundamental, a partir do 6º ano. No ensino médio, o idioma deve constar compulsoriamente de seu currículo, além de outras línguas optativamente, de acordo com a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (cf. Brasil, 1996, Art. 35-A)

Com essa contextualização, a BNCC propõe a compreensão de práticas do inglês em diversos campos de atuação social, o que abre horizontes com possibilidades para que professores construam sua didática, valorizando aptidões e interesses dos estudantes mediante exploração do inglês como língua da cultura digital, idioma este, que pode auxiliar os jovens em estudos e pesquisas, construindo perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional (Brasil, 2018, p. 241).

No que se refere às orientações para o ensino de inglês no ensino médio, o documento orienta (Brasil, 2018, p. 471) que o conjunto de competências específicas e habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio na área de linguagens e suas tecnologias devem concorrer “para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica”, articulando-se ao conjunto de “aprendizagens essenciais” definido na parte que trata do Ensino Fundamental. Em outros termos, nesta etapa se deve priorizar o domínio da compreensão, exploração e análise dos diferentes usos linguageiros, visuais, sonoros, verbais, corporais, com vistas a proporcionar um repertório de práticas de linguagem diversificado, desenvolvimento do senso estético e comunicativo com suporte das tecnolo-

gias digitais. Já no ensino médio, o documento propõe o despertar da autonomia, protagonismo dos estudantes, pautado no senso crítico dos diferentes usos das linguagens contemporâneas nos mais diversos contextos e momentos de interações sociais culturais “e no uso criativo das diversas mídias”.

A BNCC (cf. Brasil, p. 484-485) elucida que nessa etapa educativa e formativa o ensino do inglês se mantém em caráter obrigatório, do mesmo modo que na etapa do ensino fundamental, mantendo seu status de língua global devido à “multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade” – assumindo seu viés de língua franca”. No entanto, há de se ponderar que essa assertiva extrapola a real condição de professores e dos contextos educacionais, levando em conta que a aprendizagem do idioma em questão no ensino médio não é suficiente devido à baixa carga horária dispensada para os fins de apropriação de uma língua global e/ou língua franca para comunicação, seja oral ou escrita. É preciso considerar que, não basta apenas dominar estas duas modalidades comunicativas, já que na realidade, os múltiplos e vários usos e usuários e funções do inglês estão mesclados por fluxos contínuos de hibridização das linguagens contemporâneas - produção e veiculação de novos gêneros e sentidos - com a mediação das emergentes tecnologias digitais de informação e comunicação (Rojo; Moura, 2012; Rojo, 2013; Rojo; Barbosa, 2015; Rojo; Moura, 2019).

Esse fenômeno nos revela um cenário multicultural e transcultural e as atividades de ensino/aprendizagem do idioma deveriam, portanto, extrapolar a sala de aula e invadir o cotidiano do estudante para que ele seja, *de facto*, contemplado com um ensino que se aproxime dos moldes previsto na BNCC do ensino médio. O que conseqüentemente, exige do professor uma atualização bastante consistente de sua base de saber teórica, didática e pedagógica, não apenas voltada para o cumprimento da regulamen-

tação desta política curricular, mas que sejam ações que superem sua condição de mero executor de prescrições oficiais, para que se torne ator mediador autônomo e criativo dentro do processo ensino e aprendizagem e consciente dos imperativos sócio-políticos de seu tempo que implicam o trabalho docente. A respeito dessas abordagens, Ball (1994, 2006), já advertia que a política curricular só ganha corpo e sentido no contexto da prática educativa, de acordo com as representações de mundo dos educadores (docentes) que estão na base de sua implementação.

No entanto, em termos de proposições para o ensino do inglês, a BNCC contempla um leque importante de perspectivas e possibilidades para a realização de ações didático-pedagógicas com vistas a atualização da organização curricular, do processo ensino e de aprendizagem deste idioma. Notadamente, no que concerne ao engajamento dos estudantes nas interações com o mundo digital para a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação social. No caso da utilização do inglês como língua global, isso possibilitaria maior aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais, valorizando nas aprendizagens daqueles sujeitos práticas do inglês, numa perspectiva descolonizada da história e da cultura dos povos de outros países. Nas palavras tecidas no documento:

Trata-se, portanto, de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea [...] Assim, as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de refle-

xão em diferentes áreas do Conhecimento (Brasil, 2018, p. 484-485).

Nessa direção, tem-se na BNCC propostas de trabalho para o ensino de línguas (inglês, português e outro idioma escolhido pela instituição), que, dependendo da base de saber didático-pedagógico e da capacidade criativa do professor, podem ser adaptadas/transpostas à realidade de seus contextos de atuação e das necessidades de seus estudantes, para além da cultura do impresso, dando destaque especial à cultura digital e aos multiletramentos nas práticas sociais e linguageiras contemporâneas.

Para essa finalidade, o texto oficial em questão sugere (cf. Brasil, 2018, p. 487), que as instituições escolares incluam como objetos de ensino e aprendizagem de línguas os gêneros textuais e discursivos que emergem, se transformam e que se hibridizam com a proeminência das TDIC. Dentre esses, o *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, vídeo-minuto, remix, tutoriais em vídeo, entre outros gêneros emergentes. E que educadores em geral considerem as tendências de interação social em ambientes virtuais/digitais via redes e mídias sociais, ações comunicativas com procedimentos e atividades, tais como curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar, entre outras, como possibilidades para o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas (Brasil, 2018, grifo nosso).

Com isso posto, observa-se que, embora as proposições da BNCC para o ensino do inglês se mostram como insumos importantes para a atualização metodológica e de práticas linguageiras, em termos de implementação de seus aportes, o documento não delinea modelos de planejamento como “referencial prático” para que o professor possa conduzir seu trabalho respaldado, pe-

rante as demandas e os desafios trazidos pela “cultura digital e das novas formas de aprendizagem da geração de adolescentes e jovens do século XXI” (Nunes; Souza; Lima, 2019, p. 66). Notadamente com a proeminência da TDIC.

Além dos objetos de ensino e de aprendizagem do inglês no ensino médio supramencionados, a título de exemplo, o Quadro 1 representa a Competência Específica de N°4 seguida de três eixos de habilidades a serem desenvolvidas e centradas em temas que contemplam a aproximação entre culturas com integração de grupos multilíngues e multiculturais, em uma perspectiva de mundo global constituído por diferentes repertórios linguístico-culturais.

Quadro 1: Competência 4–habilidades específicas em Linguagens e suas tecnologias para o ensino de inglês

Competência: Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
Habilidade EM13LGG401: Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
Habilidade EM13LGG402: Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.
Habilidade EM13LGG403: Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

Fonte: Adaptação dos autores da pesquisa, conforme BNCC (2018, pg. 494).

O quadro 1 nos apresenta um tratamento generalista de competências e de habilidades do inglês a serem desenvolvidas no ensino médio. Nos campos de atuação social, por exemplo, embora a BNCC abra possibilidades de se trabalhar o idioma, mesmo sendo obrigatório o ensino nessa etapa educativa e formativa, observa-se a ausência de proposições mais específicas, contemplando as habilidades necessárias à aprendizagem de inglês em cada série do ensino médio, do mesmo modo que foi feito na parte do Ensino fundamental contida no documento.

Mesmo com as lacunas apontadas, há de se considerar que os temas e conteúdos constantes das proposições do Quadro 1 contemplam competência e habilidades importantes que podem auxiliar no desenvolvimento da capacidade comunicativa do estudante, quando associadas as TDIC. A base do saber do idioma inglês, em proposição no documento oficial em foco, supera o tradicional método de ensino da língua pela língua que prioriza, em detrimento de práticas comunicativas contextualizadas, o ensino de frases ou palavras isoladas e descontextualizadas. Método esse que ainda rege as práticas docentes, contemplando a excessiva norma gramatical e a tradução literal de termos linguísticos.

As orientações oficiais elencadas se mostram como ponto de partida e repertório de perspectivas para que o docente amplie o horizonte de seu plano de ensino, com saberes de linguagem essenciais ao desenvolvimento da capacidade comunicativa de estudantes. No entanto, para se avançar nessa direção, é preciso que as autoridades educacionais coloquem a disposição de professores, a médio e a longo prazo, para além de uma real e efetiva formação continuada, recursos didático-pedagógico e tecnológicos, considerando as TDIC na centralidade desses recursos. Isso porque, ao mesmo tempo que se prescreve um currículo comum a todos os estudantes brasileiros com conteúdo que professores

ainda não dominam, urge, primeiramente, que se atualize aquele profissional, com vistas a evitar o fracasso de um projeto nacional de política pública para a educação de cidadãos.

Um estudo de análise crítica da BNCC realizada pelo Conselho Britânico aponta os seguintes desafios que deveriam ser superados no ensino de inglês no Brasil, e que poderiam evitar o fracasso da referida política linguística educativa.

Temos no Brasil um alto número de professores de inglês que não são falantes fluentes da língua e, por essa razão, priorizam o ensino daquilo que dominam. Em geral, o repertório se resume à gramática e aos grupos lexicais. Assim, frequentemente, **são ensinadas regras gramaticais isoladas que não exigem habilidades nem vivências mais elaboradas com o idioma.** De acordo com pesquisa realizada pelo British Council e pelo Plano CDE, em 2015, apenas 39% desses professores têm formação em língua inglesa. **Além disso, as redes públicas de ensino contam com um baixo número de aulas de inglês (duas aulas semanais em 79% da rede estadual e em 75% da rede municipal), fator que corrobora o baixo nível de aprendizado do aluno** (British Council, 2017, p. 18, ênfase dos pesquisadores).

Os dados apontados pelo *British Council* auxiliam tecer uma compreensão de que muito ainda precisa ser feito para o melhoramento do ensino de inglês em contextos da educação básica no país. A falta de formação inicial e continuada de professores de inglês em sintonia com as reais necessidades de aprendizagem do idioma nesse âmbito, métodos inadequados, bem como a insuficiente carga horaria são problemas históricos ainda não superados no sistema de ensino formal.

A transposição didática: contextualização e adaptação dos saberes escolares

Em Ball (2013, p. 463) as reformas educacionais de natureza neoliberal têm como principal impacto “mudar o significado da educação, mudar o sentido do processo da educação, ou seja, o que significa ser educado, o que significa ser um professor”. Este postulado incita a reflexão sobre os impactos da reforma do ensino médio trazida pela lei 13.415 e pela BNCC. Dentre esses impactos sobre o significado de ensino médio integrado para os educadores dos Institutos Federais com o modelo de formação por itinerários formativos, sobre o que significa ensinar o inglês como língua global/franca, conforme já discutido no tópico anterior. O que consequentemente implica mudanças substanciais nos modos de o professor trabalhar os conteúdos do saber escolar juntos aos estudantes, tendo em vista os novos e multiletramentos e a proposta de ensino centrado na pedagogia das competências.

Diante desses fatos, a contribuição da Teoria da transposição didática se mostra bastante pertinente para se compreender as transformações e adaptações didáticas que ocorrem em tempos de reformas educacionais no contexto escolar. Em uma definição do termo, Chevallard (1991, 2001, 2013) conceitua como o conjunto de ações transformativas e adaptativas em torno de um *corpus* de saber/conhecimento com vistas a torná-lo ensinável e aprendível dentro de um contexto escolar específico. Nas palavras do autor o termo em pauta se refere a:

Um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em objeto de ensino é denominado de transposição didática (CHEVALLARD, 2001, p. 20).

Com isso, em Chevallard (2013), três categorias do saber confluem através das transformações que sofrem para se tornarem objetos de ensino e de aprendizagem no sistema didático escolar: o saber científico/acadêmico, o saber a ensinar e o saber ensinado. Trata-se, portanto, de uma abordagem transformativa e adaptativa do saber/conhecimento a um novo contexto de forma que se torne efetivamente ensinável e aprendível.

Os aportes teóricos de Chevallard convergem com a base teórica dos processos e elementos mediadores em Vygotsky (1930, 2007) revisados na fundamentação teórica, que postulam que os saberes e/ou conhecimentos são construções histórico-culturais elaborados em sistemas de signos/linguagens, sendo, portanto, transformados de acordo com os objetivos e ou interesses dos sujeitos em conformidade com as convenções das organizações sociais. Assim, para que os saberes produzidos em âmbito acadêmico se tornem objetos ensináveis e aprendíveis eles passam por dois processos transformativos denominados em Chevallard (1991) de transposição didática externa e transposição didática interna.

O processo de transposição didática externa do saber, ocorre mediante transformação e adaptação (delimitação) do corpus de saberes teórico-científico formulado em âmbito acadêmico, institutos de pesquisas, grupos de estudos e em outras instituições congêneres, com vistas à elaboração de um corpus de saberes considerado escolarizável pelos agentes de organizações educacionais. Este corpus de saberes (conteúdos disciplinares) por sua vez consiste na seleção ou delimitação resultantes da intervenção de agentes decisores extraescolares, representantes de uma organização social, sem existência física, denominada “nooesfera” em Chevallard (1991, p. 34). A nooesfera corresponde ao sistema “operacional do processo de transposição didática” do saber científico em saber escolar a ensinar. Os agentes referidos são representantes de distintas esferas da sociedade, tais como: o ministério da educação

(representado por comissões ministeriais de gestão de política pública e comissão de pesquisadores educacionais, entre outros), secretarias estaduais e municipais, escolas públicas e particulares, comissões oficiais de educadores, pesquisadores, autores de livros e de materiais didáticos, dentre outros. (Chevallard; Bosh; Gascón, 2001).

Com base nessa teorização, importa salientar que o processo transpositivo externo do saber tem sua materialidade discursiva em textos oficiais reguladores de política educacional, de política de organização curricular das escolas em disciplinas e conteúdos a serem ensinados formalmente, e que são norteados pelos eixos de competências e habilidades constantes da atual Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Transposição didática interna das proposições da BNCC para o ensino do inglês: contextualização e implicações

No que se refere ao processo de transposição didática interna, este ocorre nas ações do professor, a partir do momento em que este profissional se apropria do teor das prescrições curriculares (temas, objetivos, competências, habilidades, conteúdo das disciplinas, entre outros) definidas por agentes decisores da noosfera e que, no contexto interno de ensino são didatizadas e contextualizadas de acordo com a capacidade teórica, didática-pedagógica do professor, em sintonia com as reais condições contextuais e necessidades de seus alunos em ambientes de aprendizagem (Chevallard, 1991, 2013). Logo, o cerne da preocupação que reside nesse processo é “como os conteúdos [designados pelo currículo] são transpostos no processo de ensino-aprendizagem” (Carvalho; Araújo, 2019, p. 42).

Acerca dessa assertiva, há que se ressaltar que esse processo adaptativo não é uma mera simplificação das orientações curricu-

lares e nem mesmo do objeto de ensino e de aprendizagem. Mas, concerne, segundo Amigues (2009) e Tardif (2012) às adaptações decorrentes de um trabalho complexo de concepção/interpretação das prescrições educacionais constantes da política curricular, seguido de um trabalho de (re) contextualização dessas, conforme a base de conhecimento didático-pedagógico que o professor detém. Base esta previamente construída em sua formação inicial, mas que se amplia no campo de sua experiência prática, onde vivencia o confronto com as prescrições que lhes são atribuídas com o propósito de concretizá-las na prática.

Assim posto, mesmo que as prescrições curriculares determinem quais objetos do saber a ensinar, não se pode perder de vista que é na sala de aula que os conteúdos dos saberes disciplinares ganham relevo adequado em sintonia com as condições contextuais do processo educativo e com as necessidades de aprendizagem do estudante, para que se tornem, *de facto*, saberes assimiláveis e aprendíveis, isto é, efetivamente ensinados (Chevallard, 1991, 2013).

Dada à opacidade dos textos oficiais prescritivos que dispõem sobre o que fazer, mas não dispõe claramente o como fazer (AMIGUES, 2009), decorrente disso pressupõe-se grandes desafios para o professor de LI no que tange à interpretação das proposições da BNCC e sua conseqüente transposição/implementação, ou seja, a contextualização local destas, posto que o documento em questão se pauta em teorias sem a explicitação de ancoragem teórico-metodológica específica. O texto enfatiza a pedagogia das competências, reafirmando os mesmos ideais pedagógicos elencados nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, que tiveram sua gênese no final dos anos de 1990.

No que se refere às proposições para o eixo de Linguagens e suas tecnologias, mesmo sem fazer referências dos princípios teórico-conceituais e metodológicos, os (multi) letramentos

são enfatizados e utilizados nas proposições para o desenvolvimento de competências e habilidades em língua inglesa e nos demais componentes do referido eixo associadas ao uso de tecnologias digitais. Do mesmo modo, sem explicitar a noção de campos de atuação social, oriunda da sociologia, conforme evidenciado nas páginas 475, 484, 487, 498, 506, referentes ao ensino médio. Uma explicitação conceitual acerca dos termos em questão no documento seria necessária, com vistas a uma melhor compreensão para que o professor de inglês conduza seu projeto de ensino mais embasado no entendimento sobre o que são os (multi) letramentos, quais são as funções e as implicações destes construtos no ensino de LI no ensino médio integrado à EPT.

Acerca dessas assertivas, Nascimento e Araújo (2019, p. 381-382) elucidam que, no processo de formulação do currículo, “os saberes são retirados de seus lugares teóricos e (re)definidos, sofrendo recortes quando aplicados a contextos escolares, transformando-os em objetos de ensino”. Por se tratar de um documento oficial de referência, a BNCC “fomenta noções”, mas contraditoriamente “não revela de modo explícito suas filiações teóricas”. O apontamento dos autores suscita a compreensão que a contextualização espaço-temporal dos conteúdos curriculares e/ou disciplinares é indispensável no processo ensino/aprendizagem. O que requer do professor um trabalho de transposição e adaptação didático-pedagógica compromissado, tanto com as ações de implementação da política curricular externamente à sala de aula quanto com as ações para a concretização do ensino e das aprendizagens dos estudantes.

Com base nisso, infere-se grandes desafios para o professor de inglês, em virtude de que, para além do cumprimento das prescrições de um texto oficial normativo aquele profissional deverá se apropriar de bases teóricas e metodológicas, que nem todo professor ainda domina totalmente para proceder a mediação e a

transposição didático-pedagógica referentes aos temas dos eixos de competências e de habilidades em inglês considerando, principalmente, os diversos campos de atuação social deste idioma na contemporaneidade. Isso implica que ensinar inglês como língua franca/global, tal como proposto na BNCC, exige apropriação e cumprimento dos princípios normativos desta diretriz, proceder a didatização de saberes de linguagens e de tecnologias, para além da comunicação puramente verbal, mas mediada e hibridizada por diversas semioses emergentes que constituem os gêneros multimodais/multissemióticos de nossos dias (cf. Rojo, 2013; Cope; Kalantzis, 2015) e que demandam do professor competências e habilidades com novos (multi)letramentos, extrapolando o ensino de LI para além de duas horas aulas semanais apenas nos últimos dois anos do ensino médio.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente trabalho é fruto dos desdobramentos conclusivos da primeira etapa de uma pesquisa exploratória com diagnóstico de necessidades de métodos de ensino de LI para os fins de uma intervenção didático-pedagógica realizada no contexto do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa em Práticas educativas. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins com o Protocolo de número 5.347.353 emitido no dia 12/04/2022.

Este estudo apresenta-se com tipologia exploratória que se valeu da pesquisa bibliográfica, análise documental, pesquisa de campo e estudo de caso. Tendo com vistas a familiarizar com o contexto educacional sob estudo e conhecer as práticas de ensino de professores de LI em cursos técnicos integrados ao ensino médio de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da região nor-

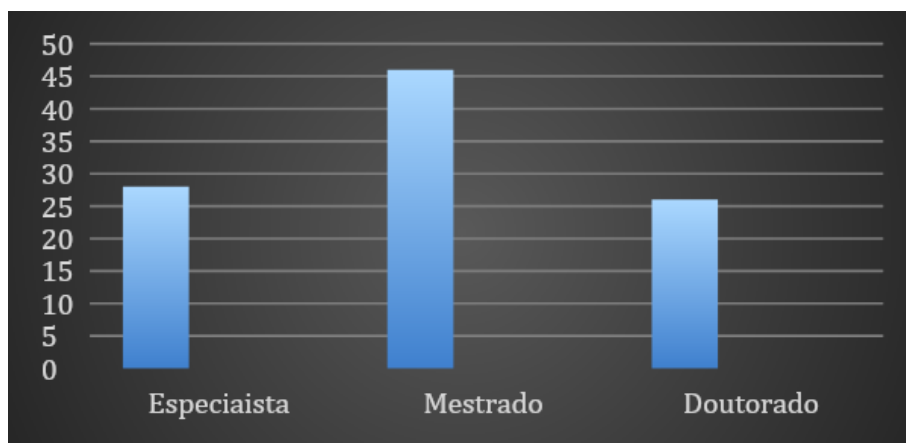
te brasileira. Sua realização se deu na conjuntura sócio educacional de reformulação do ensino de LI, em vigência, segundo as prescrições da BNCC (Brasil, 2018).

O presente trabalho se enquadra no modelo de pesquisa de abordagem quanti-qualitativa de natureza básica. A justificativa para o emprego dessa abordagem é que esta, segundo Gil (2008), auxilia a compreensão de fenômenos que implicam práticas humanas contextualizadas. Conforme apontado em Flick (2009), a abordagem em questão facilita a formulação de interpretação sobre as representações que o ser humano constrói sobre acontecimentos sociais em que estão imersos. Acerca das vantagens deste método, Prodanov (2013, p. 51-52) aponta que este método auxilia na geração de informações mais aprofundadas sobre o tema pesquisado, permitindo flexibilidade no plano da pesquisa para estudá-lo “sob diversos ângulos e aspectos”.

Os dados foram gerados através de formulário semiestruturado *Google Form*, aplicado durante o mês de maio de 2022, a análise dos dados e a geração do relatório foram desenvolvidos no período de junho a novembro de 2022. A pesquisa contou com a participação de dezesseis professores de LI de seis *campi* distintos de um Instituto Federal da região norte, totalizando e representando quarenta por cento de todo o corpo docente do idioma daquela instituição. A opção por esses profissionais é que, além de serem professores preparados para atuação no ensino de LI, esses docentes estiveram engajados em reuniões, atividades e comissões internas convocadas pelo setor de gestão institucional de ensino durante o período de novembro de 2019 à junho de 2022, para reformulação de projetos pedagógicos de cursos e elaboração de matrizes curriculares para o ensino médio integrado de acordo com as prescrições da BNCC, com vistas à atualização do ensino de linguagem. O que atesta a participação ativa desses docentes na política de reforma do ensino médio naquele contexto institucional. Todos

os professores entrevistados tinham até o momento de realização desta pesquisa mais de dez anos de atuação no ensino do idioma. O Gráfico 1 explicita a formação acadêmica deste coletivo docente.

Gráfico 1: Perfil acadêmico do corpo docente entrevistado



Fonte: Elaboração com base em dados da pesquisa realizada pelos autores (2022).

O questionário foi estruturado em doze questões, com uma pergunta aberta e as demais de múltipla escolha e obteve respostas dos dezesseis professores da área de linguagens e suas tecnologias. O questionário propôs o levantamento de dados referente ao seguinte tema: “Reforma do ensino de Língua inglesa na Educação Profissional e Tecnológica–processos e adaptação didática em ambientes virtuais de aprendizagem”. As perguntas destinaram-se à geração de dados referentes às seguintes questões: tempo de atuação no ensino de L.I; principais desafios enfrentados na adaptação/mediação do ensino da L.I ao modelo de ensino síncrono e assíncrono; avaliação da aprendizagem dos conteúdos de L.I mediante as adaptações às tecnologias digitais desde o início da pandemia; avaliação do alinhamento do ensino de L.I com os objetivos profissionais e com perfil do egresso dos cursos técnicos de nível médio; como os docentes percebem as proposições da BNCC para a co-

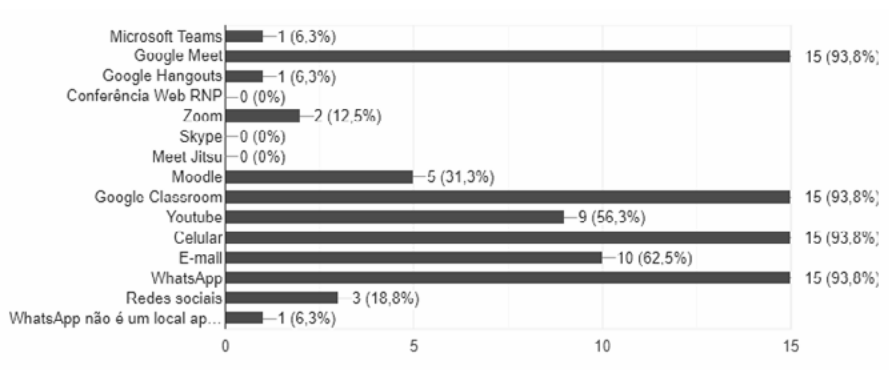
municação oral e escrita do LI no ensino médio integrado; como os professores transpõem e/ou adaptam tais proposições em seu contexto de ensino, como eles avaliam a carga horária de ensino do idioma; as ferramentas tecnológicas adaptadas e utilizadas nas aulas; e se o tempo destinado às aulas presenciais conectadas é suficiente para cobrir todo o conteúdo e manter os estudantes interessados nas aulas de L.I.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo girou em torno da busca pelo entendimento de como vem ocorrendo a Reforma do ensino de LI em um contexto de Educação Profissional e Tecnológica, bem como os processos de adaptação didática em ambientes virtuais de aprendizagem, tanto na aplicação das mais recentes orientações da BNCC (transposição didática externa), quanto a mediação de saberes e conteúdo do idioma internamente ao real contexto de aprendizagem do público estudantil (transposição didática interna). Os resultados revelaram que os desafios dos professores se assemelham em diversos aspectos.

Assim, na busca por responder o primeiro objetivo desta pesquisa e que se delimitou a investigar no discurso de professores quais as ferramentas tecnológicas mais didatizadas e adaptadas por eles nas mediações do ensino de inglês durante as aulas, o Gráfico 2 aponta para uma diversidade de recursos tecnológicos/digitais, e que se destacaram dentre eles o *Google Meet* e *Google Classroom* 93,8%, *Celular* e o *WhatsApp* 93,8%, *E-mail* 62,5%, o *Youtube* 56,3%, *Moodle* 31% e *Redes sociais* 18,8%. O que revelou um contexto de ensino mediado por tecnologias, isto é, instrumentalizado ao modo vygotskyano do termo, conforme a seguir:

Gráfico 2: Ferramentas tecnológicas adaptadas ao ensino-aprendizagem de LI



Fonte: Dados gerados na pesquisa realizada pelos autores (2022).

Não obstante, com base no Gráfico 2, o contexto pesquisado revelou processos dialógicos e dialéticos de interação social no ambiente virtual de ensino/aprendizagem de LI (cf. Bakhtin, 2014, 2016). Notadamente com a mediação de tecnologias digitais. No entanto, o uso de tecnologias na escola só adquire significação quando estas ferramentas são didatizadas/transformadas em objetos de ensino/aprendizagem de saberes (cf. Chevallard; Bosh; Gascón, 2001, Costa; Duqueviz; Pedroza; 2015).

O que consequentemente impõem desafios ao professor, demandando dele conhecimento prévio e a atualização deste ao contextualizar tais objetos às reais condições/limitações do contexto escolar, do ambiente de desenvolvimento dos estudantes, bem como às limitações e necessidades destes (cf. Vygotsky, 1991, 2001; Chevallard, 2013), aqui representados pelo ambiente presencial/virtual de ensino/aprendizagem da instituição pesquisada.

Nesse contexto de EPT, os dados analisados revelaram que o ensino-aprendizagem dos conteúdos/saberes de LI, prescritos pela BNCC, se processavam em meio ao enfrentamento dos desafios da transposição didática interna desses saberes com mediação de ferramentas tecnológicas, em decorrência de um contexto esco-

lar limitado e desprovido de condições infra estruturais em termos de disponibilidade de ambientes físicos e virtuais adequados ao ensino de linguagens e suas tecnologias. Condições estas que não propiciavam o proposto naquele documento oficial, gerando impedimentos no trabalho didático do professor e na aprendizagem do público estudantil, conforme demonstrado no quadro a seguir.

**Quadro 1: Desafios da mediação tecnológica
no processo ensino-aprendizagem de LI**

Desafios enfrentados	Unidades enunciativas de análise
Atividades online	<ol style="list-style-type: none">1. Falta participação efetiva dos alunos nas aulas e atividades;2. Os alunos têm muito resistência em ativar o áudio e abrir as câmeras;3. Pouca interação durante os momentos síncronos;4. Falta envolvimento dos estudantes.
A avaliação do ensino no modo online	<ol style="list-style-type: none">5. Avaliar a aprendizagem de fato diante das limitações das ferramentas;6. Prejuízo nas atividades de desenvolvimento da habilidade de <i>speaking</i>;7. Pouca efetividade no trabalho com a oralidade.
As condições e limitações de conectividade e acesso aos conteúdos	<ol style="list-style-type: none">8. Os alunos alegam problemas de conexão no aparelho de celular e no computador;9. Muitos estudantes com dificuldade de acesso à internet, sem dispositivos adequados para uma boa aprendizagem;10. Dificuldade de acesso aos conteúdos, por parte dos aprendizes.

Problemas de avaliação no modo híbrido	11. Nas atividades assíncronas, há muita cópia. Assim, fica difícil em saber se realmente o aluno compreendeu o conteúdo; 12. Pouca efetividade no trabalho com a oralidade.
Problemas com o modo híbrido	13. Falta envolvimento dos estudantes; 14. Falta do “olho a olho” entre professor e alunos, pois é através da carinha do aluno que temos um <i>feedback</i> mais preciso, além de outros fatores.

Fonte: Elaboração com base em dados da pesquisa realizada pelos autores (2022).

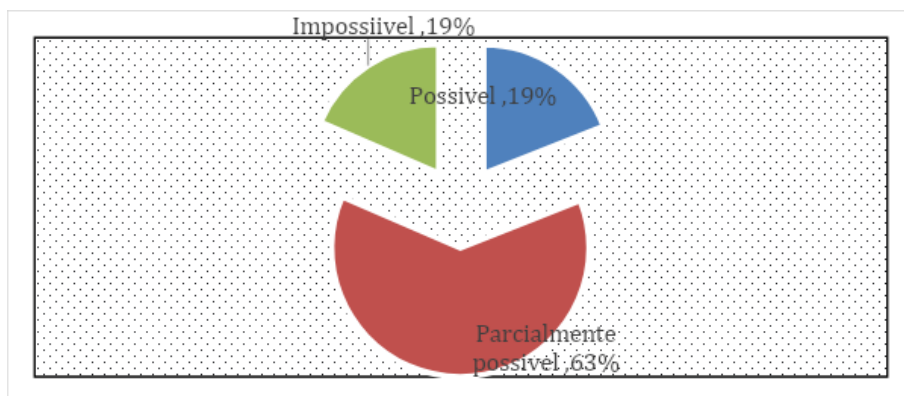
Com base no conteúdo das unidades de análise dispostas no quadro em tela, constata-se que os professores percebiam a transposição tecnológica do ensino de Inglês para o modo síncrono-assíncrono como desafios ainda não superados, apesar das experiências vivenciadas no momento de vigência do ensino remoto durante o período pandêmico. A participação dos alunos (cf. enunciados 1, 2, 3 e 4) consiste o maior problema, seguido da avaliação da aprendizagem (cf. enunciados 5, 6 e 7) e dos problemas de conexão com as tecnologias digitais utilizadas (cf. enunciados 8, 9 e 10) no modo de ensino-aprendizagem síncrona. Enquanto os problemas com o modo síncrono (cf. enunciados 11, 12, 13 e 14) são menores, em comparação com os anteriormente mencionados, conforme percepções daqueles profissionais na atual conjuntura social. Estes dados apontam para a necessidade de formação continuada desses profissionais em sintonia com os saberes e fazeres didático-pedagógicos e tecnológicos no processo de construção dos letramentos do aluno (Rojo; Moura, 2012).

Com tais constatações, em se tratando de contexto de cursos técnicos de nível médio, é preciso que o professor de LI, atuante nesse contexto de formação profissional, compreenda a relevância de se adaptar didaticamente o ensino de competências e habili-

dades do idioma às ferramentas tecnológicas/digitais como língua do mundo, atribuindo a produção do conhecimento oral, escrito, digital, entre outras modalidades de semioses comunicativas neste idioma como possibilidade de domínio dos novos (multi)letramentos emergentes (Rojo, 2013; 2017; Cope; Kalantzis, 2015). Notadamente no que concerne aos letramentos e saberes necessários para a vida pessoal do técnico de nível médio em formação, bem como para sua participação em atividades do mundo das profissões.

O segundo objetivo desta pesquisa, destinou-se a examinar como os professores percebiam os conteúdos de LI propostos pela BNCC aos objetivos da formação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Dessa forma, os dados contidos no Gráfico 3 revelaram suas principais percepções sobre a possibilidade de efetivação ou não do ensino daquelas proposições oficiais no contexto daqueles cursos. O gráfico em questão nos revelou que 67% dos professores a consideravam parcialmente possível. Enquanto 20% consideram possível, e 13% impossível, configurando assim a complexidade de transpor didaticamente aqueles saberes de linguagens e suas tecnologias previstos na BNCC. Vejamos.

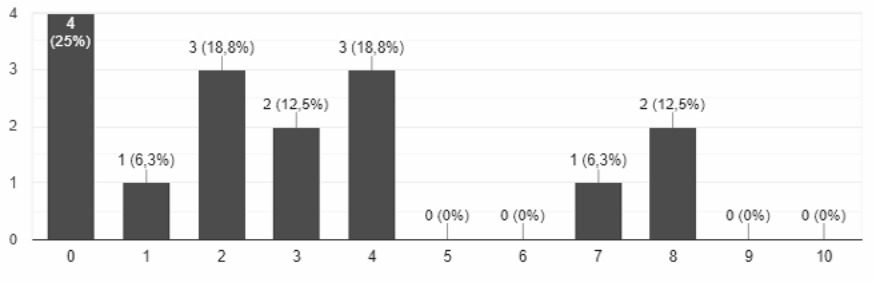
Gráfico 3: Percepções sobre a implementação das proposições da BNCC para o ensino de LI



Fonte: Elaboração com base em dados da pesquisa realizada pelos autores (2022)

Este dado revela que a grande maioria dos professores de inglês carrega consigo incertezas quanto às possibilidades de implementação das orientações oficiais da BNCC em seus locais de atuação. Em complemento ao gráfico em tela, o Gráfico 4 subsidia nossas inferências, considerando que uma das maiores contradições daquela diretriz é que, a carga horária semanal de 1h e 30 minutos proposta para o ensino de inglês não atende a necessidade dos estudantes, gerando resultados insatisfatórios, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 4: Inadequação da carga horária para o ensino de LI



Fonte: Elaboração com base em dados da pesquisa realizada pelos autores (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme demonstrado em resultado e discussões, os dados por ora analisados, apresentados e discutidos com base no Quadro 1, Gráfico 2, Gráfico 3 e Gráfico 4 responderam aos questionamentos e aos objetivos do estudo constantes da parte introdutória deste capítulo. Ante o exposto, constatou-se que as proposições da BNCC não se adequam aos objetivos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

O Gráfico 2 e o Quadro 1, apontaram um contexto de ensino mediado por tecnologias, isto é, instrumentalizado ao modo vygot-skyano do termo. Esses dados indicaram que não basta a introdu-

ção de tecnologias digitais no ensino de LI, sem didatizá-las, transformando-as em objetos de ensino e adaptando-as aos objetivos/necessidades de aprendizagem do público estudantil. Com isso, podemos afirmar que os desafios dos professores se assemelham em diversos aspectos, revelando limitações do ensino e da aprendizagem de LI dos estudantes na interação mediada através de tecnologias digitais, o que demanda do professor não apenas o domínio dos conteúdos propostos pela BNCC, mas também o domínio do idioma dentro das mais variadas linguagens contemporâneas associadas às novas tecnologias, com vistas ao aprimoramento da acessibilidade dos estudantes aos saberes de linguagem e a qualidade do ensino.

Quanto ao processo de transposição didática, a pesquisa revelou que a grande maioria dos professores de inglês carregavam consigo incertezas quanto à complexidade e as contradições das orientações oficiais da BNCC e a implementação destas nos locais de atuação dos professores, conforme os dados do Gráfico 3 e a incipiência da carga horaria para o ensino de LI nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, conforme dados do Gráfico 4. Esses dados revelaram que a transposição dos conteúdos de LI ficou comprometida, exigindo do professor a reflexão crítica sobre as limitações e necessidades de aprendizagem do idioma com o público estudantil, bem como as limitações infra estruturais da instituição pesquisada e do público estudantil diante do processo de ensino mediado por tecnológicas.

Como encaminhamento para outros estudos na direção da temática abordada neste capítulo, é premente trabalhos com pesquisa de intervenção pedagógica no campo da formação continuada para os docentes desenvolverem fluência didática-metodológica mediada por tecnologias digitais, contemplando a criação de conteúdos em LI diversificados e criativos em torno da abordagem dos (novos e multi) letramentos de forma a superar os imperativos das contradições da política de reforma no ensino médio em EPT.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. **Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle**, v. 42, n. 2, p.11-26, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3917/lsdle.422.0011>. Acesso em: 11 abr. 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BALL, Stephen. Entrevista com Stephen J. Ball – Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. Entrevistadora: Sanny Rosa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 457-466, jul. 2013.

BESSA DE MENEZES, Marcus. **Praxeologia do Professor e do Aluno: uma análise das diferenças no ensino de equações do segundo grau**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

BEZERRA, Daniella de Souza. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politécnica e da integração**. 2012, 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRITISH COUNCIL. **BNCC version 3: six aspects for revision English language component**. Plano CDE. São Paulo: British Council Brasil, 2017. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/leitura_critica_bncc_-_en_-_v4_final-fg.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.

BOSCH, Mariana; GASCÓN, Josep. Twenty-Five Years of the Didactic Transposition. **ICMI Bulletin**, [s. l.], n. 58, p. 51-65, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2003.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 junho de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC20dezsitesite.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. São Paulo: Paz & Terra, 2007.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 603-610, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193912>. Acesso em: 28 jun. 2022.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

CHEVALLARD, Yves; BOSCH, Marianna; GASCÓN, Josep. **Estudar Matemáticas o Elo entre o Ensino e a Aprendizagem**. Porto Alegre: Arimed, 2001.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. Trad. Cleonice Puggian. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n.2, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338>. Acesso em: 20 Jan. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

LALUEZA, José Luis.; CRESPO, Isabel; CAMPS, Silvia. **As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização**. In: COLL, César; MONEREO, Carles (orgs.). **Psicologia da**

Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 47-65.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v.20, 2020.

NASCIMENTO, Antonio Naéliton do; ARAÚJO, Denise Lino de. Transposição didática sobre o ensino de produção textual na BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, p. 380-396, 2019.

NUNES, Mariana Backes; SOUZA, Manuela da Silva Alencar de; LIMA, Marília dos Santos. A BNCC sob a perspectiva do(s) letramento(s): uma análise do componente de Língua Inglesa. **Percursos Linguísticos (UFES)**, v. 9, p. 48-69, 2019.

ROJO, Roxane. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). **Multiletramentos e as TICs: escol@conect@d@**. São Paulo: Parábola Editorial. 2013. p. 9-32.

ROJO, Roxane. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 7-10.

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, Odas e Protótipos: Novos Multiletramentos em Tempo de Web 2. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, v. 38, n. 1, jan.-jul. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318739106_Entre_Plataformas_ODAs_e_Prototipos_Novos_multiletramentos_em_tempos_de_WEB2. Acesso em: 18 dez.2022.

TARDIF, Maurício. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **The Instrumental Method in Psychology**. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/instrumental.htm>. Acesso em: 26 out. 2022.

A FORMAÇÃO DO LEITOR E O CURRÍCULO SOB UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Martinho Gilson Cardoso Chingulo
Adriana Regina de Jesus Santos

INTRODUÇÃO

A prática da leitura é um dos pilares fundamentais do processo educacional. Mesmo com suas complexidades e desafios, é inegável que a leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano bem como na formação de indivíduos críticos e autônomos.

Deste modo, a leitura se configura como um instrumento de transformação indispensável para uma educação de qualidade, visto que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento intelectual, emocional e social dos indivíduos. Libâneo (2000) compreende que a leitura é uma ferramenta essencial no processo da aprendizagem. Através da leitura, os estudantes são expostos a diferentes perspectivas, expandem seus horizontes e constroem um repertório cultural mais amplo.

Bamberger (1986) destaca de forma perspicaz a importância da leitura, comparando-a a um passaporte que permite ao leitor explorar e conhecer um novo mundo—o mundo dos leitores. Essa metáfora ressalta a ideia de que a capacidade de ler não apenas proporciona acesso a informações e conhecimento, mas também abre portas para experiências enriquecedoras e transformadoras.

Ao adentrar o mundo dos leitores, os indivíduos têm a oportunidade de expandir seus horizontes e explorar realidades diferentes das suas. Através da leitura, é possível viajar para terras distantes, vivenciar diferentes épocas históricas, conhecer pessoas de culturas diversas e explorar ideias que desafiam os próprios limites do pensamento. Assim como um passaporte permite a exploração de novos lugares e culturas, a habilidade de ler possibilita o mergulho em universos literários ricos e estimulantes.

Quando uma pessoa sabe ler bem, não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo da tecnologia, na natureza, no espaço cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros (Bamberger, 1986, p.29).

Não obstante, é por meio da leitura que se tem a possibilidade de se adquirir novos conhecimentos, exercitar o pensamento crítico, aprimorar a capacidade de análise e interpretação, bem como, ter uma percepção mais aguçada do mundo ao seu redor. Portanto, a busca por uma educação de qualidade, que tem como finalidade a formação do ser humano na sua integralidade, não deve negligenciar a leitura, pois capacita os alunos a se tornarem cidadãos conscientes, criativos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Isto posto, o presente trabalho tem como finalidade discutir a formação do leitor e do currículo partindo de uma perspectiva histórico-cultural. Visto que esta, oferece elementos que ajudam a ampliar a compreensão de leitura, que por sua vez, acaba por expandir a visão de mundo dos sujeitos em formação. Ao considerar o meio em que vivemos elemento norteador do processo formativo, a perspectiva histórico-cultural, compreende a leitura.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é analisar a formação do leitor e o currículo a partir da perspectiva histórico-cultural. Essa abordagem se mostra essencial para ampliar a compreensão da leitura, possibilitando uma visão de mundo mais abrangente para os indivíduos em processo de formação. Ao reconhecer o contexto em que vivemos como um elemento central no processo formativo, a perspectiva histórico-cultural compreende a leitura como uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento e da consciência crítica.

Nas palavras de Freire (2006) a leitura é o ato de se perceber e atribuir significados por meio de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, bem como com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (Freire, 2006, p. 22).

Dessa forma, o estudo busca explorar as interações entre a leitura, o contexto histórico e cultural, e o desenvolvimento do indivíduo, evidenciando como a leitura pode ser um elemento norteador para promover uma educação significativa e transformadora.

Assim, o presente trabalho, foi fundamentado numa abordagem qualitativa, por “trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (Minayo, 2004, p. 21-22). tendo como base a revisão bibliográfica. Essa abordagem metodológica

permite uma análise aprofundada e contextualizada do tema, explorando diferentes perspectivas teóricas e evidências empíricas relevantes. A revisão bibliográfica abrange uma ampla gama de fontes, como livros, artigos científicos, teses e dissertações, garantindo uma base sólida de conhecimento e embasamento teórico para a pesquisa.

Não obstante, a revisão bibliográfica desempenha um papel fundamental na sustentação teórica do estudo, fornecendo uma base sólida de conhecimento sobre as práticas de leitura, e a formação de leitores críticos e autônomos. Ao examinar trabalhos anteriores, teorias relevantes e resultados de pesquisas empíricas, busca-se estabelecer conexões, identificar lacunas e fornecer um embasamento teórico consistente para o estudo. Para tanto, nos fundamentaremos em autores como Adolfo (2007); Vygotsky (1996); Saviani (2013); Libâneo (2000), entre outros.

A combinação da abordagem qualitativa com a revisão bibliográfica fortalece a robustez e a validade do presente trabalho, permitindo uma análise aprofundada das práticas de leitura bem como no desenvolvimento de leitores críticos e autônomos.

Como bem colocou Freire (1989), a leitura do mundo sempre precede a leitura da palavra, e a compreensão desta implica na continuidade da leitura daquele. A leitura está intrinsecamente ligada à nossa visão do mundo, não se resume à mera decodificação das palavras, vai além desse processo, exigindo uma interação ativa entre o leitor e o texto e mundo.

A FORMAÇÃO DO LEITOR COMO OBJETIVO EDUCACIONAL

A formação do leitor é sem dúvida, um dos objetivos primários do processo educacional. Como bem observa Saviani, (2013, p. 14), “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado. [...], daí que a primei-

ra exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever”.

Isto denota, portanto, um dos objetivos essenciais da educação, que é a formação de leitores. Portanto, a leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento intelectual e cultural dos indivíduos. Através da leitura, somos capazes de acessar novos conhecimentos, ampliar horizontes, exercitar a imaginação e adquirir uma visão de mundo mais abrangente (Enkvist, 2019).

Entretanto, a formação do leitor não se restringe apenas ao domínio das habilidades de decodificação e compreensão textual, mas engloba o estímulo ao gosto pela leitura, o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de interpretar e refletir sobre os textos lidos. Para tanto, é fundamental que a formação do leitor seja promovida desde os primeiros anos de vida, envolvendo a família, a escola e a sociedade como um todo.

Como bem observou Richard Bamberger (1986), é de extrema importância proporcionar às crianças um contato constante e significativo com as palavras desde cedo. Essa interação desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento global, pois é por meio das palavras que elas constroem e expressam seu pensamento, compreendem o mundo ao seu redor e estabelecem relações interpessoais.

Assim, cabe aos professores e educadores a tarefa de incentivar a formação do leitor, por meio de práticas pedagógicas que valorizem a leitura como ferramenta essencial para o aprendizado. É fundamental que haja momentos dedicados à leitura em sala de aula, seja por meio de projetos de leitura, clubes de leitura, debates literários ou atividades de escrita inspiradas na leitura (Willingham, 2021). Além disso, é importante que os professores selecionem obras literárias diversificadas, que dialoguem com a realidade dos estudantes e despertem seu interesse e curiosidade.

A formação do leitor também pode ser enriquecida pela participação da comunidade e de instituições culturais. Bibliotecas públicas, por exemplo, desempenham um papel fundamental ao disponibilizar um acervo diversificado e promover atividades que estimulem o hábito da leitura. Parcerias entre escolas, bibliotecas e escritores locais podem ser estabelecidas para incentivar ainda mais o contato dos alunos com a literatura.

Assim, a formação do leitor é um processo contínuo e desafiador, essencial para o desenvolvimento intelectual e emocional dos indivíduos. Para que esse processo seja efetivo, é fundamental o envolvimento de diversos atores sociais, tais como educadores, pais e a comunidade em geral.

Os educadores desempenham um papel fundamental na formação do leitor, pois são responsáveis por criar um ambiente educativo estimulante, oferecer recursos e estratégias pedagógicas adequadas, além de despertar o interesse e o prazer pela leitura nos alunos. Eles têm o poder de influenciar positivamente o hábito de ler, cultivando o gosto pela literatura e promover uma compreensão crítica do mundo por meio dos textos (Coelho, 2012).

Outros agentes sociais, como os pais, também têm uma responsabilidade importante nesse processo. Desde a primeira infância, podem estimular o contato com os livros, compartilhar histórias, incentivar a leitura em família e oferecer acesso a uma diversidade de materiais literários. Além disso, ao demonstrarem interesse pela leitura e serem modelos de leitores, os pais inspiram seus filhos a seguirem o mesmo caminho.

No entanto, a formação do leitor não é uma responsabilidade exclusiva de educadores e pais. A comunidade em geral desempenha um papel significativo ao criar espaços de leitura acessíveis e acolhedores, como bibliotecas, livrarias e espaços públicos onde os livros sejam valorizados. A comunidade pode organizar eventos

literários, clubes de leitura e programas de incentivo à leitura, promovendo o acesso democrático à cultura escrita, (Willingham, 2021).

Portanto, a formação do leitor é um processo que demanda a colaboração e o engajamento de diferentes atores sociais. A participação ativa de educadores, pais e da comunidade em geral é fundamental para criar uma sociedade leitora, crítica e reflexiva, que valorize a importância da leitura como ferramenta de desenvolvimento pessoal e social.

A LEITURA E O CURRÍCULO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Não existe neutralidade epistemológica quando a questão é leitura ou currículo. São dois campos, permeados por ideologias, cultura e relações de poder. Como bem observou Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se encontram saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Neste sentido, o currículo, mas do que um conjunto de disciplinas a serem ensinadas, desempenha um papel determinante e fundamental na formação dos indivíduos bem como na construção do mundo social no qual esses mesmos indivíduos estão inseridos. Desta feita, é por meio do currículo que a linguagem se manifesta, produzindo significados, que moldam o modo como se entende as relações e o mundo, visto que:

O homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar

a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer a história. É entendido assim como um ser em permanente construção, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico (Rego, 2010, p. 96).

Nesse sentido, analisar a relação do currículo e da leitura na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural é um dos caminhos possíveis para a compreensão do desenvolvimento do sujeito.

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky (2006), enfatiza a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento humano. Segundo essa abordagem, o sujeito não é apenas influenciado pelo ambiente, mas também atua ativamente sobre ele, construindo seu conhecimento por meio da interação com outras pessoas e com os artefatos culturais disponíveis. Vygotsky (1996)

Assim, para teoria histórico-cultural, tanto a leitura como o currículo, se apresentam como um processo sociocultural complexo. O currículo, nesse contexto, não se limita apenas ao conteúdo a ser ensinado, mas também inclui as práticas, os valores e as expectativas sociais associadas à leitura. De acordo com as ideias de Adolfo (2007, p. 26),

ao ler-se um texto, lê-se junto o homem e seu tempo, suas lutas e conflitos internos e suas lutas e conflitos externos, seus embates, dúvidas e certezas. O texto desse homem instaura um novo mundo, onde esses conflitos e essas serenidades ocuparão um espaço e reinaugarão um novo tempo a cada nova leitura.

Não obstante, o currículo quanto a leitura nesta perspectiva, são concebidos como um meio de mediação entre o sujeito e a cultura escrita. Ele não apenas fornece informações e habilidades técnicas, mas também promove a construção de significados, reflexão crítica e a participação ativa na sociedade letrada.

Dessa forma, a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, nos ajuda compreender melhor como a leitura contribui para o desenvolvimento do sujeito, promovendo não apenas o domínio técnico da linguagem escrita, mas também a capacidade de pensar criticamente, de se expressar e de se engajar de forma ativa na sociedade.

Isto mostra, portanto, que o currículo está permeado de aspectos ideológicos, o que significa que ele transmite valores, crenças e, sobretudo, uma visão de ser humano e de mundo. Assim, compreendendo todas essas questões, é fundamental ressaltar que os conteúdos selecionados por um currículo para serem ensinados, bem como as abordagens pedagógicas e metodologias, são atravessados por ideias e perspectivas que moldam a experiência educacional dos estudantes.

De acordo com Freire (1982), o objetivo fundamental da formação educacional é capacitar os indivíduos a se tornarem sujeitos sociais capazes de interpretar e compreender a realidade em que estão inseridos. Para alcançar esse objetivo, é essencial promover uma educação que desenvolva a competência comunicativa dos alunos, capacitando-os a interpretar construções simbólicas e a utilizar a leitura como uma ferramenta indispensável para sua participação na construção do mundo histórico e cultural. Dessa forma, é necessário garantir que os alunos se tornem aptos a ler e decodificar o mundo que os cerca, bem como a expressar seus pontos de vista e opiniões de maneira articulada e reflexiva.

Diante disso, é importante considerar que as discussões sobre currículo envolvem um aspecto ideológico que reflete quem detém o poder de determinar o que é considerado conhecimento legítimo e como esse conhecimento é transmitido. Essas escolhas podem ter implicações significativas na reprodução ou transformação das estruturas sociais existentes, reforçando desigualdades

ou promovendo a justiça social. Assim, o currículo, deve considerar em sua estrutura uma,

Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação, conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolar, provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2013, p. 9).

O currículo, deste modo, engloba as atividades desenvolvidas pela escola, essas atividades são delimitadas a partir de uma compreensão do que é essencial, ou seja, existe um processo de seleção do conhecimento que é incorporado no currículo que por sua vez passa a ser o orientador da atividade escolar. “O processo de seleção do conhecimento a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta” (Gama, 2017, p. 522).

Desta forma, a perspectiva histórico-cultural, compreende que é fundamental, buscar currículos que ofereçam uma variedade de perspectivas e conhecimentos, incentivando o pensamento crítico e a capacidade dos estudantes de questionar, analisar e interpretar o mundo ao seu redor. Isto corrobora com a abordagem vygotskyana, que compreende que:

o homem é como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores

inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e meio social e cultural em que se insere (Neves, 2006, p. 7)

Neste sentido, a perspectiva histórico-cultural, nos ajuda a compreender a relação de leitura e currículo, considerando sobretudo o contexto social, cultural e histórico no desenvolvimento e na prática da leitura, assim como na concepção e organização do currículo. Uma vez que:

o conhecimento, na perspectiva histórico-cultural é construído na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas. Suas bases são constituídas sobre o trabalho e o uso de instrumentos, na sociedade e na interação dialética entre o homem e a natureza (Gasparin, 2008, p. 6).

Na perspectiva histórico-cultural, a leitura é vista como uma prática social e culturalmente construída, que se desenvolve a partir das interações entre os indivíduos e o meio em que estão inseridos. A forma como a leitura é valorizada, ensinada e praticada varia de acordo com as diferentes épocas e contextos históricos. Por exemplo, ao longo da história, o acesso à leitura foi restrito a determinados grupos sociais, como a elite ou a classe dominante, enquanto outros grupos foram excluídos ou tiveram acesso limitado à leitura (Fischer, 2006; Manguel, 2021).

Além disso, a perspectiva histórico-cultural também destaca a importância dos instrumentos culturais, como a linguagem escrita e os gêneros textuais, na prática da leitura. Esses instrumentos são mediadores essenciais para o desenvolvimento da leitura e do pensamento crítico. O currículo, por sua vez, desempenha um papel fundamental na promoção da leitura, ao definir quais textos, práticas e abordagens são valorizados e ensinados nas instituições educacionais.

A concepção e organização do currículo também são influenciadas pelo contexto histórico e cultural. Por exemplo, diferentes períodos históricos têm enfatizado diferentes objetivos da educação e da leitura. Em alguns momentos, o currículo pode priorizar o desenvolvimento de habilidades básicas de leitura, como a decodificação e a compreensão literal do texto. Em outros momentos, pode-se enfatizar a interpretação crítica, a reflexão sobre a realidade social e a formação de cidadãos críticos e participativos (Silva, 1999).

Na perspectiva histórico-cultural, a leitura e o currículo são vistos como processos dinâmicos, em constante transformação, que refletem e são influenciados pelo contexto social e cultural. Compreender a relação entre leitura, currículo e contexto histórico-cultural permite uma análise mais crítica e reflexiva das práticas de leitura e do desenvolvimento curricular, buscando uma educação mais inclusiva, democrática e contextualizada.

O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR

O papel do professor na formação de novos leitores é um desafio crucial no processo educativo contemporâneo. A capacidade de leitura e compreensão de textos é essencial para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e crítico dos alunos. Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental, atuando como mediador no acesso aos textos, na criação de um ambiente propício à leitura e no apoio à compreensão e interpretação dos mesmos.

Lajolo (1993), compreende que a presença da leitura na vida do professor é de extrema importância para a formação de leitores no ambiente escolar, ou seja, é fundamental que os professores sejam leitores maduros e assíduos, demonstrando uma convivência significativa com livros e outros materiais escritos. Através desse exemplo vivo de leitura, os professores são capazes de ofere-

cer aos alunos testemunhos inspiradores, o que se torna essencial para o planejamento, organização e implementação de programas que visem aprimorar o ensino da leitura.

Deste modo, a presença de professores que são leitores contribui de forma significativa para criar um ambiente propício à formação de novos leitores. Ao vivenciarem o prazer e os benefícios da leitura em suas próprias vidas, os professores são capazes de transmitir essa paixão aos seus alunos. Dessa forma, a leitura deixa de ser vista como uma atividade imposta e se torna uma prática valorizada e prazerosa.

Além disso, a presença de professores leitores é essencial para promover uma abordagem mais rica e diversificada no ensino da leitura. Ao estarem familiarizados com uma variedade de gêneros textuais e obras literárias, os professores têm mais recursos para selecionar materiais adequados aos interesses e necessidades dos alunos. Eles são capazes de oferecer recomendações de leitura personalizadas, explorar diferentes estilos e temas, e criar conexões entre os textos e a realidade dos estudantes.

É importante ressaltar que a formação de professores leitores não se limita apenas à aquisição de conhecimentos técnicos sobre métodos de ensino da leitura. Envolve também o desenvolvimento de uma postura reflexiva, crítica e aberta em relação à leitura. Os professores devem buscar constantemente a ampliação de seu repertório literário, participando de grupos de estudo, frequentando eventos literários e mantendo-se atualizados sobre as tendências e debates no campo da literatura e da educação.

Portanto, a presença de professores leitores é fundamental para transformar os processos de ensino da leitura, tornando-os mais efetivos e significativos. Através do exemplo vivo de leitura e do estímulo à prática constante, os professores exercem um pa-

pel-chave na formação de leitores autônomos, críticos e apaixonados pela leitura.

Segundo Freire (1987), a leitura não é apenas uma atividade individual, mas sim um ato social. Através da leitura, os indivíduos têm a oportunidade de acessar diferentes visões de mundo, ampliar seus horizontes e desenvolver um pensamento crítico. Nesse sentido, a escola desempenha um papel privilegiado, pois é nela que as crianças são desafiadas a aprender a ler, não apenas decodificando palavras, mas também compreendendo e interpretando os textos de forma reflexiva.

Para mediar esse processo, o professor precisa estar preparado e atualizado. É importante que ele conheça diferentes gêneros textuais, seja capaz de selecionar materiais adequados às necessidades e interesses dos alunos e esteja ciente das práticas de leitura que favoreçam a compreensão e a reflexão crítica. Além disso, é fundamental criar um ambiente acolhedor, estimulante e prazeroso para a leitura, no qual os alunos se sintam motivados a explorar diferentes tipos de textos.

Assim, o papel do professor na formação de novos leitores é de extrema importância para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e crítico dos alunos. Através da mediação adequada, criação de um ambiente favorável e estímulo à leitura, o professor contribui para que os alunos se tornem leitores autônomos, críticos e reflexivos. Essa tarefa exige do professor um constante aprimoramento e atualização, bem como a consciência de que a formação de leitores vai além das paredes da escola, envolvendo a participação ativa da família e da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do leitor e o currículo estão intrinsecamente relacionados, e a perspectiva histórico-cultural oferece uma abordagem enriquecedora para compreender essa relação.

Diante das discussões abordadas, podemos concluir que existe uma relação muito estreita entre leitura e currículo. E o processo formativo depende em alguma medida desses dois campos. A escola tem como uma de suas funções formar leitores que sejam críticos e autônomos, porém, para tal é necessário que se tenha um currículo que seja abrangente. Para tal, a teoria histórico-cultural é indispensável para nos ajudar a pensar tal currículo.

Foi observado que a teoria histórico-cultural enfatiza o contexto social e cultural como elementos fundamentais para o desenvolvimento humano. Assim, sendo o sujeito fruto do meio, se constrói numa relação que se dá na interação com outras pessoas e com os objetos culturais disponíveis em sua sociedade.

Diante disso, a leitura e o currículo, sob essa perspectiva, são compreendidos de forma muito mais abrangentes. A leitura não se resume no mero processo de decodificação, antes, é uma prática cultural, que se desenvolve a partir das interações do sujeito com os textos presentes em seu meio social. Não obstante, em todo esse processo, o professor desempenha um papel vital como mediador, incentivando a formação de leitores críticos e competentes. Sua atuação eficaz contribui para a ampliação do repertório literário dos alunos, promovendo o desenvolvimento integral e proporcionando-lhes ferramentas para uma participação ativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

ADOLFO, Sérgio Paulo. **Literatura e visão de mundo**. In: REZENDE, Lucinea Aparecida de (org.). *Leitura e Visão de Mundo: Peças de um quebra-cabeça*. Londrina: EDUEL, 2007.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

ENKVIST, Inger. **Educação: guia para perplexos**. Campinas, São Paulo: Kíron, 2019.

FISCHER, Steven. **História da leitura**. Trad. Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface comunicação saúde educação**, v. 21, n. 62, p. 521-30. 2017.

GASPARIN, João Luiz; PETERNUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico Crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Perola, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas**. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

NEVES, Rita de Araújo; DAMIANI, Magda Floriano. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **UNLrevista**, v. 1, n 2, abril. 2006.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: **uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítico**: primeiras aproximações. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A crise dos sete anos**. Traduzido de: VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. P. 377-386.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

WILLINGHAM, Daniel. **Crianças que lêem**: o que pais e professores podem fazer para ajudar. Campinas, São Paulo: Kírion, 2021.

**A RESOLUÇÃO 02/2019 – BNC/FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA
ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Samuel de Oliveira Rodrigues
Sandra Aparecida Pires Franco
Gilberto Prado Silvano
Rafaela Carolina Garcia Ferreira

INTRODUÇÃO

Historicamente, um dos papéis da Universidade Pública tem sido o de garantir rigor científico ao processo de formação dos profissionais da educação. Torna-se compreensível, com isso, a importância de sua autonomia, embora seja notório que essa autonomia estabelecida desde a resolução 02/2015 venha sofrendo adequações às exigências realizadas pela Resolução Nº 02, de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica–BNC–Formação (Brasil, 2019).

Na referida Resolução, muitas questões de ordem pública advertiram à comunidade científica, instituições de pesquisas, de educadores, dentre outros, posto que a partir do documento muitas temáticas voltadas ao social, ao respeito às diferenças, às questões socioambientais, à diversidade étnico-racial, à faixa geracional, inclusão, de gênero e sexuais, dentre outros, não são mencionadas no novo documento, explicitando assim, um projeto de formação que se distancia de uma formação coletiva, ampla, científica e humanizadora.

Diante disso, analisar a formação de professores a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural é revelar o trabalho enquanto atividade primordial para a produção social dos sujeitos. Nesta perspectiva, a formação docente é pensada no âmbito do contexto de atividade humana que acontece no coletivo, no histórico, no cultural e no social, atendendo as interações e relações sociais a partir da atividade docente preocupada com o desenvolvimento do pensamento superior dos sujeitos (Vigotskii *et al.*, 2010).

A partir dessas constatações, esta pesquisa tem como objetivo compreender a importância das perspectivas da Teoria Histórico-Cultural para pensar a formação de professores para a Educação Básica a partir da historicidade existente no processo de humanização dos sujeitos. Para tanto, analisou-se o conceito de competência presente na Resolução N° 02, de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Nacional de Educação, e assim propor como contraponto uma formação pautada no conceito de atividade na categoria de trabalho docente à luz da Teoria Histórico-Cultural, a fim de que possamos tecer algumas reflexões e problematizar acerca da importância dessa teoria para a presente temática.

Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, bibliográfica e documental, em que o método que subsidiará o estudo é o dialético oriundo do Materialismo Histórico-Dialético, visto que os pressupostos teóricos/metodológicos dessa teoria permitem-nos

analisar o objeto de estudo por meio de categorias dialéticas que possibilitam uma melhor aproximação da realidade concreta e das contradições presentes nos segmentos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais, entre outros.

Isto posto, o desenvolvimento investigativo acerca do objeto de estudo dessa pesquisa ocorrerá a partir da base teórico-metodológica supracitada, uma vez que o trabalho docente, o ensino e aprendizagem, bem como o fenômeno educacional se encontram imersos numa realidade pautada por adversidades, por contradições e antagonismos.

Na primeira seção, este artigo traz à tona as implicações da Resolução nº 02/2019 na formação de professores para a Educação Básica, destacando os principais pontos referentes ao conceito de competência descrito no documento em questão. Na segunda parte, o trabalho aborda a formação docente a partir das perspectivas da Teoria Histórico-Cultural, a fim de mostrar a importância teórica para se pensar a formação do sujeito que queremos formar: não alienado da totalidade de seu trabalho em sua historicidade e em sua universalidade.

IMPLICAÇÕES DA RESOLUÇÃO Nº 02/2019 NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA

A formação de professores para a Educação Básica no Brasil está imersa em um campo de disputas, debates e conflitos ideológicos que historicamente vem sendo construída a partir das políticas nacionais de formação dos profissionais da educação e é no bojo histórico desse processo que o conceito de competência aparece, se desenvolve e ganha vários sentidos, tanto na educação quanto nos processos formativos do país.

Moretti e Moura (2010), por meio de estudos de outros autores e de documentos oficiais, retomam as origens do conceito competência explicitando suas vinculações históricas e ideológicas, ligadas ao individualismo liberal. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, o conceito de competência foi assumido como conceito organizador do currículo tanto para a Educação Básica quanto para a Formação de Professores (Brasil, 1999b; Brasil. CNE/CP, 2001). Entretanto, segundo Moretti e Moura (2010), a contradição entre saberes e competências fez com que o processo de formação se tornasse uma formação individualista, calcada na competição e voltada aos modelos de mercado capitalista, desconsiderando o social na formação humana.

Quadro 1: Contexto histórico do conceito competência

Século XV	O termo competência aparece na língua francesa, referindo-se à autoridade ou legitimidade conferidas a determinadas instituições para lidar com problemas específicos.
Século XVIII	A ampliação desse termo para designar características individuais, indicando “toda capacidade devida ao saber e à experiência”.
Século XX	A competência é inseparável da ação.

Fonte: os autores, com base em Moretti e Moura (2010).

Segundo Dolz e Bronckart (2004 *apud* Moretti e Moura 2010), a apropriação do conceito competência pelas Ciências Humanas ocorreu em quatro etapas, conforme o quadro 2.

Quadro 2: Apropriação pelas ciências humanas do conceito de competência

Primeiro momento	O conceito é proposto por Chomsky com a expressão competência linguística entendida como uma disposição inata e universal para a linguagem, responsável pela rápida aquisição que a criança faz das estruturas e unidades linguísticas que, de acordo com esse autor, não poderiam ser explicadas como decorrentes de aprendizagens ou determinadas pelo ambiente.
1970	O termo passa a ser utilizado pela psicologia experimental, numa corrente chamada de cognitivismo modularista segundo a qual “todas as funções psicológicas superiores (atenção, percepção, memória, etc.) são sustentadas por um dispositivo biológico inato (ou ‘modulação’)” (Dolz; Bronckart, 2004, p. 34) correspondente a uma competência, assim como ocorre com a competência linguística proposta por Chomsky. Desta forma, a inteligência passou a ser concebida como a soma dessas diversas competências entendidas como capacidades ideais que, aplicadas e adequadas às relações do ambiente, poderiam ser realizadas parcialmente ou limitadas, determinando o desenvolvimento ontogenético (Dolz; Bronckart, 2004, p. 34).
1980-1990	O conceito de competência passa a ser fortemente utilizado pelos sistemas de formação profissional até então norteados pelo conceito de qualificação. Autores como Dolz e Bronckart (2004, p. 34) entendem que o conceito de competência insere-se em um movimento de contestação à lógica das qualificações uma vez que, enquanto o conceito de qualificação implica uma formação que “equipa os aprendizes de conhecimentos cuja natureza e nível são certificados pelo Estado” e, portanto, direcionada para determinados postos de trabalho, o conceito de competência equivale a capacidades mais gerais e flexíveis possíveis de serem mobilizadas em diferentes e variadas tarefas.
Atualmente	Há teóricos que vinculam o conceito a estruturas cognitivas dos sujeitos, enquanto outros identificam uma estreita aproximação entre esse conceito e a experiência prática, considerando que ele realça “mais savoir-faire do que saberes, e mais capacidades metacognitivas que o domínio de saberes estáveis” (Dolz; Bronckart, 2004, p. 35, grifos do autor).

Fonte: os autores, com base em Moretti e Moura (2010).

Após esse breve contexto histórico do conceito de competência realizado com base nos autores Moretti e Moura (2010), enfatiza-se que o processo que antecede o documento aqui em análise (Resolução 02/2019) está circunscrito pela Resolução 02/2015, a qual é considerada pelos órgãos competentes, no que diz respeito à formação, mais coletiva e realmente científica e preocupada com uma formação mais ampla, em sua totalidade, visto que trouxe para os pressupostos de formação temas de grande relevância para a formação humana, tais como: respeito às diferenças, questões socioambientais, diversidade étnico-racial, faixa geracional, inclusão, gênero e sexual. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível Superior da Resolução Nº 02/2015, estabeleceu que:

Compete à instituição formadora definir, no seu projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e em consonância ao Parecer CP/CNE 2/2015 e respectiva resolução; 2. Que a formação inicial capacite o profissional do magistério da educação básica, para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins; 3. Que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural (Dourado, 2015, p. 308).

As questões anteriormente apontadas são as qualidades e comprometimentos da BNCC/2015 para com a educação do país,

que conseguiu pôr em prática um projeto de educação interessado na essência da formação dos profissionais da Educação Superior para a Educação Básica.

Esse projeto de formação alicerçado pela BNCC/2015 é alterado pela BNCC em 2017, aprovada em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução Nº 2, do Conselho Nacional de Educação- Conselho Pleno (CNE/CP). Porém, segundo a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED (2018), a consolidação desse documento não foi um processo totalmente transparente ao conhecimento público, visto que fora projetado de modo muito aligeirado e repentino, sem muitos debates e discussões acerca do que estava sendo aprovado.

Quando entrou em vigor a Resolução Nº 02/2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (Brasil, 2019), profissionais da educação, grupos de pesquisadores, entre outros, entenderam que esse documento representa um retrocesso na formação de professores para a Educação Básica do país, pois o documento estabelece propósitos de uma formação pautada nos conceitos de habilidades e competências para a construção dos currículos das licenciaturas, em que uma série de fatores foram impostos à educação do país impactando em todos os sentidos e em todas as etapas, visto que o currículo das Etapas Educacionais, sobretudo o da Educação Superior, por meio deste documento, passou a ter como referência os pressupostos da BNCC, a qual enfatiza uma formação que prioriza um currículo de formação alinhado com as demandas do capital, em que os sujeitos devem articular o conceito de competência com seus atos particulares e não no coletivo, no social, no histórico e cultural. Com isso, instaura-se uma adaptação de suas capacidades às demandas das transformações do mercado de trabalho,

e não do desenvolvimento humano em sua totalidade, em sua essência, crítico e não alienado.

Diante disso, a BNC-formação, aprovada em 2019, consiste em um retrocesso para o cenário educacional, uma vez que fala de competências quando se refere à qualificação e formação dos sujeitos. Além disso, a Resolução Nº 02/2019 foi aprovada num período muito curto para a consulta pública, além de que, é contraditória em seus princípios, uma vez que nega o conhecimento, reduz o trabalho docente a conceitos de competências e habilidades e apresenta um viés do pensamento único, reduzindo o pensamento científico, bem como adestrando o pensamento para a lógica mercantilista como resultado do avanço da estrutura neoliberal, esvaziando a escola e seu processo formativo de conhecimentos científicos, pois não traz referência a conceitos críticos e emancipadores. Ademais, também corrobora para a extinção da autonomia das universidades públicas, ponto este bastante sensível no tocante aos processos de formação estabelecidos pelos currículos das Universidades brasileiras ao longo da história.

Quadro 3: Artigos da BNC que tratam da carga horária curricular da formação

Art. 10	Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o 6 desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.
---------	--

Art. 11	<p>A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I–Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II–Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III–Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009).</p>
Art. 12	<p>No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Parágrafo único. No Grupo I, devem ser tratadas ainda as seguintes temáticas: I–currículos e seus marcos legais: a) LDB, devendo ser destacado o art. 26-A; b) Diretrizes Curriculares Nacionais; c) BNCC: introdução, fundamentos e estrutura; e d) currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha.</p>

Art. 13	Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: I– formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II– formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III– formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.
---------	---

Fonte: os autores, com base na BNC-formação, 2019.

Conforme os artigos expostos no quadro acima, percebe-se uma retomada de um projeto de currículo mínimo, ou seja, uma retomada de uma concepção de educação que vai na contra-mão dos pressupostos presentes na Resolução de 02/2015, podendo ser interpretado como um interesse do setor privado sobre o setor público.

Além da distribuição das cargas horárias estabelecidas, o que confirma o alinhamento da formação com as prerrogativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está expresso no artigo 11, onde o Grupo II estabelece 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos, bem como no artigo 12, onde o Grupo I, estabelece que: I– currículos e seus marcos legais: a) LDB, devendo ser destacado o art. 26-A; b) Diretrizes Curriculares Nacionais; c) BNCC: introdução, fundamentos e estrutura; e d) currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha.

Com isso, evidenciam-se indicativos de que os objetivos do documento não priorizam os conhecimentos científicos produzidos historicamente pelo conjunto de sujeitos de forma que consigam problematizar o seu cotidiano, que consigam entender as contradições que os cercam, ou seja, não priorizam uma formação

para além dos domínios de habilidades e competências, se opondo a uma formação que garanta o exercício da reflexão, da crítica, da problematização, do olhar investigativo. Eis o motivo pelo qual devemos questionar os objetivos deste documento ante o papel da escola, do currículo e do professor, a fim de questionar e repensar a importância da formação inicial de docentes na educação superior a partir dos textos legais/oficiais, uma vez que trazem profundos impactos em âmbitos curricular e institucional e ao ensino e aprendizagem.

Assim, problematizar as questões referentes à formação oficializada nos documentos BNC-Formação de Professores para a Educação Básica é um dos caminhos possíveis que podem reverberar na busca por uma formação de fato humanista e de qualidade, pública e inclusiva, onde formação seja pautada pelo saber sistematizado, crítico e científico (Saviani, 2005), visto que a formação de sujeitos a partir de uma perspectiva voltada ao mercado de trabalho não representa os anseios concretos dos sujeitos que precisam de uma emancipação ante as questões políticas, sociais e econômicas e culturais. Ademais, isso deturpa o sentido da dimensão social, histórica e cultural da realidade educacional, que é permeada por diferentes questões, tais como: éticas, étnicas, de gênero, de cidadania, entre outros, e que precisam ser articuladas com o projeto de sociedade e de homem que desejamos formar.

Para tanto, a formação de professores necessita ser pensada sob o viés de uma formação de fato humana, para que as capacidades dos sujeitos sejam desenvolvidas em suas universidades e totalidades, e que seu trabalho seja apresentado em suas dimensões históricas, universais e em sua totalidade, e não na forma de atividade alienada. Neste ponto, a pergunta que se faz sobre que sujeitos queremos formar poderia ter sido há muito superada, e que estivéssemos a ponto de fazer a outra pergunta, qual seja: Ora, se já sabemos que sujeitos queremos formar, a questão agora é saber

como formar esse sujeito em sua totalidade, em sua historicidade, não alienado da totalidade de seu trabalho enquanto meio e não um fim em si mesmo. Para tanto, percebe-se que as respostas para essa segunda questão podem ser pensadas por meio dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, como se segue.

A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para se discutir a formação de professores à luz da Teoria Histórico-Cultural, antes é preciso que compreendamos que se trata de conceber a formação a partir da ontologia histórica de produção e reprodução do processo de humanização do homem que se dá por meio de sua relação concreta com a atividade vital à sua existência: o trabalho. Para Marx (2002, p. 211), o trabalho consiste num “processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”.

Desse modo, compreender a categoria atividade é fundamental para compreender o desenvolvimento psíquico humano. Essa abordagem busca superar visões subjetivistas e materialistas mecanicistas, reconhecendo a relação dialética do homem com a natureza. Essa relação dinâmica e recíproca entre o homem e a natureza leva à transformação tanto do ser humano quanto do ambiente em que ele está inserido. Ao enfatizar a importância da atividade humana como categoria central, esse método busca uma compreensão mais abrangente e dinâmica do desenvolvimento psíquico.

Marx e Engels compreendem que a categoria atividade desempenha um papel importante, especialmente quando se trata do trabalho, que é considerado a atividade original e especificamente humana. O trabalho é visto como o processo fundamental que leva à hominização e humanização dos indivíduos. Por meio

do trabalho consciente, o ser humano se liberta das determinações impostas pelas necessidades naturais e cria seus próprios meios de compreender e interagir com a realidade, por meio da produção de instrumentos e da linguagem.

Para Leontiev (2014), a consciência é um componente central da psicologia da atividade humana. Ele define a consciência como um sistema psicológico complexo que reflete a realidade objetiva e mediada pela atividade humana. A consciência está intimamente ligada à atividade prática e reflete a interação entre o indivíduo e o mundo social.

A explicação real da consciência reside não naqueles processos, mas nas condições e modos sociais daquela atividade que a torna indispensável – na atividade do trabalho. Essa atividade é caracterizada pelo fato de que sua materialização, sua “extinção”, de acordo com a expressão de Marx, resulta em um produto (Leontiev, 2014, p. 20).

De acordo com Leontiev (2014, p. 21), a partir dessa interação do homem com o seu meio ocorre o processo da “aquisição do indivíduo das riquezas espirituais acumuladas pela raça humana”, sendo assim, os processos resultantes dessas relações levam à internalização dos objetos por meio da formação de imagens subjetivas na mente do indivíduo, constituindo assim a consciência (Leontiev, 2014).

Para Duarte (2004), o processo de objetivação é o processo de produção e reprodução da cultura humana e da vida em sociedade. Para que o processo de objetivação aconteça é preciso que o indivíduo se aproprie dessa cultura, assim, a apropriação é um processo ativo, é a reprodução dos traços essenciais dos produtos da história humana que foram desenvolvidos e acumulados ao longo da história. “A relação entre os indivíduos e a história social

é mediatizada pela apropriação dos fenômenos culturais resultantes da prática social objetivadora” (Duarte, 2004, p. 50).

Ao se apropriar da cultura, o sujeito se relaciona com a história social, e esse processo é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, sendo, desse modo, um processo educativo (Duarte, 2004).

O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições (Leontiev, 2004, p. 275).

Para tanto, é fundamental que a organização da vida em sociedade dê a cada indivíduo a possibilidade de se apropriar das realizações e dos bens que foram produzidos e acumulados ao longo da história, possibilitando a participação efetiva e crítica na objetivação da cultura humana. De acordo com Leontiev (2004), para que os indivíduos se apropriem das aquisições do desenvolvimento das habilidades humanas e as transformem em suas próprias aptidões, é necessário que eles entrem em relação com o mundo circundante por meio de outros indivíduos, em um processo de comunicação.

Nesse sentido, a educação desempenha um papel essencial, pois é por meio desse processo que o sujeito aprende as atividades adequadas e adquire conhecimentos e habilidades necessários para a sua formação humana. “A principal característica do processo de apropriação ou de “aquisição” que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais.” (Leontiev, 2004, p. 288).

Diante disso, é essencial que os professores compreendam os motivos que impulsionam sua prática pedagógica, como a busca por finalidades educacionais e a satisfação das necessidades dos alunos. Além disso, eles devem estar conscientes dos significados sociais presentes nas relações educacionais, como as dinâmicas de poder, as relações interpessoais e os contextos culturais.

Ao desenvolver uma compreensão clara dos motivos e significados na atividade educacional, os professores podem promover uma prática pedagógica mais eficaz, engajando-se de forma reflexiva e crítica na formação dos estudantes.

Eidt e Duarte (2007) afirmam que a atividade de ensino não pode ser restrita à transmissão de determinados conhecimentos ao aluno, com a finalidade de formar o mínimo de aptidões e hábitos. O professor deve visar o “desenvolvimento do pensamento dos alunos, sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade material, bem como de raciocinar corretamente” (Eidt; Duarte, 2007, p. 56).

Assim, a formação humana não acontece fora do seu contexto de relações concretas, relações reais e estabelecidas entre sujeitos e natureza e destes para com a sociedade, num processo dialético e por meio do trabalho material e imaterial. E isso converge na construção histórica do ser ontologicamente social (Duarte, 2001), em que a trajetória humana, então, perpassa por vários níveis e estratégias de transformação até chegar ao ponto de as relações serem pautadas pelas trocas de experiências a partir da apropriação do saber, do conhecimento, devido ao acesso aos conhecimentos sistematizados e acumulados ao longo da história e passados às novas gerações por meio das relações estabelecidas nos processos de relações e configurações sociais e culturais.

Os expostos anteriores nos levam a perceber que é por meio do conhecimento que os povos de diferentes culturas produziram

e ainda produzem suas formas de organização social, econômica, política, cultural e educacional, desvelando os caminhos na busca por entender a essência da formação humana, bem como sua produção e reprodução de existência.

Destarte, pensar a formação de professores no contexto do processo histórico da humanidade nos leva a pensar aspectos da realidade que vão para além das aparências sociais e políticas que pautam o contexto atual educativo e com isso nos legando o desafio de buscar novos caminhos possíveis de formação que preze pela emancipação dos sujeitos (Duarte, 2011).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o papel da formação consiste em um papel social e político mais elaborado, com mais compromisso com a coletividade e com a formação humana. Contribuindo com essa reflexão, Duarte (2014, p. 103-104) infere que:

O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar. Mas isso não diminui a importância da educação escolar para esse desenvolvimento pleno de todos os seres humanos.

Isso posto, acreditamos que a constituição da formação humana e sua emancipação pode ser construída por meio do processo educativo sob a perspectiva da Teoria Histórico-cultural, corroborando, assim, para pensarmos na construção do ser social enquanto sujeito coletivo e em sua totalidade. Adentrando no que entende-se por evolução e desenvolvimento do psiquismo humano acerca da realidade e de como esta acontece no processo de desenvolvimento da linguagem, Vigotskii (2010) entende que os signos representam os estímulos que possuem significados e que são compartilhados social e culturalmente, resultando num pro-

cesso de mediação da atividade e da relação entre homem e natureza, sendo o resultado do processo de internalização e apropriação dos signos que possibilitam que os sujeitos se comuniquem de modo coletivo e intencional.

Leontiev (2014) entende que da mesma forma que Marx (1978) definiu o trabalho enquanto atividade vital humana como referência para o estudo da sociedade capitalista e suas relações sociais, esta também deve ser a base teórico-metodológica para o estudo, investigação e compreensão não alienada do desenvolvimento psíquico humano, posto que esse arcabouço dialético garante um rigor científico na compreensão dos fenômenos psicológicos.

“Na teoria do marxismo o ensinamento sobre a atividade humana, sobre seu desenvolvimento e suas formas, tem importância decisivamente importante para a psicologia” (Leontiev, 2014, p. 15). Leontiev (2014, p. 48) conceitua atividade como sendo uma categoria permeada por conceitos dialéticos e que possui a intenção concreta de orientar os sujeitos no mundo objetivo, ou seja:

A atividade é uma unidade molar, não uma unidade aditiva da vida do sujeito físico, material. Em um sentido estreito, isto é, no nível psicológico, é uma unidade de vida, mediada pelo reflexo psíquico, a função real a qual é aquela que orienta o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação e não uma totalidade de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas próprias transições e transformações internas, seu próprio desenvolvimento.

A categoria atividade possibilita uma relação bastante estreita entre sujeito, objeto e a realidade objetiva, a qual é objetivada em sua totalidade, em sua plenitude e em sua unidade dialética a partir do desenvolvimento do psiquismo pautado pela teoria e práticas mediadas pelo conhecimento científico. Com a categoria atividade,

o autor supracitado também elenca a importância de duas outras principais categorias: a consciência e a personalidade. A primeira, o autor a identifica como sendo uma qualidade exclusivamente humana, por meio da qual os processos psíquicos expressam a subjetividade e inteligibilidade dos fenômenos objetivos (Leontiev, 2014). Já a consciência, esta surgiu enquanto uma atividade adaptativa a partir dos desafios desencadeados pelo trabalho, ou seja, surgiu enquanto um processo teleológico empregado na atividade vital à produção e reprodução cultural humana por meio da categoria trabalho. Referente a personalidade, Leontiev (2014) caracteriza enquanto um momento interno da atividade, ou seja, é um produto e expressão da universalidade das relações e interações sociais.

O autor também ressalta que tanto a consciência quanto a personalidade não subsistem sem o estreito vínculo com a atividade, mas estão imbricadas numa trama dialética, sendo o resultado e a mediação da relação do sujeito no processo de transformação de sua realidade concreta.

A análise da atividade também compreende o ponto decisivo e método principal do conhecimento científico do reflexo psíquico, consciência. No estudo das formas de consciência social é a análise da vida social, meios de produção característicos e sistemas de relacionamentos sociais; no estudo da psique individual é a análise da atividade dos indivíduos em dadas condições sociais e circunstâncias concretas que são o lote de cada um deles (Leontiev, 2014, p. 17).

Assim, a atividade possui uma dinâmica interna e específica e, por essa razão, cada período histórico e cultural pode apresentar diferentes tipos de atividade, diferentes tipos de hierarquias de atividade. O motivo é uma das categorias que estruturam a atividade, a qual visa responder a uma finalidade. Destarte, o motivo advém de uma necessidade humana, ou seja, o motivo não só é a mola mo-

triz da atividade, como também é um vetor com a intenção de poder satisfazer a necessidade estritamente humana. Para o autor, existem dois tipos de motivos: os geradores de sentido (eficazes) e os motivos estímulos (apenas compreensíveis), os quais devem ser compreendidos na relação com o significado social e o sentido pessoal. O significado social é a expressão histórica das relações sociais, estabelecidas e compartilhadas por meio da linguagem, por meio das quais as imagens tornam-se conteúdo consciente do psiquismo humano. Por outro lado, o sentido pessoal é a apropriação e objetivação dos significados desse conteúdo consciente do psiquismo humano (Leontiev, 2014).

Portanto, esta seção mostra que a formação docente a partir das perspectivas da Teoria Histórico-Cultural é de suma importância, posto que essa teoria pensa numa formação de sujeitos não alienados da totalidade de seu trabalho em sua historicidade e permite uma formação em sua universalidade, ampla e voltada ao processo de aprendizagem de fato humanizador, sendo de grande relevância para se pensar a formação de professores para a Educação Básica do país, que atende um público bastante diverso, tanto social e econômico, quanto político e culturalmente.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a formação de professores e a Resolução N° 02 de 20 de dezembro de 2019, podem ser analisadas à luz dos princípios e conceitos fundamentais dessa abordagem teórica. Essa teoria destaca a importância da mediação social e cultural na construção do conhecimento e no desenvolvimento humano, enfatizando a ideia de que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da apropriação dos conhecimentos e práticas culturais historicamente acumulados. Nesse sentido, a formação de professores deve ser concebida como um processo de aquisição de conhecimentos, mas também como uma construção de identidade profissional e social.

A Resolução N° 02/2019, ao propor a formação por competências, pode ser criticada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que essa abordagem tende a privilegiar a dimensão individual e a adaptação às demandas do mercado, em detrimento da compreensão crítica e transformadora da realidade educacional. Na visão histórico-cultural, a formação de professores deve ser voltada para o desenvolvimento integral do sujeito, considerando não apenas as habilidades técnicas, mas também a dimensão ética, social e cultural do ensino.

A formação de professores, dentro da perspectiva histórico-cultural, busca promover a reflexão crítica sobre a prática educativa, estimulando a construção de conhecimentos contextualizados e significativos para os alunos. Nessa abordagem, o professor é entendido como um mediador do processo de ensino-aprendizagem, que estimula a participação ativa dos estudantes, promove o diálogo, incentiva o pensamento crítico e valoriza a cultura e as experiências dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Objetivo desta pesquisa, foi o de compreender a importância das perspectivas da Teoria Histórico-Cultural para pensar a formação de professores para a Educação Básica a partir da historicidade existente no processo de humanização dos sujeitos, buscando analisar o conceito de competência presente na Resolução N° 02, de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Nacional de Educação e a partir disso propor como contraponto uma formação pautada no conceito de atividade na categoria de trabalho docente à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Considera-se que as prerrogativas de formação estabelecidas pela referida Resolução não permitem um trabalho docente que preze por uma formação de ação educativa ampla e com prin-

cípios e objetivos de uma formação numa interface com os conhecimentos científicos e culturais a partir de valores éticos, políticos e estéticos nos processos de ensinar e aprender, bem como com a socialização e produção dos conhecimentos, como estabelecido pela Resolução 02/2015.

Portanto, torna-se perceptível que ao propormos a Teoria Histórico-Cultural como parâmetro de formação, se estabelece um resgate de formação humana que seja pautada em sua historicidade, no social e no cultural, em que a atividade docente se pautar em uma formação não alienada da totalidade de seu trabalho em sua historicidade e em sua universalidade, e que são fundamentais para o processo de humanização dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ANPEd et al. **Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores**. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Brasília: CNE/MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em 11. 494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, revoga a Lei nº 11. 161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, 2 de julho de 2015. p. 8-12.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, p. 299-324, abr.-jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica: a formação da individualidade para si. In: SILVA, João Carlos da et al. (org.). **Pedagogia Histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba: CRV, 2014.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: A formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação Contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EIDT, Nadia Mara; DUARTE, Newton. Contribuições da Teoria da Atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia da Educação**, v. 24, p. 51-72, 2007.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Trad. Marcelo José de Souza e Silva, 2014. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2023.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 20 ed. V. 1, Tomos 1 e 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. In: **Marx**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 404 p. (Coleção Os pensadores).

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo. A formação docente na perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**, v. 10, p. 345-361, n. 20. jul.-dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9. ed. Campinas: AutoresAssociados, 2005.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica)

REFLEXÕES EM TORNO DO CURRÍCULO DO CURSO DE JORNALISMO FRENTE A PROPOSTA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 2013

Evandro Batista da Cruz
Adriana Regina de Jesus Santos

INTRODUÇÃO

Antes mesmo de adentrarmos nas especificidades científicas desta pesquisa, te convidamos a uma reflexão. Se lhe pedissem para pensar em um jornalista, o que viria à sua mente? Ternos e gravatas, uma bancada e o anúncio de um fato? Ou ainda papel e caneta, gravadores, câmeras de vídeo, máquinas fotográficas, microfones e tantos outros objetos que fazem parte da rotina deste profissional?

Se viajarmos na história, entenderemos que definir a atuação do profissional jornalista é muito mais complexo que pautarmos-nos em estereótipos. Mesmo que os veículos mais tradicionais tenham surgido muito tempo depois, Dines (2009, p. 21) relata que o primeiro registro de um profissional semelhante ao que conhece-

mos como jornalista data de mais de dois mil anos atrás, do Senado Romano, que se referia aos redatores do *Actae Diurnae* – o primeiro veículo noticioso conhecido – como *diurnalii*, ou diaristas.

Já no Brasil, o exercício da profissão teve início dois milênios depois, com a chegada da corte portuguesa, em 1808. Naquele mesmo ano, com o surgimento da Imprensa Régia, foi possível a criação e circulação do primeiro jornal redigido e publicado integralmente no Brasil: a Gazeta do Rio de Janeiro. (De Souza, 2020).

Outros veículos de imprensa surgiram nos mais de duzentos anos que seguiram, como emissoras de rádio, a partir da década de 1920 (Castro, 2014); emissoras de televisão, a partir de 1950 (Mello, 2009); até o advento da internet e o surgimento do jornalismo online, em 1995 (Barbosa, 2001).

Contudo, vale ressaltar que os primeiros profissionais que atuavam como jornalistas não possuíam formação acadêmica na área, visto que ainda não existiam cursos de graduação que os preparassem para este mercado. Às atividades de imprensa, como ressaltava Dines (2009, p. 21), eram destinados os cidadãos que exerciam destacadas tarefas na sociedade, como homens letrados, médicos, advogados, dentre outros.

A graduação em Jornalismo no Brasil surge mais de cem anos após os primeiros trabalhos de imprensa em território nacional, com a publicação do Decreto-Lei nº 5.480, de 13 de maio de 1943, pelo então presidente Getúlio Vargas, que institui o curso no sistema de ensino superior do país (Brasil, 1943).

De lá para cá, a formação de graduados em Jornalismo ocorre em cursos cujas estruturas curriculares são construídas a partir de leis e decretos do governo federal, como também pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Isso porque, desde que foi criado, o curso de Jornalismo está subordinado ao Estado, “[...] no que se refere aos protocolos de autorização e re-

conhecimento bem como às determinações do tempo de duração e constituição curricular” (Antonioli, 2014, p. 183).

Em quase oitenta anos de existência, cerca de 15 leis e decretos impactaram no desenvolvimento dos cursos de graduação em Jornalismo (ou Comunicação Social) no Brasil. A mais recente é a Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de setembro de 2013, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso; fruto do relatório de uma comissão criada pelo Ministério da Educação (MEC), que, segundo Antonioli (2014, p. 183),

trata de questões cruciais para o jornalismo e para a formação do jornalista como: o novo cenário comunicacional, os suportes tecnológicos, a capacidade discursiva das organizações, a instantaneidade da informação, a globalização de ideias, a revolução das fontes, os comportamentos culturais, as relações de poder, entre outras.

A adoção das novas diretrizes representa uma conquista para o curso de Jornalismo, que por cerca de quarenta e quatro anos esteve na condição de habilitação do curso de Comunicação Social, cuja organização curricular enfatiza questões e teorias gerais acerca da grande área, em vez de questões específicas referentes às diversas formações que ela possibilita. Segundo o Parecer CNE/CES nº 39, de 20 de fevereiro de 2013, elas serviram para “além de orientar a formação do jornalista, gerar estímulo para a criação de bacharelados específicos em Jornalismo” (Brasil, 2013, p. 3).

Depois de aprovada a Resolução, as universidades públicas e privadas que, na época, ofertavam o curso de Jornalismo tiveram dois anos para a construção de novos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) adequados às novas diretrizes (Silva, 2018).

Uma destas instituições é uma universidade particular do interior do estado de São Paulo, com sede administrativa em Presidente

Prudente-SP, e objeto de estudo desta investigação. Neste caminho, pretendeu-se com esta pesquisa entender como uma instituição privada reagiu às novas diretrizes, tendo como base as matrizes ofertadas pelo curso de bacharelado em Comunicação Social: Jornalismo no período de 2013 a 2021.

Os desafios da profissão e, conseqüentemente, do ensino de Jornalismo na atualidade são imensos. O cenário comunicacional, marcado por novas possibilidades de prática, principalmente em razão da internet, pela produção multimídia, e pela participação ativa da sociedade, que deixa de ser apenas receptora do processo comunicacional, requer um profissional com novas competências para o fazer jornalístico. Dessa forma, refletir sobre a matriz curricular que forma tais profissionais torna-se imprescindível e de grande valia para a ciência, em especial para as discussões acerca deste tema.

Para além das contribuições científicas, o tema ainda se faz necessário socialmente por refletir sobre a formação de um profissional de grande importância para a construção da história e para o exercício da democracia (Dines, 2009), mas que também sofre com a desvalorização e com a violência, visto que dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) apontam que o Brasil é o sexto país mais perigoso do mundo para o exercício da atividade (UNESCO, 2019).

Sendo assim, os esforços desta pesquisa estiveram voltados para responder à seguinte problemática: como uma universidade particular reagiu às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, no que se refere à construção das matrizes curriculares do curso de Comunicação Social: Jornalismo ofertadas a partir de então?

Para responder a esta pergunta, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as matrizes curriculares ofertadas pelo curso de Comunicação Social: Jornalismo de uma universidade particular

do interior do estado de São Paulo, de 2013 a 2021, a fim de identificar quais foram as mudanças mais significativas na matriz curricular do curso no período investigado.

Para alcançarmos o objetivo geral apresentado, fomos orientados por três objetivos específicos, a saber: entender a legislação que rege os cursos de graduação em Jornalismo no Brasil; refletir sobre o currículo para os cursos de Comunicação Social: Jornalismo no Brasil; e evidenciar a estrutura curricular do curso de Comunicação Social: Jornalismo da Universidade do Oeste Paulista desde as novas diretrizes.

A metodologia aplicada foi a pesquisa do tipo exploratória e, o método, a pesquisa documental (Gil, 2002), realizada em duas fases. O ponto de partida foram os sites dos órgãos oficiais pela busca da legislação que norteia o curso de bacharelado em Jornalismo desde a sua criação. Na sequência, nos dedicamos ao estudo das matrizes curriculares do curso investigado, cedidas pela universidade particular do interior do estado de São Paulo.

Para a coleta de dados, foi adotada a análise documental. (Bardin, s.d.) A análise dos dados que serão apresentados posteriormente reúne uma combinação de dados quantitativos e qualitativos (Creswell; Creswell, 2007).

Por fim, os resultados da pesquisa apontam para os desafios da construção de uma matriz universal e duradoura para o curso de Jornalismo, em razão das constantes mudanças que envolvem o mercado e o exercício da profissão, principalmente por consequência da tecnologia, que, constantemente, exige novas competências para o fazer jornalístico.

A seguir, trazemos um panorama histórico sobre a constituição da matriz curricular de Jornalismo ao longo das últimas décadas, debruçando-nos sobre as legislações inerentes e os estudos dos autores Antonioli (2014) e Silva (2018).

MATRIZ DE JORNALISMO: DO CURRÍCULO MÍNIMO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Para discutirmos o currículo que orienta a formação de jornalistas hoje, é preciso examinar as condições legais que possibilitaram o desenvolvimento do curso de graduação ao longo dos últimos oitenta anos de história. Para Antonioli (2014, p. 183) são elas que “[...] determinaram a formação do jornalista no nosso país e o perfil do egresso proposto pelas instituições de ensino.”

Embora a profissão seja exercida no Brasil desde a chegada da coroa ao país, o curso de graduação em Jornalismo em território nacional surge mais de cento e trinta anos depois, em 1943, com a publicação do Decreto-Lei Nº 5.480, que instituiu o curso de Jornalismo no sistema de ensino superior do país.

A lei previa que o curso estaria subordinado à Faculdade Nacional de Filosofia, em conjunto com a Associação Brasileira de Imprensa e sindicatos representativos das categorias de empregados e de empregadores das empresas jornalísticas. O Decreto também dizia que a estrutura – o que inclui a grade curricular –, condições de matrícula e regime escolar seriam reguladas por meio de uma nova publicação (Brasil, 1943).

O primeiro currículo do curso surge, então, dois anos depois, com o Decreto nº 22.245, de 6 de dezembro de 1946, do presidente Eurico Gaspar Dutra. A publicação organiza o curso em três seções: Formação, Aperfeiçoamento e Extensão Cultural; e estabelece as disciplinas que seriam ministradas ao decorrer de três anos (Brasil, 1946).

A grade curricular do curso de Jornalismo seria compreendida por 14 disciplinas obrigatórias. Embora o rádio já estivesse presente no país desde a década de 1920 e fosse utilizado para meios comerciais desde a década de 1930, o primeiro currículo de Jornalismo,

segundo Antonioli (2014, p. 183), privilegiou o impresso. Essa ausência é corrigida com a criação da disciplina Radiodifusão, a partir do Decreto nº 24.719, de 29 de março de 1948, que altera o anteriormente citado (Brasil, 1948).

Um ano depois, uma nova lei é publicada com o propósito de reorganizar o curso. O Decreto nº 26.493, de 19 de março de 1949, o amplia para cinco anos de duração, mantendo as seções do currículo de 1946 e as disciplinas propostas pelo currículo de 1948, reorganizando-as entre as três séries do curso da seção de Formação e entre os dois anos da seção de Aperfeiçoamento em técnica e em cultura geral (Brasil, 1949).

No ano seguinte, mais mudanças. O Decreto nº 28.923, de 1º de dezembro de 1950, divide a graduação em Jornalismo em duas partes: a primeira compreenderia os dois primeiros anos do curso, enquanto a segunda, o último. Nesta, os estudantes escolhiam um de três grupos de disciplinas (Brasil, 1950).

Na nova grade curricular, destaca-se o surgimento de disciplinas como Publicidade, Radiojornalismo e Técnica de Periódico. Para Silva (2018, p. 59), é perceptível que, até 1950, “[...] os currículos foram sendo ajustados à medida que as mudanças tecnológicas provocavam alterações no modo de fazer jornalismo”.

Vale ressaltar ainda que os primeiros currículos do curso de Jornalismo já previam a realização de atividades práticas e estágios em algumas das disciplinas. No currículo de 1950, por exemplo, Técnica de Jornal, Técnica de Periódico e Radiojornalismo previam atividades práticas em redações, oficinas e estúdios e, sempre que possível, estágio em organizações jornalísticas ou radiofônicas (Brasil, 1950).

É em meio a essa estruturação dos primeiros currículos que surgem os primeiros cursos de graduação em Jornalismo do país. O primeiro foi criado pela Faculdade Cásper Líbero de São

Paulo, em 1947, seguido pelo curso oferecido pela Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano seguinte.

A década que segue é marcada, segundo Silva (2018, p. 60), pela busca de mais autonomia das universidades. Com a promulgação da Constituição Federal de 1946, foi criada uma comissão para elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, ainda de acordo com o autor (2018, p. 60), por questões políticas, só foi promulgada em 1961, treze anos depois. Com a aprovação da LDB, sob o número 4.024, ficou a cargo do CNE, órgão submetido ao MEC, fixar os currículos mínimos e a duração dos cursos de graduação, inclusive o de Jornalismo (Brasil, 1961).

No período que segue a decisão, foram fixados dois currículos mínimos para o curso. O primeiro, por meio do Parecer CNE nº 323, de 16 de novembro de 1962, estabeleceu duração de três anos e dividiu as matérias do curso, não mais em seções; mas em Gerais, Especiais e Técnicas (Brasil, 1962).

Nota-se que, a partir deste currículo mínimo, ao reduzir o número de disciplinas que estariam distantes do campo de atuação do futuro jornalista, a grade curricular começa a promover uma nova inclinação para a formação em Jornalismo, sendo que:

a primeira fase dos currículos de Jornalismo, de 1946 a 1962, tem uma inclinação humanista, apesar da premissa de preparar para o mercado. Sentia-se a influência dos estudos éticos, filosóficos e literários. Esta influência nos parece óbvia à medida que o curso nasceu subordinado à Faculdade Nacional de Filosofia (Silva, 2018, p. 61).

Parte dos anseios dessa Resolução é que a formação em Jornalismo contemplasse não somente os profissionais do impresso, como era até então, mas também do rádio e da televisão.

A disciplina de Técnica de Rádio e Telejornal surge então como uma novidade na grade curricular do curso. (Brasil, 1962).

Para Antonioli (2014, p. 184), porém, assim como com o rádio, o jornalismo de televisão surge no currículo do curso de Jornalismo tardiamente, visto que a primeira emissora de TV do país foi criada em 1950, doze anos antes.

O segundo currículo mínimo do curso de Jornalismo, o de 1966, foi fixado por meio do Parecer CNE nº 984, de 19 de abril, e surge com o propósito de reformular o anterior. Além de ampliar a duração do curso para quatro anos, nele, as disciplinas do currículo anterior são mantidas, com o acréscimo de três novas: Teoria da Informação, Jornalismo Comparado e Redação de Jornalismo. (Brasil, 1966).

Essa é a primeira alteração no currículo mínimo sob influência do Centro Internacional de Estudos Superiores de Comunicação para a América Latina (Ciespal), órgão instalado na década de 60 pela Unesco com a intenção de formar professores de Jornalismo nos diversos países do terceiro mundo. Nesta época, o Ciespal sofria forte influência norte-americana, o que, para Silva (2018, p. 62), resultou, no Brasil, no “[...] início de um processo de negação da formação humanista dos cursos de Jornalismo e de substituição pelo funcionalismo norte americano”.

Um forte exemplo dessa interferência do Ciespal e dos Estados Unidos no currículo dos cursos de Jornalismo no Brasil é que o Parecer de 1966 amplia o conceito de Jornalismo ao difundir a expressão “Jornalista Polivalente”, que serviu de base para a formulação de um novo currículo, em 1969. Ao caracterizar o jornalista como um profissional dotado de múltiplas atuações, pretendeu-se criar um novo tipo de profissional, não mais formado em Jornalismo, mas em Comunicação Social (Silva, 2018).

O ano de 1969 marca de forma definitiva a implantação do ensino superior em Comunicação Social no Brasil. O Parecer CNE nº 631, de 1969, é publicado com a proposta de revisar o currículo de Jornalismo e estabelecer um currículo mínimo comum com outras profissões (Brasil, 1969).

No mesmo ano, a Resolução MEC Nº 11 aprova o primeiro currículo mínimo para o curso de Comunicação Social, que estabelece que a formação em Jornalismo seria realizada por meio dele, compreendendo ainda as habilitações em Relações Públicas, Editoração e Publicidade e Propaganda, além da chamada Polivalente, que previa o aprofundamento técnico em todas as áreas (Brasil, 1969).

O currículo de 1969 estabelece nove disciplinas comuns para todas as habilitações, que seriam ofertadas até a metade da duração do curso e disciplinas específicas para a habilitação em Jornalismo. Além das disciplinas obrigatórias gerais e específicas, para finalizar a grade curricular, o egresso deveria escolher outras quatro disciplinas dentre treze pré-estabelecidas. (Brasil, 1969).

O currículo de 1969 esteve em vigor por oito anos, até 1977, quando foi reformulado pelo Parecer CNE nº 1.203, que fixa o segundo currículo mínimo para o curso. Assim como o anterior, ele estabelece disciplinas comuns entre as habilitações que deveriam ser ofertadas até a metade do bacharelado, porém, divide-as em Humanísticas e Específicas. A segunda metade do curso, a que compreenderia a habilitação em Jornalismo, seria composta por outras seis disciplinas de cunho técnico, duas a mais que a grade anterior (Brasil, 1977).

Um ano depois, em 1978, o Parecer CNE nº 2, de 30 de janeiro, estabelece a implantação dos projetos experimentais no último semestre e a obrigatoriedade do estágio supervisionado em órgãos e empresas conveniados, que deveriam compreender 10% da carga horária total do curso (Brasil, 1978).

O terceiro e último currículo mínimo do curso de Comunicação Social foi fixado em 1984, por meio da Resolução nº 21 do Conselho Federal de Educação. Segundo Silva (2018, p. 64), ele é fruto do trabalho de uma comissão que precisou dialogar com academia, alunos e mercado. Estes teciam críticas sobre o funcionalismo americano presente na matriz curricular do curso até então, que priorizava a teoria em detrimento da prática.

A premissa adotada pela comissão foi em defesa da formação. Os trabalhos não cogitaram o fim do curso, mas seu reforço e aperfeiçoamento que passaria por uma reabilitação da prática, na busca por responder seus desafios com a teoria. Ligar teoria e prática foi apontada como a forma para encontrar o objeto da Comunicação, perdido em meio ao acúmulo de tantas teorias. (Silva, 2018, p. 64)

Quanto às disciplinas, é fixado para o tronco comum entre as habilitações apenas seis, quatro a menos que o currículo anterior e três a menos que o primeiro currículo mínimo para Comunicação Social (Brasil, 1984).

A Resolução previu ainda que 50% da carga horária total do curso deveria ser ocupada por disciplinas técnico-profissionais. Por isso, para a habilitação em Jornalismo, foram estabelecidas oito, duas a mais que a grade anterior e quatro a mais que as do primeiro currículo (Brasil, 1984).

Por fim, o currículo de 1984 estabeleceu ainda que as instituições de ensino superior que ofertavam o curso de Comunicação Social deveriam oferecer outras vinte e uma disciplinas de caráter optativo para que os acadêmicos escolhessem três dentre elas para completarem a grade curricular (Brasil, 1984).

A década de 1990 marca o início de uma nova fase para os cursos de Comunicação Social no Brasil. Isso porque, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE)

nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as universidades passaram a ter mais liberdade para construir seus currículos, enquanto para o Ministério da Educação ficou a missão de estabelecer as diretrizes que serviriam de base para a construção da matriz curricular (Antonioli, 2014).

Se, antes, havia a imposição de um currículo mínimo, com as diretrizes, as instituições de ensino passaram a contar apenas com orientações para a composição das estruturas curriculares de seus cursos. Dessa forma, os cursos tiveram, pela primeira vez, a possibilidade de serem organizados de acordo com o perfil de egresso proposto no projeto pedagógico e com ampla liberdade para a escolha dos conteúdos (Antonioli, 2014, p. 185).

Parte do relatório da comissão que deu origem às primeiras diretrizes curriculares de Comunicação Social e suas habilitações foi publicado pelo Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Ele ressalta como objetivos a flexibilização da estrutura dos cursos para atender a diversidade geográfica, político-social e acadêmica do país e para ajustar-se ao dinamismo da área; e o estabelecimento de orientações para a obtenção de um padrão de qualidade na formação oferecida (Brasil, 2001).

O documento descreve três perfis de formandos: comum, específicos e específicos por habilitação; competências e habilidades gerais e específicas por habilitação; inclui as atividades complementares e mantém o estágio e o projeto experimental (Brasil, 2001).

Em 2002, por meio da Resolução CNE/CES nº 16, de 13 de março, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Comunicação Social e suas habilitações são oficialmente instituídas. A publicação, de apenas uma página, destaca os elementos que deveriam ser explicitados pelos projetos pedagógicos dos cur-

soferecidos pelas instituições de ensino superior do país a partir de então:

- a) o perfil comum e os perfis específicos por habilitação;
- b) as competências e habilidades gerais e específicas por habilitação a serem desenvolvidas, durante o período de formação;
- c) os conteúdos básicos relacionados à parte comum e às diferentes habilitações e os conteúdos específicos escolhidos pela instituição para organizar seu currículo pleno;
- d) as características dos estágios;
- e) as atividades complementares e respectiva carga horária;
- f) a estrutura do curso;
- g) as formas de acompanhamento e avaliação da formação ministrada (Brasil, 2002, p. 1).

Embora as diretrizes tenham sido uma grande conquista para as universidades e para os cursos superiores no país, Silva (2018, p. 65) ressalta que, ao analisar os documentos que originaram as diretrizes de 2002, percebe-se que o ensino de Jornalismo ainda carecia de melhorias. Segundo o autor (2018, p. 65), ao relacionar os perfis comuns e específicos e competências e habilidades comuns e específicas, depara-se com uma costura complexa de ser concebida, na prática. Isso porque, segundo ele, “[...] a busca por um perfil comum subtrai o tempo necessário para alcançar estas competências”.

A problematização vai ao encontro com os estudos de Antonioli (2014, p. 186), que evidencia que, quando se trata do Jornalismo, a sua condição enquanto habilitação dos cursos de Comunicação Social ainda precisava ser resolvida. Embora já se discutisse sobre a proposta de um bacharelado em Jornalismo muito antes, essa condição fora mantida.

Foi somente a partir de 2013, depois de quarenta e quatro anos enquanto habilitação do curso de Comunicação Social, que o curso de Jornalismo ganhou novamente o caráter de bacharelado, com as aprovações do Parecer CNE/CES nº 39, de 20 de fevereiro, e da Resolução nº 1, de 27 de setembro. Os documentos tratam das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que orientam a construção dos novos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) do bacharelado em Jornalismo desde então.

As novas DCNs são resultados do trabalho de uma comissão instituída pelo MEC por meio da Portaria nº 203, de 12 de fevereiro de 2009, que teve como desígnios estudar e apresentar sugestões para compor as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, em atenção aos anseios de entidades acadêmicas e profissionais vinculadas ao ensino e ao exercício do jornalismo no Brasil (Brasil, 2013).

Antes de preparar o relatório encomendado, a Comissão de Especialistas, presidida pelo professor José Marques de Melo, da Universidade Metodista de São Paulo, decidiu ouvir diversos segmentos da sociedade. Para isso, foram realizadas três audiências públicas, ainda em 2009: no Rio de Janeiro, com representantes da comunidade acadêmica; no Recife, com profissionais da área representados por organizações sindicais e corporativas; e em São Paulo, com lideranças e representantes da sociedade civil organizada. A comissão também recebeu recomendações de quem estivesse interessado em contribuir por meio de uma consulta pública no portal do MEC (Brasil, 2013).

As audiências públicas e a coleta de sugestões pela internet originaram o relatório enviado pela Comissão ao Conselho Nacional de Educação no mesmo ano. O CNE, então, realizou mais uma audiência pública, no ano seguinte, para colher mais sugestões. Na ocasião, “[...] diversos representantes de entidades pro-

fissionais e acadêmicas, ligadas ao jornalismo, manifestaram apoio à proposta elaborada” (Brasil, 2013, p. 2).

As novas Diretrizes abordam, segundo Antonioli (2014, p. 187), questões indispensáveis para o Jornalismo e a formação do profissional hoje, tais como: “o novo cenário comunicacional, os suportes tecnológicos, a capacidade discursiva das organizações, a instantaneidade da informação, a globalização de ideias, a revolução das fontes, os comportamentos culturais, as relações de poder, entre outras.”

Em geral, elas orientam que os Projetos Pedagógicos dos Cursos contemplem: a integração entre teoria e prática; a interdisciplinaridade; o uso de metodologias ativas para a melhor participação dos alunos; o uso de diferentes cenários de ensino-aprendizagem; o incentivo à pesquisa e extensão; a interação precoce com fontes, públicos e profissionais da área; o incentivo ao empreendedorismo; a preparação para a atuação em um contexto de mutação tecnológica, dentre outros aspectos (Brasil, 2013).

Quanto ao perfil do bacharelado em Jornalismo, a Comissão propõe um profissional generalista, humanista, crítico, ético e reflexivo, “[...] capacitando-o, dessa forma, a atuar como produtor intelectual e agente da cidadania, capaz de responder, por um lado, à complexidade e ao pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas” (Brasil, 2013, p. 2).

Assim, a Resolução traz os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores a serem desenvolvidos e, para tal, há um detalhamento das competências, subdivididas em gerais, cognitivas, pragmáticas e comportamentais (Brasil, 2013).

Para que esses perfis e competências sejam alcançados, as diretrizes apontam que o currículo do curso deve ser estruturado com disciplinas e conteúdos que atendam a seis eixos de formação: fundamentação humanística, fundamentação específica, funda-

mentação contextual, formação profissional, aplicação processual e prática laboratorial (Brasil, 2013).

O primeiro eixo, o de Fundamentação Humanística, segundo as diretrizes, têm como objetivo “capacitar o jornalista para exercer a sua função intelectual de produtor e difusor de informações e conhecimentos de interesse para a cidadania, privilegiando a realidade brasileira” (Brasil, 2013).

Silva (2018, p.130) complementa que, neste primeiro eixo, o Jornalismo ainda não é abordado em suas especificidades, porém, é preciso que esteja em mente, já que este é o momento de criar a base intelectual e de leitor do mundo no futuro profissional.

O segundo eixo de formação é o de Fundamentação Específica. Segundo as diretrizes, sua função é proporcionar ao egresso “clareza conceitual e visão crítica sobre a especificidade de sua profissão” (Brasil, 2013) Neste momento do processo formativo, Silva (2018, p. 130) ressalta que é preciso que as disciplinas respondam questões como “o que é jornalismo?”, “qual a sua história?”, “quais as suas obrigações?”, “e os seus deveres?”, dentre outras.

Já no eixo de Fundamentação Contextual encontram-se as disciplinas que permitirão um contato com a área maior em que o Jornalismo atua. Elas têm como finalidade “embasar o conhecimento das teorias da comunicação, informação e cibercultura, em suas dimensões filosóficas, políticas, psicológicas e socioculturais” (Brasil, 2013).

O quarto eixo trazido pelas novas diretrizes é o de Formação Profissional, que objetiva “fundamentar o conhecimento teórico e prático, familiarizando os estudantes com os processos de gestão, produção, métodos e técnicas de apuração, redação e edição jornalística”, dentre outros, “de acordo com os gêneros e os formatos jornalísticos instituídos, as inovações tecnológicas, retóricas e argumentativas” (Brasil, 2013).

Depois, temos o eixo de Aplicação Processual, cujo objetivo é o de fornecer ao egresso “ferramentas técnicas e metodológicas, de modo que possa efetuar coberturas em diferentes suportes: jornalismo impresso, radiojornalismo, telejornalismo, webjornalismo, assessorias de imprensa e outras demandas do mercado de trabalho” (Brasil, 2013).

Para Antonioli (2014, p. 192), além do domínio de diversas linguagens e também da tecnologia, o novo profissional “necessita ter visão global, ser exato na localização de questões locais, como, ainda, ser dotado de uma capacidade crítica de interpretação dos fatos e da precisão na informação, junto aos diversos meios massivos existentes atualmente”.

Por fim, o sexto e último eixo de formação é o de Prática Laboratorial, segundo Silva (2018, p. 131), o momento de colocar em prática tudo o que foi aprendido com as disciplinas dos eixos anteriores. Ele “possui a função de integrar os demais eixos, alicerçado em projetos editoriais definidos e orientados a públicos reais, com publicação efetiva e periodicidade regular” (Brasil, 2013).

A Resolução reforça que as instituições de educação superior têm ampla liberdade para selecionar, propor, denominar e ordenar as disciplinas do currículo a partir dos conteúdos, do perfil do egresso e das competências, trazidos no documento (Brasil, 2013).

As novas Diretrizes tratam ainda do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), das atividades complementares e do estágio curricular supervisionado, todos de caráter obrigatório, e deram o prazo de, no máximo, dois anos, desde a aprovação, para que as IES implantassem novos PPCs (Brasil, 2013).

Por fim, nas páginas apresentadas anteriormente, vimos que, ao longo das últimas oito décadas, o currículo do curso de Jornalismo se desenvolveu a partir de leis, decretos, pareceres e resoluções

do governo federal. Ao todo, foram cerca de 15 publicações, o que nos mostra como o bacharelado ainda está em constante transformação, tanto em razão das frequentes inovações na grande área quanto na atuação jornalística. No tópico a seguir, trazemos a discussão sobre os dados coletados e as conclusões deste estudo.

DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Com sede administrativa em Presidente Prudente, interior do estado de São Paulo, a universidade particular do interior do estado de São Paulo, objeto de estudo desta investigação, oferta o curso de Comunicação Social: Jornalismo desde 1995. Nos últimos 27 anos, a instituição estima já ter formado cerca de 2.000 profissionais, dentre eles jornalistas, publicitários e tecnólogos em fotografia.

Há quase três décadas atrás, a universidade ainda não possuía liberdade para a criação da própria matriz curricular, já que, na época, prevalecia a imposição do currículo mínimo para os cursos de Comunicação Social aprovado em 1984. Somente a partir de 2002 é que a universidade particular do interior do estado de São Paulo, assim como outras instituições de ensino superior do país que ofertam os cursos da área, conquistou autonomia para compor a própria matriz curricular do curso (Brasil, 2002).

De 2013 a 2021, período entre a aprovação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a realização deste estudo, ao total, foram cinco alterações na composição da matriz curricular do curso de Comunicação Social: Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo, respectivamente, para ingressos nos anos de: 2014, 2015, 2018, 2019 e 2021.

A Tabela 1, apresentada a seguir, compara o número total de disciplinas e a divisão da carga horária em cada uma das matrizes curriculares ofertadas de 2013 a 2021.

Tabela 1: Número de Disciplinas e Carga Horária das Matrizes de Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo (2013-2021)

Matriz/ Ano	Número de Disciplinas	Estágio Supervisionado	TCC	Carga Horária Parcial	Atividades Complementares	Carga Horária Total
2/2013	59	60h	360h	2.880h	200h	3.460h
1/2014	59	200h	360h	2.800h	300h	3.660h
1/2015	57	200h	360h	2.800h	300h	3.660h
1/2018	57	200h	360h	2.800h	300h	3.660h
1/2019	50	200h	400h	2.934h	300h	3.234h
1/2021	52	166h	200h	2.897h	300h	3.197h

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Ao analisarmos as informações coletadas, percebemos que o número de disciplinas que compõem a matriz curricular do curso caiu de 59 para 52 durante o período estudado. Falaremos mais sobre elas adiante.

A carga horária do estágio supervisionado cresceu de 60h, em 2013, quando ainda prevaleciam as diretrizes curriculares de 2002, para 200h em 2014, um ano após a aprovação das novas diretrizes. Em todas as matrizes curriculares analisadas, o estágio surge no sétimo e oitavo semestres, que correspondem ao quarto e último ano do curso.

Vale ressaltar que, com a aprovação das diretrizes curriculares de 2013, o estágio supervisionado é regulamentado e torna-se componente obrigatório do currículo, devendo a ele ser destinada carga horária mínima de duzentas horas.

O documento orienta também que ele deve ser realizado nos períodos finais do curso, “[...] possibilitando aos alunos concluintes testar os conhecimentos assimilados em aulas e laboratórios, cabendo aos responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular avaliar e aprovar o relatório final” (Brasil, 2013).

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é outro componente de caráter obrigatório, segundo as novas diretrizes. O documento sugere que ele pode ser de caráter teórico ou prático e deve vir acompanhado de um relatório, memorial ou monografia de reflexão crítica sobre sua execução. O trabalho deve ser desenvolvido individualmente sob a supervisão docente e avaliado por uma banca examinadora (Brasil, 2013).

Nas matrizes curriculares analisadas, identificamos que o TCC é ofertado sempre nos dois últimos semestres do curso, em duas disciplinas, assim como o estágio supervisionado. Também foi possível identificar que, de 2013 para 2021, a carga horária do TCC na universidade particular do interior do estado de São Paulo caiu de 360h para 200h. Contudo, é importante salientar que as novas diretrizes não fixam uma carga horária mínima para este item.

Outro componente discutido pelas DCNs de 2013 são as Atividades Complementares. Segundo a Resolução, elas são atividades não obrigatórias, didáticas ou acadêmicas, realizadas ao longo do curso de graduação, sob a supervisão, orientação e avaliação de docentes do bacharelado. Os mecanismos e critérios para a avaliação ficam a cargo da instituição, que deverá atribuir a elas “[...] um sistema de créditos, pontos ou computação de horas para efeito de integralização do total da carga horária prevista para o curso (Brasil, 2013).

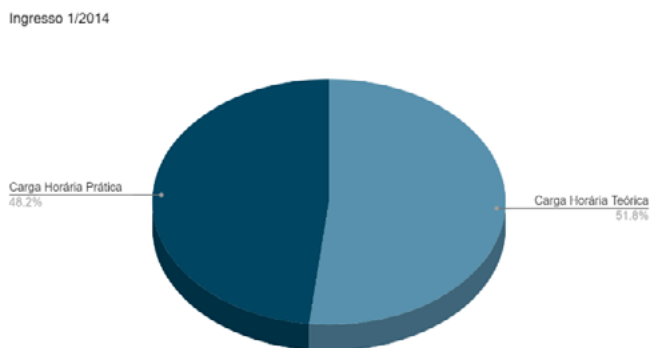
As análises nas matrizes curriculares estudadas não mostraram mudanças significativas quanto à carga horária dessas atividades. Após a aprovação das DCNs de 2013, a Universidade particular do interior do estado de São Paulo ampliou a carga horária das Atividades Complementares de 200h para 300h e assim a manteve nas próximas matrizes ofertadas. Mais uma vez, é importante salientar que as novas diretrizes não fixam uma carga horária mínima para este item.

Percebemos ainda um equilíbrio com relação à carga horária parcial do curso, que se mantém, em média, por volta de 2.800h nas matrizes curriculares ofertadas entre 2013 e 2021. Quanto à carga horária total do curso de Jornalismo, as DCNs de 2013 fixam a obrigatoriedade de, no mínimo, 3.000 horas, sendo que o estágio supervisionado e as atividades complementares não poderão exceder 20% da carga horária total do curso (Brasil, 2013).

Com base nas análises das matrizes curriculares, percebemos que o curso na universidade particular do interior do estado de São Paulo se mantém acima dessa exigência em todas as ofertas, chegando a atingir 3.660h na matriz 1/2014, após a aprovação das novas diretrizes, e mesmo caindo posteriormente para 3.197h, com a matriz mais recente, de 1/2021.

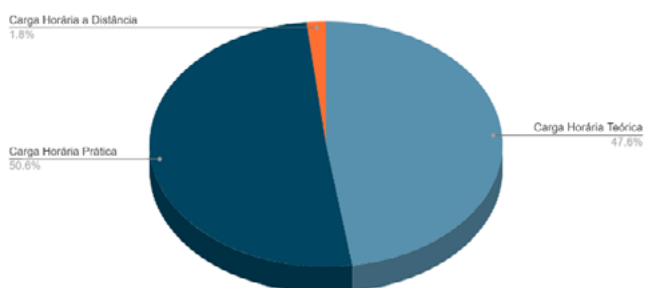
Outra orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 é quanto à equidade entre teoria e prática. A Figura 1 mostra-nos como fica essa divisão nas matrizes curriculares ofertadas a partir de 1/2014, após a aprovação das novas diretrizes.

Figura 1: Teoria e Prática nas Matrizes Curriculares de Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo após as DCNs de 2013

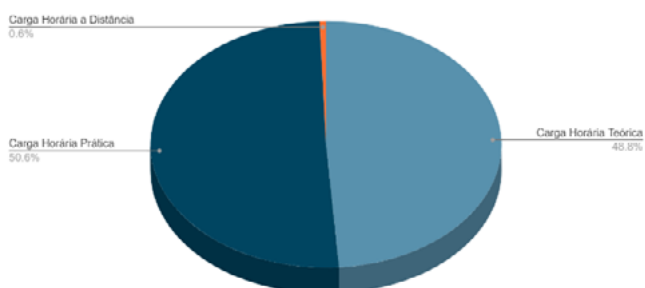


CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO A SER CONTESTADO:
CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

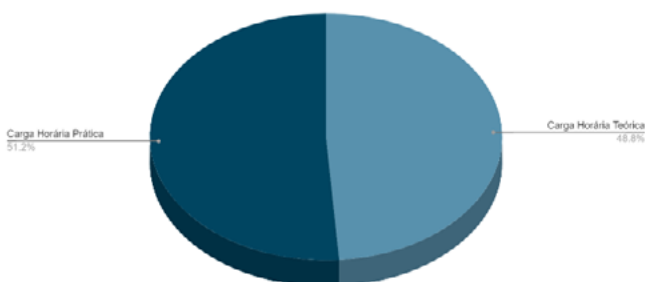
Ingresso 1/2015



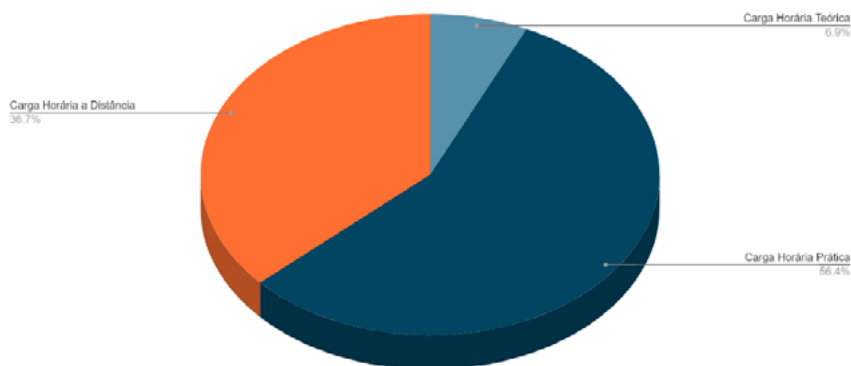
Ingresso 1/2018



Ingresso 1/2019



Ingresso 1/2021



Imagens mostram a distribuição da carga horária entre teoria e prática e a distância nas Matrizes Curriculares de Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo após as DCNs de 2013.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Ao analisarmos o gráfico anteriormente apresentado, percebemos que a matriz 1/2014, primeira ofertada depois da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, é a única em que a carga horária teórica do curso é maior que a carga horária prática (51,78% contra 48,21%).

Em todas as matrizes curriculares que vieram a seguir, o percentual de carga horária prática é maior que o de carga horária teórica, sendo 50,59%, nas matrizes 1/2015 e 1/2018; 51,19% na matriz 1/2019; e 56,36% na matriz 1/2021.

O gráfico mostra ainda o crescimento do percentual da carga horária que é oferecida na modalidade a distância. Na matriz curricular 1/2015, esse número era 1,78% da carga horária total do curso; na 1/2018, caiu para 0,59%; enquanto na matriz 1/2021, o percentual cresceu expressivamente para 36,72% da carga horária total, restando apenas, nesta última, de acordo com a matriz curricular,

6,90% da carga horária total do curso dedicada para aulas teóricas presenciais.

Quanto às disciplinas ofertadas, a primeira mudança perceptível ao estudar as matrizes curriculares de 2013 a 2021 é em relação à organização. Isso porque, até 2013, a universidade particular do interior do estado de São Paulo deveria ofertar o curso de Comunicação Social em duas etapas: os dois primeiros anos um tronco comum entre as habilitações e os dois últimos dedicados à habilitação escolhida pelo egresso. (BRASIL, 2002) Essa composição fica clara ao analisarmos a matriz para ingresso em 2/2013, que antecede a aprovação das novas diretrizes.

Com a aprovação das DCNs de 2013, fica a cargo da própria instituição selecionar e distribuir as disciplinas, em conformidade ao seu Projeto Pedagógico de Curso. A Resolução sugere, porém, uma distribuição que valorize o equilíbrio e a integração entre teoria e prática durante todo o bacharelado, bem como entre as cargas horárias destinadas a cada um dos seis eixos de formação que o currículo deve contemplar (Brasil, 2013).

As matrizes de 1/2014 em diante deixam clara essa nova composição ao trazerem, já no primeiro semestre, disciplinas que, na composição anterior, só seriam vistas a partir do quinto semestre, quando era iniciada a habilitação. As matrizes de 1/2019 e 1/2021 vão mais além ao agrupá-las em Unidades de Aprendizagem por semestre.

A Tabela 2 nos dá um panorama geral das principais mudanças quanto ao número de disciplinas que permanecem, mudam de nome, precisaram ser criadas ou extintas, nas matrizes de 2013 a 2021 do curso de Comunicação Social: Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo, tendo como comparativo a matriz anterior a cada ano de ingresso.

Tabela 2: Mudanças das Disciplinas nas Matrizes de Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo (2013-2021)

Matriz/ Ano	Disciplinas que permaneceram	Disciplinas que mudaram de nome	Novas disciplinas	Disciplinas extintas
1/2014	24	13	24	21
1/2015	54	3	0	2
1/2018	57	0	0	0
1/2019	11	12	25	24
1/2021	35	6	11	10

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

A matriz curricular 1/2014 é a primeira após a aprovação das novas diretrizes. Por isso, dedicaremos um espaço maior para falarmos dos dados coletados a partir dela.

Ao olharmos para a tabela apresentada anteriormente, percebemos que pouco mais da metade das disciplinas da matriz curricular anterior (que estava em vigor em 2013) é aproveitada: 24 disciplinas permaneceram na grade, enquanto 13 receberam uma nova nomenclatura e outras 21 disciplinas deixaram de ser ofertadas na nova matriz.

Parte das disciplinas mantidas na grade curricular do curso, na época, são disciplinas comuns entre as formações na área da Comunicação, como Teoria da Comunicação, Antropologia Cultural e Economia; ou disciplinas voltadas para a prática do Jornalismo que já eram ofertadas até então, como: Radiojornalismo, Fotojornalismo, Telejornalismo, Jornalismo Online, Legislação e Ética em Jornalismo.

Dentre as que deixaram a grade, na ocasião, estão, além de disciplinas consideradas comuns entre as habilitações de Comunicação Social, como: História da Cultura e Meios de Comunicação, Realidade Socioeconômica e Política Brasileira, Estética e Cultura de Massa e Teoria e Metodologia de Pesquisa

em Comunicação; disciplinas introdutórias às habilitações, como Introdução ao Jornalismo e Introdução à Publicidade; e também disciplinas voltadas muito mais à prática publicitária que jornalística, como Arte e Mídia, Programação Visual, Leitura de Imagem e Psicologia do Consumidor.

Os dados coletados com as análises das duas matrizes mostram também que a matriz de 2014 reduz o número de disciplinas de Língua Portuguesa, se comparada com a anterior. Até 2013, eram dez, distribuídas em, pelo menos, uma por semestre do curso. A nova grade, após as diretrizes, traz apenas três, ofertadas já nos primeiros três semestres.

Um destaque de toda essa movimentação fica com a oferta de 21 novas disciplinas a partir de 2014, grande parte delas voltadas, exclusivamente, para o ensino da prática jornalística, como: Notícia em Jornalismo, Técnicas Jornalísticas, Narração e Interpretação no Jornalismo, Jornalismo de Revista, Comunicação Empresarial, Assessoria de Imprensa, Documentário e Gestão de Carreira. Inclui-se nesta contagem ainda as disciplinas que foram ampliadas, como Telejornalismo e Radiojornalismo; e cinco novas disciplinas voltadas para o ensino de História (da Arte, do Mundo Contemporâneo e do Cinema).

De volta à tabela, nos anos de 2015 e 2018, respectivamente, também foram apresentadas novas matrizes curriculares de Comunicação Social: Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo. Contudo, elas tiveram impactos bem menos significativos na estrutura do curso, se comparadas com a anterior e com as próximas que viriam.

Isso porque a matriz curricular 1/2015 mantém 54 das disciplinas que já eram ofertadas em 2014, altera a nomenclatura de apenas três (Antropologia Cultural passou a ser chamada de Ciências Humanas e Sociais; Filosofia passou a ser chamada de Filosofia da Comunicação e Sociologia passou a ser chamada de Sociologia

da Comunicação) e retira as disciplinas de Educação Física, antes optativas, de vez da matriz curricular.

Já a matriz curricular 1/2018, por sua vez, não faz nenhuma alteração quanto às disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, mantendo todas as que já eram ofertadas em 2015.

Conforme a tabela, com a matriz 1/2019, em vigor seis anos após a aprovação das novas diretrizes, vemos, mais uma vez, a composição das disciplinas que formam a grade curricular do curso de Comunicação Social: Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo sofreu alterações significativas. A nova grade curricular mantém apenas 11 disciplinas dentre as que já eram ofertadas na matriz anterior, altera a nomenclatura de 12, extingue 24 e cria outras 25.

Percebemos, por meio dos dados coletados, que, quatro dentre as 11 disciplinas preservadas nesta nova matriz são de caráter obrigatório segundo as diretrizes (TCC I e II e Estágio Supervisionado I e II); e cinco delas estão entre as disciplinas que foram criadas a partir da matriz 1/2014, da qual falamos anteriormente. Ou seja, permaneceram intactas na matriz curricular 1/2019 apenas duas disciplinas da matriz que antecede as diretrizes (2/2013), o que reforça a complexidade dessa nova alteração.

Dentre as 12 disciplinas que receberam uma nova nomenclatura na nova matriz curricular estão, principalmente, disciplinas que se fundem em uma disciplina única, como Teoria da Comunicação I e II, que tornaram-se Teorias da Comunicação; Jornalismo Impresso I, II e III, que reúnem-se em Jornalismo Impresso; Jornalismo Online I e II, que passam a compor Webjornalismo, dentre outras.

Deixaram a grade, com essa alteração, 24 disciplinas, sendo grande parte delas relacionadas à História; Língua Portuguesa e à prática jornalística nos meios de comunicação tradicionais.

De acordo com os dados coletados para este estudo, percebe-se que uma grande parcela das 25 novas disciplinas ofertadas

a partir da matriz 1/2019 são voltadas para o ensino da prática jornalística no ambiente digital. Mídias Digitais, Produção de Conteúdo, Linguagem Multiplataforma, Design de Interface, Design da Informação, Criatividade e Inovação, *Webwriting*, Vídeo na Web e Áudio na Web são algumas delas.

A última alteração, por fim, que coloca em vigor a matriz 1/2021, mantém 35 das disciplinas que compuseram a grade curricular anterior, altera a nomenclatura de apenas seis, cria 11 novas disciplinas e deixa de ofertar 10.

Dentre as extintas estão as recém-criadas Técnicas de Comunicação, *Webwriting*, Mídia Regional, Áudio na Web, Estéticas da Comunicação e Assessoria de Imprensa, que, provavelmente, foram acopladas em outras disciplinas. Já entre as novas disciplinas ofertadas a partir do novo currículo estão: Fotografia na Web, Tratamento da Imagem, Jornalismo de Dados, Web Empresarial e Laboratório de Web.

A presente pesquisa identificou ainda como se distribuem as disciplinas em cada matriz curricular ofertada a partir de 2014 conforme os seis eixos de formação propostos pelas DCNs de 2013, em dois grandes grupos, como vemos na Tabela 3.

Tabela 3: Disciplinas das Matrizes de Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo conforme os eixos de formação (2014-2021)

Matriz/Ano	1/2014	1/2015	1/2018	1/2019	1/2021
Eixos de Fundamentação Humanística, Específica e Contextual	27 (48,21%)	27 (48,21%)	27 (48,21%)	16 (33,3%)	12 (24%)
Eixos de Formação Profissional, Aplicação Processual e Prática Laboral	29 (51,78%)	29 (51,78%)	29 (51,78%)	32 (66%)	38 (76%)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

O primeiro grande grupo é formado pelos três eixos de Fundamentação (Humanística, Específica e Contextual). De acordo com os dados coletados e apresentados na tabela anterior, é possível perceber uma queda em relação ao número de disciplinas relacionadas a estes três primeiros eixos. Nos anos de 2014, 2015 e 2018, 27 disciplinas da grade curricular se encaixavam nos objetivos destes. Em 2019, o número caiu para 16; enquanto, em 2021, foi para 12 disciplinas, compreendendo 24% da grade curricular da última matriz ofertada no período estudado.

Do contrário, cresce o número de disciplinas relacionadas ao segundo grande grupo, que compreende os eixos de Formação Profissional, Aplicação Processual e Prática Laboral. Em 2014, 2015 e 2018, eram 29 disciplinas relacionadas a eles; enquanto, em 2018, o número subiu para 32; terminando em 38 disciplinas em 2021, ocupando 76% da grade curricular da última matriz ofertada no período estudado.

Com base nos dados coletados e discutidos anteriormente, elencamos, a seguir, as conclusões deste estudo e apresentamos caminhos para futuras investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta investigação, nos dedicamos a analisar as matrizes curriculares ofertadas pelo curso de Comunicação Social: Jornalismo da Universidade do Oeste Paulista (universidade particular do interior do estado de São Paulo) de Presidente Prudente, de 2013 a 2021, período que compreende da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em vigor ao início dos nossos estudos. Buscamos, com ela, identificar quais foram as mudanças mais significativas na matriz curricular do curso no período investigado.

O ponto de partida foi entender a legislação que orienta os cursos de graduação em Jornalismo no Brasil. No referencial teórico, refletimos sobre o desenvolvimento do currículo para os cursos

de Jornalismo e Comunicação Social desde a sua criação, em 1943, do currículo mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Compreendemos que, por cerca de cinco décadas, a formação de jornalistas deu-se em meio à forte influência do poder público sobre os currículos mínimos dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior do país. Período este que promoveu um engessamento nos cursos, tirou a autonomia das universidades, além de ter criado uma oposição entre mercado e academia (Silva, 2018).

Vimos também que a flexibilização da estrutura curricular foi uma grande conquista para as universidades e para o curso de Jornalismo, possível graças a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais (Silva, 2018).

Já na Discussão de Dados, trouxemos comparativos acerca das cinco matrizes ofertadas pelo curso de Comunicação Social: Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo entre 2013 e 2021, principalmente, no que tange às disciplinas ofertadas, o estágio supervisionado, o TCC, as atividades complementares, a carga horária, a relação entre teoria e prática e os eixos de formação, todos pontos tratados pela Resolução que colocou em vigor as atuais diretrizes.

Identificamos que a instituição agiu prontamente na atualização de sua matriz curricular, buscando, já no ano seguinte à aprovação das diretrizes de 2013, ofertar um novo currículo, mesmo tendo o prazo de até dois anos para reestruturar o seu Projeto Pedagógico de Curso, conforme a Resolução. Contudo, vale ressaltar que o digital e o novo cenário comunicacional só chegaram, de fato, à matriz em 2019, seis anos após a aprovação das diretrizes, e não em 2014.

Também foi possível concluir que, com a extinção do Tronco Comum, que dividia as disciplinas em Comunicação Social

e Habilitação em Jornalismo, o curso ficou mais voltado para o ensino da prática da profissão. Porém, na tentativa de torná-lo prático e flexível, com parte da carga horária teórica oferecida na modalidade a distância, restou pouco espaço para as aulas teóricas presenciais, destacando-se na grade curricular as disciplinas com grande parte da carga horária presencial voltada para as aulas práticas.

Outra conclusão ao qual chegamos é que, à medida que novas disciplinas foram acrescentadas à matriz curricular, o curso de Comunicação Social: Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo ficou cada vez menos humanista, assim como dedicou, cada vez menos, ao longo das alterações, espaço para o estudo dos veículos de comunicação mais tradicionais (como o impresso, o rádio e a televisão). Isso pode ser visto de forma positiva, se levarmos em conta que a última matriz curricular ofertada é voltada, principalmente, para o ensino multiplataforma e para as mídias digitais.

Nos intriga, porém, que a instituição siga ainda trabalhando com o ensino de Jornalismo enquanto habilitação do curso de Comunicação Social, mesmo que o bacharelado tenha ganhado autonomia, perante as novas diretrizes, e mesmo que a matriz curricular não esteja mais direcionada para a grande área das Comunicações, como era em 2013.

Para encerrar, acreditamos que o número de alterações na matriz curricular do curso oferecido pela instituição estudada tenha sido alto, em razão do pequeno espaço de tempo entre elas. É como se o curso ainda buscasse um “currículo ideal”. cremos que esta reflexão pode ser inspiração para investigações futuras que busquem entender o que é realmente essencial, em termos de currículo, para a formação de jornalistas em conformidade com o atual cenário comunicacional, dinâmico e em constantes transformações, e ao atendimento das novas demandas do mercado.

REFERÊNCIAS

ANTONIOLI, Maria Elisabete. Diretrizes Curriculares e cursos de Jornalismo: a formação do jornalista à luz da legislação educacional. **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**, Brasília, v. 4, n. 15, p. 182-197, jul./dez. 2014.

BARBOSA, Suzana. Jornalismo online: dos sites noticiosos aos portais locais. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/131470424234970117305161457318335805911.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Lei nº 5.480, de 13 de maio de 1943**. Institui o curso de jornalismo no sistema de ensino superior do país, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5480-13-maio-1943-415541-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 22.245, de 6 de dezembro de 1946**. Dá organização ao Curso de Jornalismo. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-22245-6-dezembro-1946-341023-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 24.719, de 29 de março de 1948**. Altera o Decreto no 22.245, de 6 de dezembro de 1946, que deu organização ao Curso de Jornalismo. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-24719-29-marco-1948-454081-publicacaooriginal-1-pe.html)

[24719-29-marco-1948-454081-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-24719-29-marco-1948-454081-publicacaooriginal-1-pe.html). Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 26.493, de 19 de março de 1949**. Reorganiza o Curso de Jornalismo. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-26493-19-marco-1949-340364-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 28.923, de 1º de dezembro de 1950**. Reestrutura o Curso de jornalismo da Faculdade de Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-28923-1-dezembro-1950-329269-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1995/lei-9131-24-novembro-1995-372496-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 203, de 12 de fevereiro de 2009**. Relatório da Comissão de

Especialistas instituídos pelo Ministério da Educação–Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo. Portal MEC, Brasília, 12 fev. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 39/2013**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman &view=download&alias=13063-pces039-13-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13063-pces039-13-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1/2013**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE Nº 16/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações. Disponível em: CES162002.doc (mec.gov.br). Acesso em: 21 nov. 2022.

CASTRO, José de Almeida. História do rádio no Brasil. Brasília: **ABERT-Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão**, [sd]. Disponível em: <https://www.abert.org.br/web/index.php/notmenu/item/23526-historia-do-radio-no-brasil>. Acesso em: 21 nov. 2022.

CRESWELL, John; CRESWELL, David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DE SOUZA, Lídia Lerbach. A Imprensa Régia. O Tardio Nascimento da Imprensa Brasileira. **VERBUM. CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO**, v. 9, n. 1, p. 310-323, 2020.

DINES, Alberto. **O papel do jornal e a profissão do jornalista**. 9. ed. São Paulo: Summus, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MELLO, Jaciara Novaes. **Telejornalismo no Brasil**. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal, 2009.

SILVA, Sinomar Soares de Carvalho. **Formação em Comunicação Social/Jornalismo na Região Norte**: um estudo sobre alterações nas universidades federais a partir de 2013. 2018. 195f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Sociedade) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade, Palmas, 2018.

UNESCO. **Punir o crime, não a verdade: destaques do relatório de 2018 da Diretora-Geral da UNESCO sobre a segurança dos jornalistas e o perigo da impunidade**, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266151_por. Acesso em: 21 nov. 2022.

SOBRE A COORDENADORA

ADRIANA REGINA DE JESUS SANTOS

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente

Endereço eletrônico: adrianar@uel.br.

SOBRE OS ORGANIZADORES

JOÃO FERNANDO DE ARAÚJO

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho.

Endereço eletrônico: joaofernandojbt@hotmail.com.

LUIZ GUSTAVO TIROLI

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Londrina. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Endereço eletrônico: luiz.gustavo.tirol@uel.br.

MARTINHO GILSON CARDOSO CHINGULO

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Endereço eletrônico: martinho.gilson@uel.br.

QUENÍZIA VIEIRA LOPES

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, especialista em Inspeção Escolar, graduada em Pedagogia e em Normal Superior. Atua como Pedagoga/área Orientação Educacional do Instituto Federal do Tocantins-IFTO. Membro dos grupos de pesquisa cadastrados no CNPQ: Multidisciplinar em Trabalho Colaborativo do IFTO, e Grupo de Estudos e Pesquisa Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Endereço eletrônico: quenizia@gmail.com.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA CRISTINA OMENA SANTOS

Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular na Universidade Federal de Uberlândia. Publicitária pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Possui pós-doutorado em Comunicação Pública da Ciência junto ao Institute for Science, Society and Policy na University of Ottawa, Canadá (2018-2019). Atualmente é bolsista produtividade junto ao CNPq, docente no curso de Jornalismo, faz parte do quadro de docentes do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação-PPGCE (mestrado profissional) e do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED (mestrado e doutorado) todos na Universidade Federal de Uberlândia. É membro da Diretoria Executiva da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação-Intercom, com mandato na Diretoria Cultural no triênio 2014 – 2017, na Diretoria de Documentação e Memória para o triênio 2017- 2020 e na Diretoria Administrativa de 2020 – 2023 e desde 2020 participa da coordenação do GT Ética, Libertad de Expresión y Derecho a la Comunicación na Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación-ALAIC. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Políticas Públicas, Comunicação Pública, Tecnologias e Comunicação, Tecnologias e Educação etc.

Endereço eletrônico: adriomena@gmail.com.

ADRIANA FERREIRA LIMA

Mestranda em Biodiversidade, Ecologia e Conservação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Endereço eletrônico: adriana.ift@gmail.com.

ADRIANA REGINA DE JESUS SANTOS

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Endereço eletrônico: adrianar@uel.br.

ANA LUIZA MARQUES PEDRAÇOLI

Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Estagiária de Iniciação Científica. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Endereço eletrônico: analuiza.marquespedracoli@uel.br.

ANDRESSA GRAZIELE BRANDT

Doutora em Educação pelo PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professora da área de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC)–Campus Camboriú, Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do IFC, Tutora do Programa de Educação Tutorial (PET): Educação, Trabalho, Meio Ambiente e Responsabilidade Social do IFC – Campus Camboriú, Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE)–PPGE/UFSC.

Endereço eletrônico: andressa.brandt@ifc.edu.br.

BRUNA RAMOS MARINHO

Doutora em Educação, mestre em Letras, na área de Filologia e Linguística Portuguesa, e é licenciada em Letras–Português/Espanhol e suas literaturas pela Universidade Estadual Paulista–UNESP. Desde junho de 2018 é docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, atua nos cursos técnicos e no Superior da instituição e Pós-Graduação e coordenou, 2020–2022, o Estágio Curricular Supervisionado de Língua portuguesa do Curso de Letras do *Campus Palmas* e o Programa

Residência Pedagógica (Subprojeto Interdisciplinar na área de Letras). Também atuou no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação -UERR/IFRR orientando pesquisas, além de ministrar a disciplina Formação de Professores: tendências e abordagens, criou e liderou o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Pedagogia Histórico-Crítica do IFRR/UERR, hoje, Grupo de Pesquisa em Educação e Marxismo. Endereço eletrônico: bruna.marinho@ifpr.edu.br.

CEZAR BUENO DE LIMA

Doutor em Ciências Sociais pela PUCSP. Professor do Programa de Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas da Universidade Católica do Paraná – Campus Curitiba.

Endereço eletrônico: czarbueno@gmail.com.

DAIANE FERREIRA LIMA

Mestranda em Educação (UEMS). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Bacharel em Direito (UEMS).

Endereço eletrônico: daianelima94@hotmail.com.

EDILENE BATISTA GOMES

Mestranda em Educação-PPGE/UFT.

Endereço eletrônico: edilenebates@gmail.com.

EVANDRO BATISTA DA CRUZ

Pós-Graduado em Mídias Digitais Interativas, em Gestão de Marketing e em Docência na Educação Superior, Graduado em Comunicação Social – Jornalismo e em Gestão de Recursos Humanos. Aluno do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Endereço eletrônico: evandrobattista@gmail.com.

GILBERTO PRADO SILVANO

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2023). Graduado em Ciências Contábeis (UEL), com especialização em Docência na Educação Superior. Pesquisa os seguintes temas: Leitura e Educação. Leitura, ato de ler, ensino e aprendizagem, literatura.

Endereço eletrônico: gilberto.prado@uel.br.

GILMA MARIA RIOS

Doutora em História pela Universidade de Brasília. Possui graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia, e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto e mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atuou como Professora do Centro Universitário IMEPAC. Professora Colaboradora do Programa PPGCE do curso de Mestrado Profissional Interdisciplinar em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tem experiência de vários anos no Ensino Fundamental e Médio. Pesquisa os seguintes temas: gênero, educação, violência contra a mulher araguarina, cinema e imaginário, Estado novo/Araguari e memória

Endereço eletrônico: gilmarios2016@hotmail.com.

JOÃO BATISTA DE SOUZA JUNIOR

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz. Especialista em Gestão Escolar (Unioeste). Graduado em Pedagogia (UNIVALE). Técnico de Nível Médio em Agroecologia pelo IFPR/ Campus Ivaiporã (2014). Possui curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal, em nível Médio pelo C.E. Geremia Lunardelli. Tem experiência com atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão nas áreas de Agroecologia e Educação. Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de educação de Ibiporã. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Endereço eletrônico: joab.junior1994@uel.br.

JOÃO FERNANDO DE ARAÚJO

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente. Endereço eletrônico: joaofernandojbt@hotmail.com.

JOCYLÉIA SANTANA DOS SANTOS

Pós-doutora em Educação/UEPA. Doutora em História/UFPE. Mestre em História/UFPE. Coordenadora do Polo Tocantins do Doutorado em Educação na Amazônia–Rede EDUCANORTE/PGDEA. Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Tocantins–PPGE/UFT. Coordenadora Local do Procad/Amazônia e Pesquisadora do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia: UEPA, UFRN e UFT (Procad/2018). Professora da Universidade Federal do Tocantins–UFT.

Endereço eletrônico: jocyleiasantana@gmail.com.

KÊNYA MARIA VIEIRA LOPES

Doutora em Educação, Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), mestra em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, especialista em Planejamento e Docência para o Ensino Superior pela Faculdade Integrada de Araguatins, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins. Atua como professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Membro dos grupos de estudos e pesquisa Multidisciplinar em Trabalho Colaborativo, do IFTO, e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GRUEPEM) da UFMT.

Endereço eletrônico: kenya@ifto.edu.br.

LEANDRO LUIZ DE ARAUJO

Doutorando em Educação na Universidade Federal de Uberlândia atuando na linha de pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação, com aprofundamento dos estudos em curadoria de conteúdo e trabalho docente do ensino superior. Mestre em Tecnologias, Comunicação e

Educação na Universidade Federal de Uberlândia desenvolvendo estudos sobre metodologias ativas e ensino superior na linha de pesquisa: Mídias, Educação e Comunicação. Especialista em Planejamento, Implantação e Gestão da Educação a Distância-Universidade Federal Fluminense. Licenciado em Letras/Português-Uniplena/FIAR. Graduado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo-Universidade de Uberaba. Docente com experiência no ensino básico e superior.

Endereço eletrônico: leandro.araujoo@gmail.com.

LETÍCIA FORTES MOLINA MORELLI

Graduada em Comunicação Social - Jornalismo na Escola de Belas Artes da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Pesquisadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) de 2020 a 2024, nas áreas de Comunicação e Educação e Políticas de Acesso ao Ensino Superior.

Endereço eletrônico: leticiafortesmm@hotmail.com.

LUCÉLIA TAVARES GUIMARÃES

Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará e Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul/Unidade Universitária de Paranaíba e do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da UEMS/Unidade Universitária de Paranaíba.

Endereço eletrônico: luguimaraes@uems.br.

LUIZ GUSTAVO TIROLI

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Londrina. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Endereço eletrônico: luiz.gustavo.tiroli@uel.br.

MAIARA SOBRAL SILVA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e jornalista pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atua como jornalista na área de assessoria de comunicação do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) desde o ano de 2010. Lecionou como professora convidada as disciplinas de Introdução à Fotografia e Introdução à Antropologia Cultural na UFT. Além das pesquisas na área de formação de professores e educação a distância, também estuda as relações de trabalho na divulgação científica no estado do Tocantins.

Endereço eletrônico: maiara@ifto.edu.br.

MARCOS JOSÉ ZABLONSKY

Doutor em Educação pela PUCPR. Professor titular da Escola de Comunicação e Artes da PUCPR no Curso de Relações Públicas, Jornalismo, Publicidade e Cinema. Membro do Comitê de Ética da PUCPR.

Endereço eletrônico: marcos.zablonsky@pucpr.br.

MARINA AMARAL TAKATUZI

Graduanda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Endereço eletrônico: marina.takatuzi@gmail.com.

MARY LUCIA GOMES SILVEIRA DE SENNA

Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP/IPEN). Mestra em Ciências do Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins. Especialista em Turismo pela Universidade Católica de Brasília. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atua como professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO. Atua no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT, orientando e desenvolvendo pesquisas na área educacional.

Endereço eletrônico: marysenna@ifto.edu.br.

MARTA MARIA PONTIN DARSIE

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, em Ciências e Matemática da REAMEC, da Universidade Federal de Mato Grosso. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GRUEPEM) da UFMT.

Endereço eletrônico: marponda@uol.com.br.

MARTA REGINA FURLAN

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho e Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Associada do Departamento de Educação da UEL. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL (PPEdu/UEL). Professora avaliadora da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Endereço eletrônico: mfurlan@uel.br

MARTINHO GILSON CARDOSO CHINGULO

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Endereço eletrônico: martinho.gilson@uel.br.

NADJA REGINA SOUSA MAGALHÃES

Doutora em Educação pelo PPGE da Universidade Federal de Pelotas. Professora de Educação Especial no Instituto Federal do Paraná–Campus Irati. Pesquisadora do grupo de estudos e pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE)–PPGE/UFSC.

Endereço eletrônico: nadjamagalhaes78@gmail.com.

NAJLA CRISTINA SOUSA MAGALHÃES

Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO), Professora do Governo do Estado do Maranhão e da Prefeitura Municipal de Caxias – MA.

Endereço eletrônico: najlacristinan@yahoo.com.br.

QUENÍZIA VIEIRA LOPES

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Mestra em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Inspeção Escolar. Graduada em Pedagogia e em Normal Superior. Atua como Pedagoga/área Orientação Educacional do Instituto Federal do Tocantins-IFTO. Membro dos grupos de pesquisa cadastrados no CNPQ: Multidisciplinar em Trabalho Colaborativo do IFTO, e Grupo de Estudos e Pesquisa Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Endereço eletrônico: quenizia@gmail.com.

RAFAEL BIANCHI SILVA

Pós-doutor em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Marília). Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Endereço eletrônico: rafael.bianchi@uel.br.

RAFAELA CAROLINA GARCIA FERREIRA

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, licenciatura em Letras e Pedagogia; especialista em Alfabetização e Letramento e Educação Especial. Professora da Secretaria Municipal de Educação do município de Arapongas/PR.

Endereço eletrônico: rafaelacarolinagf@gmail.com.

RICARDO LOPES FONSECA

Professor Adjunto do Departamento de Geociências, Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Programa de Pós Graduação em Educação (PPEdu), na Universidade Estadual de Londrina. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina–UEL. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina–UEL. Possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá–UEM, Especialista em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Especialista em Educação Especial, Inclusão e Libras pelo Instituto Dimensão, Especialista em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Pedagógica–Uniandrade. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e em Multiculturalismo (GPEM)–CNPQ. Atuando principalmente nos seguintes temas: métodos e práticas em ensino de geografia; inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; formação inicial de professores de geografia; educação inclusiva; processos de ensino e de aprendizagem, direitos humanos, temas sociais emergentes para a educação.

Endereço eletrônico: ricardolopesf@uel.br.

RIVADAVIA PORTO CAVALCANTE

Doutor em Linguística e Práticas Sociais pela Universidade Federal da Paraíba–UFPB. Mestre em Linguística e Práticas Sociais pela UFPB. Especialista em métodos para o Ensino/Aprendizagem da língua inglesa pela Faculdade de Educação São Luiz, Jabotical/SP e em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Licenciado e Bacharelado em Letras pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atua como professor no Instituto Federal do Tocantins–IFTO. Líder do Grupo de Estudos em Língua(gem), Interação e Representações nas Práticas Formativas (GELPRAC/IFTO), Membro do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB) e do Núcleo de Estudos de Políticas e Educação Linguística (NEPEL/UFPB) cadastrados no CNPq.

Endereço eletrônico: riva@ifto.edu.br.

RONNYEL NUNES DA FONSECA

Mestrando em Educação-PPGE/UFT.

Endereço eletrônico: ronnyelfonsenunes@gmail.com.

SAMUEL DE OLIVEIRA RODRIGUES.

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina-PR (2023-2027). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (2023). Especialização em Docência na Educação Superior pela mesma Instituição de ensino Superior -UEL (2018-2019). Participa do Grupo de Pesquisa “Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial”.

Endereço eletrônico: samuel.oliveira@uel.br.

SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO

Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2008). É líder do Grupo de Pesquisa Leitura e Educação: práticas pedagógicas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Faz parte do Grupo de Pesquisa PROLEAO e do projeto PROCAD 2014. É professora-adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina-UEL, coordenadora do projeto leitura e atividade de estudo: práticas pedagógicas com a leitura literária na Educação Básica.

Endereço eletrônico: sandrafranco@uel.br.

SIMONE STEFFAN RETKVA

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Endereço eletrônico: simone.steffan@uel.br.

THAIS CHRISTINE DE OLIVEIRA DA SILVA

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Estagiária de Iniciação Científica (bolsista). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Endereço eletrônico: thais.christine@uel.br.

UELITON DE SOUZA GONÇALVES

Mestrando em Educação (UEMS). Psicólogo (CRP 04/57487-14/00325-4), graduado pelo Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV/SP). Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho (UNIFEV/SP), em Saúde Mental (UCDB/MS) e em Saúde Mental e Atenção Psicossocial (ESP/MS).

Endereço eletrônico: uelitonpsico@hotmail.com.

VALQUIRIA DE BORBA GUIZONI

Licencianda do curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC)–Campus Camboriú, Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET): Educação, Trabalho, Meio Ambiente e Responsabilidade Social do IFC – Campus Camboriú, Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE)–PPGE/UFSC.

Endereço eletrônico: valquiriaborbag@gmail.com.

VIVIANE GRAZIELE METZHKA

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Tocantins–IFTO. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo IFTO. Licenciada em Letras–Português / Inglês e respectivas Literaturas pela Fundação UNIRG. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO.

Endereço eletrônico: viviane.graziele@ifto.edu.br.

WEIMAR SILVA CASTILHO

Doutor em Sistemas Mecatrônicos pela Universidade de Brasília–UnB. Mestre em Sistemas Mecatrônicos pela UnB. Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira. Licenciado em Física pela Universidade Federal de Goiás–UFG. Atua como professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO.

Endereço eletrônico: weimar@ifto.edu.br.

WESLEY VIEIRA DA SILVA

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Graduado em Pedagogia. Atua como Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Tocantins.

Endereço eletrônico: wesley@ifto.edu.br.

