

EDITORA BARLAVENTO



Coleção Ciências Humanas:
Educação

Patrícia Lopes Jorge Franco
Cláudia Regina dos Santos
Leandro Montandon de Araújo Souza
(organizadores)

Desenvolvimento humano na
EDUCAÇÃO
contribuições da abordagem
histórico-cultural



Patrícia Lopes Jorge Franco
Cláudia Regina dos Santos
Leandro Montandon de Araújo Souza
(organizadores)

DESENVOLVIMENTO HUMANO NA
EDUCAÇÃO:
contribuições da abordagem histórico-cultural



Ituiutaba, MG
2024

© Patrícia Jorge Lopes Franco / Cláudia Regina dos Santos / Leandro

Montandon de Araújo Souza, 2024.

Editor da obra: Mical de Melo Marcelino.

Arte da capa: Cristina Kenne de Paula.

Revisão: Kênia Mendonça Diniz, Aline Pires de Morais

Diagramação: Equipe Barlavento de diagramação e ilustração.

Conselho Editorial – Grupo Educação

Todas as obras da Editora Barlavento são submetidas a pelo menos dois avaliadores do Conselho Editorial.

Editora-chefe: Mical de Melo Marcelino

Pareceristas brasileiros

Dr. Helio Rodrigues Júnior

Ma. Leonor Franco de Araújo

Dra. Luciane Dias Gonçalves
Ribeiro

Dra. Maria Aparecida Augusto

Satto Vilela

Maria Izabel de Carvalho

Pereira

Pareceristas internacionais

Dr. José Carpio Martin - Espanha

Dr. - Ernesto Jorge Macaringue - Marrocos

Msc. Mohamed Moudjabatou Moussa - Benin

Msc. Diamiry Cabrera Nazco - Cuba

Dra. Sucl Noemi Alejandre Jimenez - Cuba

Todas as obras da Editora Barlavento são submetidas a pelo menos dois avaliadores do Conselho Editorial.

Todos os direitos desta edição foram reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da Editora Barlavento. Fica permitida a livre distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.

Editora Barlavento

CNPJ: 19614993000110

Prefixo editorial: 87563/ Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Àse
Babá Olorigin.

Rua das Orquídeas, 399, Residencial Cidade Jardim, CEP 38.307-854, Ituiutaba, MG.

barlavento.editora@gmail.com



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

Desenvolvimento humano na educação [livro eletrônico] : contribuições da abordagem histórico-cultural / organização Patrícia Lopes Jorge Franco, Cláudia Regina dos Santos, Leandro Montadon de Araújo Souza. -- Ituiutaba, MG : Editora Barlavento, 2024.
PDF

Bibliografia

ISBN 978-65-87563-52-7

1. Desenvolvimento humano 2. Educação 3. Pedagogia
4. Professores - Formação I. Franco, Patrícia Lopes Jorge. II. Santos, Cláudia Regina dos. III. Souza, Leandro Montadon de Araújo.

24-207937

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI 10.54400/978-65-87563-52-7

CONSELHO CIENTÍFICO

(desta obra)

Profa. Dra. Adriana Rodrigues	Uniube
Profa. Dra. Cláudia Regina dos Santos	UEMG
Profa. Dra. Ione Silva	CEPAE - UFG
Profa. Dra. José Marra	Universidade Licungo (Moçambique)
Profa. Dra. Leandro Montandon de Araújo Sousa	UEMG
Profa. Dra. Naíma da Paula Salgado Chaves	IFTM
Profa. Dra. Patrícia Lopes Jorge Franco	UEMG
Profa. Dra. Waleska Dayse Dias de Sousa	UFTM
Profa. Dra. Vitória Régia Izau	UEMG
Profa. Dra. Grasiela Maria de Sousa Coelho	UFPI
Profa. Dra. Célia Regina da Silva	UNESP

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Com muita satisfação e alegria apresentamos aos leitores o E-book **Desenvolvimento humano na Educação: contribuições da abordagem histórico-cultural**, organizado pelos professores Dra. Patrícia Lopes Jorge Franco, Dra. Cláudia Regina dos Santos e Dr. Leandro Montandon de Araújo Souza, integrantes do Grupo de Pesquisa da Práxis Educativa e Inclusiva (GEPRAI-UEMG) e professores do Departamento de Educação e Linguagem da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Ituiutaba).

O objetivo central desse primeiro volume é a socialização de estudos e pesquisas fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e nas diversas vertentes da Perspectiva Histórico-Cultural (PHC) de Vigotski, inter-relacionadas com temas e problemáticas do campo da educação escolar. Tais estudos e pesquisas advêm de trabalhos de conclusão de curso e de projetos desenvolvidos com o fomento dos programas PIBIC/CNPq, PAPq/UEMG e PQ/UEMG, de docentes e discentes, integrantes do GEPRAI e do Departamento de Educação e Linguagem da UEMG, além daqueles produzidos por pesquisadores de outras instituições (UFTM e UFPI) sustentados pelo MHD e PHC que, gentilmente, aceitaram nosso convite para participação no e-book.

A referida obra tem o intuito de ser mais uma mediação para que se disponham ao alcance de todos aqueles que atuam na área educacional, e mesmo para além dela, alguns dos pressupostos básicos do substrato teórico referido, o qual consideramos que possa contribuir para a (re)construção de outra sociedade, outra cultura, outros saberes e valores, que demandam ser aprimorados e/ou transformados em nossa época. Nesse

sentido, a leitura, a palavra escrita, o livro, enquanto instrumentos de mediação, carregam o potencial de intervir na realidade concreta, com vistas a uma ressignificação dinâmica (dialética) da cultura.

Para Vigotsky (2000, p. 33), cada pessoa é "um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo". Assim sendo, não há sujeito destituído de contextos sociais, da própria cultura, que resultam, por sua vez, da intervenção concreta de todos, enquanto coletivo, na organização da vida. Nesse processo, a própria estruturação social remeterá, dialeticamente, à formação de novos sujeitos, assumindo a educação - por exemplo, mediante o acesso à palavra escrita, ao livro e ao aprendizado sob as mais diferentes manifestações -, um papel ímpar na inteligibilidade do mundo e no desenvolvimento humano que se pretende. Tendo por base tais pressupostos, (e apenas a título de sugestão) uma questão então pode ser delineada: quais as contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural, nos processos educativos escolares, historicamente postos e potencialmente contraditórios?

Este livro representa uma parcela dessas possíveis contribuições. Precisamente, a materialização do trabalho investigativo realizado por nosso particular agregado de relações sociais, composto por docentes e discentes pesquisadores. Educadores, formadores e em formação, que compartilham o compromisso pela construção de uma Educação e de uma sociedade melhoradas. Que somam forças e esforços para, a partir do trabalho investigativo, estabelecerem oportunidades formativas de si próprios ao mesmo tempo em que elaboram teórica e metodologicamente estratégias de intervenção didático-pedagógica na realidade na qual se inserem. Motivos que, coerentemente, se alinham à opção por sua publicação pela Editora Barlavento, que integra o Projeto Social da Sociedade Cultural e Religiosa *Ilè Asé Tobi Babá Olorighin*, instituição de

caridade, sem fins lucrativos, localizada em Ituiutaba - MG, militante na luta pelos direitos humanos, promoção da diversidade cultural e combate ao racismo.

A obra está estruturada em onze capítulos, organizados por assuntos temáticos e convergentes. O capítulo 1, denominado *Literature-se: ensino-extensão e a perspectiva histórico-cultural - o direito às palavras-histórias e à desobediência*, é de autoria das pesquisadoras Camila Gabrielly Silva do Nascimento, Maria Lizandra Mendes de Sousa, Grasiela Maria de Sousa Coelho e Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa, todas oriundas da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Apresentam o capítulo como um texto-diálogo, provocado pela seguinte questão norteadora: qual é a função social e política da Pedagogia, e da Literatura Infantil de modo específico, na desfamiliarização e na desestabilização das opressões e das violências sociais? As autoras relatam a experiência, vivenciada em um evento extensionista promovido pela Disciplina Literatura Infantil, do Curso de Pedagogia (UFPI/CAFS), ocorrida no primeiro semestre de 2022, como espaços-tempos-lugares de diálogos de vivências humanas da vida cotidiana. Esse capítulo abre o presente E-book sendo um convite à transgressão poética necessária aos pedagogos.

O capítulo 2, denominado *Práxis de professores universitários: referências na constituição da unidade imitação-criação*, de autoria da pesquisadora Walêska Dayse Dias de Sousa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, nos coloca diante de conceitos vigotskianos fundamentais para pensar sobre os processos de formação docente de professores universitários. O estudo, com o financiamento do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),

analisou a práxis de professores universitários formadores de docentes, e procurou perceber a contribuição desse processo na constituição da unidade imitação-criação relacionada à atuação profissional. Evidenciou-se que os professores utilizam textos de estudo como principais instrumentos mediadores da organização didática, além de referências memorizadas, com domínio discursivo de estudos não refletidos nas práticas; referências empíricas, com a reprodução de modelos em que não se tem claro elementos teórico-práticos fundamentadores; e referências conscientes, com reflexão permanente sobre as escolhas didáticas e como elas têm objetivado seu fazer profissional. A análise de todas elas contribuiu para a compreensão do sentido vigotskiano de imitação e de sua importância para o desenvolvimento do professor. Segundo a autora, ao imitar, constituindo sua singularidade, o professor demonstra a necessidade de ser apoiado em seu processo de desenvolvimento profissional, o que só pode ser alcançado se ele estiver aberto e disponível ao estudo sobre a docência, com motivos que sejam coincidentes às suas necessidades profissionais. No estudo, enfatiza-se que imitar não corresponde a um processo mecânico, reprodutivo, produzido sem características únicas do sujeito que imita, como pode parecer, a princípio, se considerada a ideia vulgar de imitar. Trata-se, na verdade, de um processo que traz traços únicos e irrepetíveis, forjados na essência criativa de cada ser humano. É forma unidade dialética com a criação, o que pressupõe, especificamente em relação à atuação profissional do professor, em, simultaneamente, criar, reelaborar outra prática, sobretudo se for potencializada pela via da colaboração.

No capítulo 3, denominado *Análise da formação nos cursos públicos de Pedagogia em Ituiutaba/MG: contribuições da Didática Desenvolvimental para o uso dos jogos na educação*

de crianças, os pesquisadores Maria Tereza Almeida Pereira, Fernanda Silva Nascimento e Leandro Montandon de Araújo Souza, da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG analisam a formação docente, por dois cursos públicos de Licenciatura em Pedagogia, ofertados no município de Ituiutaba (UEMG e UFU). Precisamente, investigam em que medida os Projetos Políticos Pedagógicos dos referidos cursos incorporaram em seus currículos conteúdos que oferecessem aos licenciandos oportunidades de domínio dos saberes e o desenvolvimento de habilidades para aproveitamento do potencial pedagógico dos jogos nas ações educacionais. Para tanto, analisam as ementas e outros documentos curriculares e normativos organizadores de tais cursos, à luz das contribuições da Teoria Histórico-Cultural – THC e da Didática Desenvolvimental – DD em relação ao potencial pedagógico dos jogos para a Educação Infantil. Evidenciaram que em ambas as instituições um diminuto número de disciplinas, conseqüentemente de carga-horária, é dedicado à temática dos jogos e brincadeiras. Os autores afirmam ainda que apesar do total de disciplinas do curso ser diferente em cada instituição, coincidem a proporção de apenas 4 se referirem a jogos e brincadeiras, sendo que, destas, apenas uma propõe a instrumentalização pedagógica dos jogos e brincadeiras como estratégia didática para a promoção do desenvolvimento infantil. Sob o enfoque da PHC e da DD os autores apresentam algumas proposições didáticas para os enfrentamentos da problemática investigada e possíveis caminhos para superações.

O capítulo 4, denominado *Direitos fundamentais da infância e da adolescência no Brasil: gênese histórica e principais desafios da realidade atual*, é de autoria das pesquisadoras Cláudia Regina dos Santos, Flávia Aparecida Freitas Rodrigues e Paula Silva Arantes, também oriundas da UEMG. Discutem a

temática dos direitos da infância e da adolescência, cruciais para os espaços formativos dos pedagogos. Segundo as autoras, mesmo considerando a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n. 8069/1990), tendo por base a Constituição Federal de 1988 como um marco inovador, as contradições entre o que estabelecem as leis e a realidade empírica daqueles que vivem nas ruas ainda permanecem, em grande parte, intocadas. Se assim, a Doutrina da Proteção Integral, inscrita, no ECA, como dever da família, da sociedade e do Estado, e que assegura os direitos fundamentais dessa população, não alcançou a efetividade esperada. No estudo, as autoras investigam a gênese de tal percurso, que resultou na conquista de direitos fundamentais, e alguns dos desafios postos para o seu cumprimento na atualidade.

O capítulo 5, denominado *A instrumentalização da escola frente as limitações do meio: reflexões sobre o desafio para desenvolvimento de crianças filhas de dependentes químicos*, é de autoria dos pesquisadores Mariene Ribeiro da Costa e Leandro Montandon de Araújo Souza, ambos da UEMG e contou com o apoio PQ/UEMG. Partindo da problemática da relação existente entre o meio e o desenvolvimento psíquico, estabelecem como objeto da investigação a especificidade do caso de crianças filhas de dependentes químicos. Revelam as limitações e as oportunidades de desenvolvimento que essas crianças vivenciam, considerando-se tanto o meio familiar disfuncional quanto o meio escolar nos quais elas estão integradas. A pesquisa considera dados estatísticos relativos ao uso de drogas pela população brasileira produzidos pela Fiocruz e publicizados no *Relatório do III Levantamento Nacional Sobre o Uso de Drogas pela População Brasileira*, além de estudos realizados pelo curso de Medicina da Universidade Federal do Ceará (PAULA, 2018). O

conjunto desses dados são analisados a partir da perspectiva teórica Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental. Verificam as potencialidades da escola em organizar e oferecer oportunidades de desenvolvimento capazes de minimizar, ou até superar, as limitações derivadas dos meios disfuncionais familiares nos quais se encontram algumas crianças.

O capítulo 6, denominado *A Perspectiva histórico-cultural e os meios mediacionais durante o ensino remoto: uma análise propositiva sob o enfoque vigotskiano*, é de autoria das pesquisadoras Patrícia Lopes Jorge Franco e Maria Tereza Almeida Pereira da UEMG, e contou com o apoio PIBIC/CNPq e PQ/UEMG. Apresentam uma análise dos impactos afetivo-cognitivos dos meios mediacionais na formação dos licenciandos da UEMG-Unidade Ituiutaba, durante o ensino remoto emergencial, a partir do enfoque histórico-cultural, obtidos durante pesquisa de iniciação científica PIBIC/CNPq. As autoras identificam como tais meios mediacionais foram usados durante o ensino remoto e se contribuíram com o processo de formação do pensamento teórico-científico e os impactos afetivo-cognitivos gerados. Os elementos didático-pedagógicos das aulas e dos meios mediacionais mais usados pelas docentes foram questionários, tarefas e fóruns de discussão, seguidos do *chat*, canais e postagens. Nesse percurso, se identificam os limites ocasionados por condições objetivas e demandas externas, como aplicativo pesado (11–24%); dificuldade de conexão (13–28%); problemas técnicos do aplicativo durante a apresentação de trabalhos (2–4%); falta de recursos (4–9%), com um total de 65%. Por outro lado, se indicam limites ocasionados por condições subjetivas e demandas pessoais, como falta de compromisso (1–2%); falta de contato (2–4%); falta de compreensão (7–15%), totalizando 21%. Todavia, na visão dos sujeitos pesquisados, os

recursos que mais impactaram de forma positiva o afetivo-cognitivo dos discentes foram o *chat* com 40%, as tarefas com 20%, os questionários com 14%, os fóruns com 9% e os canais com 6%. Entretanto, reitera-se que os movimentos interp-síquicos aos intrapsíquicos oportunizados pela funcionalidade dos “canais”, quando usados durante o ensino remoto, foram qualitativamente importantes para ajudar na superação de alguns limites do distanciamento social. Pelo exposto, nota-se que a intencionalidade de uma ação mediada, por recursos e funcionalidades do aplicativo *Teams*, contribuiu para aprendizagens mais significativas.

O capítulo 7, denominado *Os prejuízos do Ensino Remoto de Emergência no Desenvolvimento Infantil escolar: um estudo de caso em Ituiutaba/MG e suas possíveis generalizações*, é de autoria dos pesquisadores Sabrina Bueno da Silveira e Leandro Montandon de Araújo Souza, ambos da UEMG. A partir do problema da mensuração dos prejuízos ao desenvolvimento infantil decorrentes do período de isolamento social motivado pela pandemia do Covid-19, os pesquisadores estabelecem uma análise histórica das tensões que envolviam tais necessárias medidas de isolamento. Por um lado, são consideradas fontes documentais e normativas que regularam as atividades educacionais nacionais e no município de Ituiutaba/MG, por outro lado, são analisados os processos de desenvolvimento necessários de serem vivenciados por crianças em idade da Educação Infantil e passíveis de serem provocados pela escola. Do confronto destes dados, revelam aspectos essenciais definidores dos problemas dificultadores e até inviabilizadores do desenvolvimento pretendido de ser provocado nas crianças da Educação Infantil ocorridos durante a excepcionalidade das medidas de isolamento social. A partir desses resultados investigativos, os autores

indicam a necessidade de elaboração de futuras políticas públicas, sensíveis à especificidade dos problemas educacionais surgidos junto ao período de pandemia, com vistas ao seu enfrentamento e superação.

O capítulo 8, denominado *Neoliberalismo e pandemia de Covid-19: os impactos na saúde mental de professores/ras no ensino remoto da educação básica mineira*, é de autoria das pesquisadoras Cláudia Regina dos Santos e Rosineyde Ferreira Nunes da UEMG. Motivadas em analisar os impactos da pandemia na saúde mental de docentes da rede pública estadual, no município de Ituiutaba/MG, as autoras assumem o desafio investigativo de compreender as repercussões de políticas de cunho neoliberal no processo de precarização do trabalho docente, a partir de uma abordagem qualitativa. Demonstram que as contradições sociais e econômicas próprias do neoliberalismo, particularmente agravadas pelo contexto pandêmico, impuseram exigências maiores de desempenho e produtividade durante o ensino remoto. Com isso, aprofundaram a condição de precariedade do trabalho docente, o que incidiu diretamente na saúde psíquica dos educadores. Ao mesmo tempo, as causas estruturais desse processo eram ocultadas, sob a individualização do sofrimento vivido pelos profissionais, irrogados pelo próprio adoecimento.

O capítulo 9, intitulado *Notas sobre as raízes das políticas neoliberais nas reformas educacionais brasileiras (1964-1996)*, de Cláudia Regina dos Santos, problematiza, primeiramente, os elementos neoliberais presentes nas reformas efetuadas pelo Regime Militar (1964-1985), mediante a aplicação de conceitos técnico-operativos de mercantilização da área educacional, concomitante à expansão do capital privado. Especialmente com a Lei n. 5.540/1968, em que o Regime buscou associar o ensino

superior a parâmetros puramente econômicos e em consonância com as exigências do capital internacional, atendendo, ao mesmo tempo, às reivindicações contraditórias do corpo docente e discente, junto aos grupos empresariais; e com a Lei n. 5.692/1971, que criou o ensino de primeiro e segundo graus, com duração de oito e três anos, respectivamente, no lugar dos antigos primário e ginásio, a partir da qual o Regime estabeleceu a pedagogia tecnicista enquanto pedagogia oficial, deixou-se de considerar uma concepção de qualidade de educação, baseada nas complexas e necessárias mediações entre indivíduo e formação escolar voltada à cidadania, à construção da consciência histórica e política e à perspectiva de autonomia do sujeito. Contrária a esse pressuposto, a visão instrumental do setor, sob a ótica dos militares, ainda que tenha encontrado lutas e resistências por parte dos educadores, no decorrer das décadas de 1970 e 1980, fez-se hegemônica posteriormente, no período pós-ditadura militar e à luz da Constituição de 1988. E foi, principalmente, com as reformas do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que o Congresso Nacional aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996), em conformidade com uma proposta governamental de privatização, desregulamentação e descentralização do campo educacional, para atender aos interesses privatistas e de órgãos financeiros internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Os desdobramentos dessas ações foram o alargamento do setor privado; a precarização da educação pública em todos os seus quadrantes; e a ingerência dos valores e mecanismos mercadológicos sobre a produção do conhecimento, a avaliação, o financiamento e a gestão educacionais. Tais reformas de matriz neoliberal não constituíam-se como novidade daquele cenário, pois suas raízes estavam nas mudanças postas em práticas pela

ditadura militar, e que, na atualidade, não desavisadamente, portanto, continuam operantes.

O capítulo 10, denominado *O desenvolvimento do estudante surdo e o bilinguismo: evidências e lacunas na literatura*, elaborado pelas autoras Patrícia Lopes Jorge Franco, Stefanie Lopes da Silva e Natiene Francieles Mendes Pereira, da UEMG, versa sobre o bilinguismo surdo enquanto processo de interação humana de pessoas que se utilizam da Língua Brasileira de Sinais-Libras e a Língua Portuguesa, segundo suas especificidades. Essa temática compôs o escopo de uma pesquisa financiada pelo Programa Institucional de Apoio à Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais- PAPq/UEMG-Edital nº 05/2020. O capítulo problematiza como as pesquisas científicas compreendem o bilinguismo dos surdos no Brasil e socializa as evidências e lacunas da literatura acadêmica sobre educação bilíngue no desenvolvimento do aluno surdo. As autoras realizaram uma pesquisa qualitativa e de revisão sistemática de literatura (*Scielo*, período de 2015 a 2021), com enfoque analítico na Teoria Histórico-Cultural vigotskiana e Enunciativo-Discursiva bakhtiniana. Os resultados identificaram 113 artigos, sendo 42 excluídos e 71 incluídos, analisados em três unidades temáticas: i-Formação de professores em Libras e intérpretes; ii- Políticas públicas de inclusão e bilíngue; iii- Mediação didática docente, instrumentos, estratégias e avaliação de surdos. Os dados apontam que o reconhecimento da Libras como língua de comunicação e interação dos surdos (L1) para que o ensino e aprendizagem se efetive, na perspectiva de educação bilíngue, ainda precisa avançar nos diferentes níveis da educação: Básica e Superior. São indicadas lacunas na formação de professores, qualificação de intérpretes e tradutores de libras para superação de barreiras comunicacionais, dentre elas, destaca-se a mediação

didática para tal intento. As autoras constataam algumas incongruências entre o Decreto Federal/2005 e a Política Nacional de Inclusão/2008, deixando os surdos mais vulneráveis. Por outro lado, são significativos os achados na literatura, cujas unidades de contexto evidenciam a compreensão da surdez numa perspectiva sociocultural e da diferença linguística, não mais como deficiência. Entretanto, a pesquisa demonstra que essa mesma compreensão ainda precisa se materializar cada vez mais no âmbito da Educação Básica.

O capítulo 11, denominado *Bilinguismo surdo com enfoque na mediação didática: sob as perspectivas histórico-cultural vigotskiana, enunciativo-discursiva bakhtiniana e socioantropológica da surdez*, é de autoria da pesquisadora Patrícia Lopes Jorge Franco (UEMG-PAPq-PQ). O capítulo aborda a mediação didática docente e os seus constructos teórico-metodológicos norteadores de uma educação bilíngue de surdos, em teses e dissertações da Capes, entre 2015 e 2021. A temática deste capítulo foi desenvolvida mediante fomento do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ/UEMG), Edital PQ-n.01/2021. A problemática originou de uma pesquisa precedente financiada pela mesma instituição e mediante o Programa Institucional de Apoio à Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais- PAPq/UEMG-Edital nº 05/2020, na qual foi identificada uma cisão entre direito linguístico dos surdos serem educados em sua língua materna e as carências nos processos de mediações didáticas para a sua efetivação. Tratou-se de pesquisa qualitativa com revisão sistemática de literatura, na base de dados da CAPES- 2015 a 2021, cujo objetivo consistiu em socializar as evidências encontradas, lacunas, limites e avanços, sob a perspectiva histórico-cultural vigotskiana, a enunciativo-discursiva bakhtiniana e o conceito socioantropológico da surdez.

Os resultados apontaram 112 dissertações, das quais 77 foram excluídas e 35 incluídas no escopo de análise. Segundo a autora, foram encontradas 57 teses, das quais 35 foram excluídas e 22 incluídas na análise. As unidades temáticas apreendidas do escopo foram: i-Estratégias e mediações didáticas envolvendo formação docente (inicial e continuada) e estudantes adultos surdos e ouvintes; ii- Estratégias e mediações didáticas no processo de alfabetização de crianças (apropriação da L1-Libras e L2- Língua Portuguesa). Alguns estudos revelam que entre os docentes ouvintes, participantes das pesquisas, a visão cultural da surdez e a compreensão da língua de sinais, enquanto direito linguístico e identitário dos surdos, ainda foi incipiente. Para a referida autora entende-se que essa lacuna necessita ser suprida mediante ações de formação, tanto inicial quanto continuada de professores, junto às instituições de ensino superior, bem como em escolas de educação básica, denominadas de “inclusivas”.

Em linhas gerais, as produções acima descritas caracterizam as contribuições do Grupo de Pesquisa da Práxis Educativa e Inclusiva (GEPRAI-UEMG), que junto a colegas pesquisadores de outras instituições, compartilham a Perspectiva Histórico-Cultural como fundamentação de suas investigações. Materializadas neste primeiro volume encontram-se o resultado do trabalho de muitas mãos, corações e mentes. Mãos cujo labor cotidianamente constroem a Educação brasileira ao mesmo tempo em que enfrentam seus desafios específicos. Corações que se angustiam frente a tais desafios e que, pelo trabalho, se motivam a alcançar aquela Educação melhorada. Mentes que comprometidas com essa busca, em colaboração, investigam e constroem as possibilidades e as estratégias para efetivar tal objetivo. Sem dúvidas, um trabalho em construção, compartilhado em livro como instrumento de comunicação

científica e que, esperamos, possa representar um instrumento causador de reflexões, agregador de parcerias e provocador de mais engajamento e de mais ações construtivas de uma Educação e uma sociedade melhores.

Os organizadores

Profa. Dra. Patrícia Lopes Jorge Franco

Profa. Dra. Cláudia Regina dos Santos

Prof. Dr. Leandro Montandon de Araújo Souza

(UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais)

PREFÁCIO

O contexto de emergência do enfoque histórico-cultural e da didática desenvolvimental (1920-2024).

Andréa Maturano Longarezi¹

Somos dialéticos; não pensamos que o caminho do desenvolvimento da ciência siga uma linha reta. Se nesse caminho houve ziguezagues, retrocessos, voltas, então compreendemos seu sentido histórico e o consideramos como elos necessários na nossa corrente, como etapas inevitáveis no nosso caminho, assim como o capitalismo é inevitável para o socialismo (Vigotski, 1927 [1991]).

¹ Pós-doutora em Educação pela USP e doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Docente no PPGED/Faced/UFU; coordenadora do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente; diretora da Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática, Editora da Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica; Membro da diretoria da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE) e da Academia Internacional de Estudios Histórico-Culturais/México. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5651-9333>. E-mail andrea.longarezi@gmail.com.

O enfoque histórico-cultural tem sua gênese marcada por um período em que a psicologia vive uma crise epistemológica e teórica. Os estudos experimentais revolucionários, preconizado pelo psicólogo bielo-russo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), levam à criação de uma Psicologia Geral, tal como denominada à época, fundada nos princípios materialistas histórico-dialéticos. Em sua obra *O significado histórico da crise da psicologia*, Vigotski (1927 [1991]) demonstra como as diversas tentativas de explicação do fenômeno psicológico vigentes estavam ancoradas em teorias psicológicas que não respondiam às questões prementes. Preocupado com a construção de um novo ser humano e fundamentado em uma nova episteme, elabora uma psicologia materialista histórico-dialética.

L. S. Vigotski buscou compreender como a cultura torna-se parte da natureza humana e investiga a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência, tomados os fenômenos psicológicos enquanto mediações entre a história social e a vida concreta dos indivíduos. A abordagem que emerge nesse contexto se torna o foco dos laboratórios de psicologia soviéticos, constituindo-se em um dos mais amplos, heterogêneos e complexos movimentos que vive a psicologia.

Apesar desse enfoque ter sido iniciado em meados dos anos de 1920, com os trabalhos de L. S. Vigotski, passou a ser também foco dos trabalhos de Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979); assumido também por Sergei Leonidovich Rubinstein (1889-1960), Alexander Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981), Piotr Ivanovich Zinchenko (1903-1969), Lidia Ilinichna Bozhovich (1908-1981), e vários outros psicólogos que trabalharam com eles (LONGAREZI, 2023a).

A. R. Luria reconhece a liderança de L. V. Vigotski e manifesta sua satisfação ao tê-lo como integrante de seu grupo, junto com A. N. Leontiev:

Quando Vygotsky chegou a Moscou, eu ainda estava realizando estudos pelo método motor combinado com Leontiev, que havia sido discípulo de Chelpanov, a quem me associei desde então. Reconhecendo as habilidades pouco comuns de Vygotsky, Leontiev e eu ficamos encantados quando se tornou possível incluí-lo em nosso grupo de trabalho, que chamávamos de “tróika”. Com Vygotsky como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, superambicioso, como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos. (Luria, 1979, p. 39-40)

A chamada escola de L. V. Vigotski foi sendo erguida pelo trabalho de vários pesquisadores, de gerações e períodos cronológicos distintos, distribuídos por diferentes universidades da antiga União Soviética, entre os quais se incluem Sergey Leonidovich Rubinstein (1899-1960), Bluma Vulfovna Zeigarnik (1900-1988), Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988), Piotr Ivanovich Zinchenko (1903-1969), Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), Alexander Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981), Nataliia Grigorievna Morozova (1906-1989), Lia Solomonovna Slavina (1906-1986), Lidia Ilinichna Bozhovich (1908-1981), Rosa Evgenevna Levina (1909-1989), Boris Fedorovich Lomov (1927-1989) e Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998).

O trabalho realizado por essa grande escola histórico-cultural resulta na elaboração de várias teorias: 1) da atividade, 2)

da personalidade, 3) da subjetividade, 4) da 3ª geração da teoria da atividade, 5) a psicologia macro-cultural, 6) a radical-local teaching and learning, 7) a abordagem clínica da atividade, entre outras. (LONGAREZI, 2023a). Os desdobramentos de algumas dessas teorias para o campo da educação escolar, resultou na estruturação das Teorias da Aprendizagem Desenvolvimental.

Marcadas pelos fundamentos tanto da abordagem psicológica vigotskiana, quanto da Teoria da Atividade na perspectiva leontiviana, a didática desenvolvimental emerge em meio ao importante trabalho interdisciplinar realizado por psicólogos, filósofos, fisiólogos, filólogos, pedagogos, didatas e professores que, a partir dos anos de 1957, introduzem de forma sistemática os fundamentos da psicologia histórico-cultural, sob a forma de experimentos formativos em escolas de diferentes repúblicas soviéticas.

Esse trabalho que começou com a iniciativa do aluno de L. S. Vigotski, Leonid Vladimirovich Zankov (1901-1977), foi aos poucos ampliado nos anos de 1958 e 1959 com as iniciativas, entre outras, de Daniil Borosovich Elkonin (1904 – 1984) e Vasily Vasilovich Davidov (1930-1998); e se intensifica a partir de 1958 com a criação das escolas experimentais, também denominadas escolas laboratórios, que integra o trabalho, especialmente, após a promulgação da resolução que estabelece parâmetros para o trabalho da Academia de Ciências Pedagógicas da República Socialista Federativa Soviética Trans caucasiana e para o estreitamento de laços entre as escolas e os centros de investigação pedagógica.

A mobilização para a elaboração de um novo tipo de educação voltada para a formação e o desenvolvimento humano, teve em vista a emergência de uma nova sociedade que se fez necessária com o advento da revolução russa de outubro de 1917

e a criação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A partir dos anos de

[...] 1925 e 1930 [...] os estudos do grupo liderado por Vigotski provocam uma revolução na interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem, “uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura”, por isso a psicologia instrumental passa também a ser denominada de histórico-cultural (IAROCHEVSKI, 2007). Esses estudos começam a desempenhar um papel importante na formação dos novos professores, deixando no passado a “velha escola”, pois “para a formação de um homem novo fica perfeitamente claro que, do ponto de vista da influência consciente sobre o curso do processo educativo, a nova escola surge como uma das tarefas essenciais (Lunatcharski, 1988, p. 209, grifos do autor).” (Prestes, 2010, p.31).

O resultado desse trabalho culminou na edificação de vários sistemas didáticos, dos quais os sistemas Elkonin-Davidov-Repkin, Galperin-Talízina e Zankov são os mais difundidos. A natureza do trabalho no interior dos diferentes sistemas, assim como seus princípios didáticos, orientações metodológicas e resultados são distintos. O primeiro deles (sistema Elkonin-Davidov-Repkin) produziu uma Teoria Pedagógica da Atividade de Estudo e, junto a ela, um grande sistema teórico que inclui dez outras teorias auxiliares². O

² Teorias auxiliares: (1) teoria do diagnóstico; (2) da generalização; (3) do pensamento teórico; (4) da ascensão do abstrato ao concreto; (5) da cooperação; (6) da comunicação; (7) da transição de um nível para outro; (8) da modelagem; (9) da formação de professores; e (10) do experimento formativo. Ver mais em Puentes; Longarezi (2019).

segundo (sistema Galperin-Talízina) elaborou uma Teoria da Formação de Conceitos Científicos e Ações Mentais por Etapas. Com base nesse trabalho, foi estabelecido um conjunto de seis etapas³ necessárias para que o intersíquico viesse a ser intrapsíquico. O terceiro sistema (Zankov) elabora um método para a formação integral do estudante, em suas dimensões cognitiva, volitiva e afetiva. Esse trabalho resultou na proposição de princípios didáticos⁴ e orientações metodológicas⁵ que compuseram a perspectiva didática zankoviana⁶.

O conjunto de sistemas que se ergueu deste trabalho experimental constitui as chamadas Teorias da Aprendizagem Desenvolvimental. Tanto a psicologia histórico-cultural, quanto a Didática Desenvolvimental, tomaram como premissa e finalidade a tese vigotskiana de que a “[...] boa aprendizagem é a que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2010, p. 114). Em

³ Etapas: (1) motivacional, (2) Base Orientadora da Ação (BOA); (3) formação da ação material ou materializada, (4) formação da ação na linguagem verbal externa, (5) formação da ação na linguagem verbal interna e (6) ação mental. Ver mais em Longarezi; Puentes (2021).

⁴ Princípios didáticos: “(1) aprendizagem com um alto nível de dificuldade; (2) o papel principal do conhecimento teórico; (3) avançar em ritmo acelerado no estudo do material planejado; (4) conscientização do processo de aprendizagem por parte dos estudantes; e (5) desenvolvimento de toda a classe de estudantes, incluindo os mais fracos (ZANKOV, 1968; 1990; 2017; NECHAEVA; ROSHCHIN, 2006; GUSEVA, 2017; GUSEVA; SOLOMONOVICH, 2017; AQUINO, 2013; 2017; FEROLA; LONGAREZI, 2021)” (LONGAREZI, 2023b, p. 17)

⁵ Orientações metodológicas “(1) da formação de coletivos; (2) da relação amigável entre professores e alunos; (3) do foco no pensamento independente dos estudantes; e (4) do papel ativo dos estudantes no processo de aprendizagem (ZANKOV, 1975 [1984]; FEROLA, 2019; LONGAREZI, 2020; FEROLA; LONGAREZI, 2021)” (LONGAREZI, 2023b, p. 18).

⁶ Ver mais em Longarezi (2023c).

qualquer das direções que os diferentes enfoques histórico-culturais e desenvolvimentais tenham seguido, trabalhou-se a partir da concepção de que, se os processos didáticos forem organizados para isso, a aprendizagem pode impulsionar o desenvolvimento.

Em seu sentido ontológico, o desenvolvimento pretendido é o desenvolvimento humano, como processo de humanização pela apropriação da produção humano-genérica, visando transformar *genericidade para si* em *genercidade em si* (Duarte, 2013). Em seu sentido ideológico, o desenvolvimento (por tais processos) é o principal instrumento de desalienação da sociedade. Em seu sentido psicológico, o desenvolvimento refere-se ao surgimento de novas funções psíquicas. E, em sua dimensão pedagógica, desenvolvimento se constitui finalidade do trabalho educativo; função social da escola.

No campo didático, o desenvolvimento tomado como finalidade foi tratado, fundamentalmente, sob a ótica do desenvolvimento cognitivo, com foco no pensamento teórico (compreendido como um tipo especial de pensamento que se constitui na unidade da formação dos conceitos científicos e das ações mentais). O desenvolvimento cognitivo do estudante foi assumido como objetivo da educação escolar tanto pelo sistema Galperin-Talízina, quanto por boa parte do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Por sua vez, o desenvolvimento integral do estudante como finalidade da escola foi defendido pelos elaboradores do sistema Zankov, embora os mesmos não tenham avançado substancialmente na proposição de um tipo de educação, cuja organização didática ultrapassasse seu desenvolvimento cognitivo (Longarezi, 2020).

O grupo que avança nesse sentido, porque toma o desenvolvimento do sujeito e da personalidade como finalidades

da atividade de estudo, é o de Kharkiv (Asbahr; Longarezi, 2022) que compôs, junto com os grupos de Moscou, Riga, Kiev, Tula, Volgogrado, Berlim, entre outros, variantes do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin. Longe de se encontrar hegemonias entre os diferentes enfoques histórico-culturais e desenvolvimentais, fica notório o esforço de todos para fazer da aprendizagem, um processo de desenvolvimento.

Toda essa problemática nos ajuda a situar o contexto em que se constitui a obra *Desenvolvimento humano na Educação: contribuições da abordagem histórico-cultural*, organizada pelos pesquisadores brasileiros Patrícia Lopes Jorge Franco, Cláudia Regina dos Santos e Leandro Montandon de Araújo Souza, da Universidade do Estado de Minas Gerais, mais de um século depois dos trabalhos que deram origem a esse enfoque psicológico e pedagógico. Apesar da distância temporal e geopolítica que separa o Brasil de hoje dos países que protagonizaram, em meados do século passado, os estudos nesta área (Rússia, Ucrânia, Letônia, Estônia, Lituânia, Alemanha Oriental etc.), há algo que une a produção histórico-cultural e desenvolvimental soviética das pesquisas, intervenções e reflexões brasileiras: a tese de que o desenvolvimento se constitui a principal finalidade da educação escolar.

A teoria histórico-cultural chega no Brasil, pelo pensamento vigotskiano, difundido inicialmente por citações da versão de *Pensamento e Fala*, editada em 1962, nos Estados Unidos por John Wiley & Sons. Sua tradução do inglês para o português (do Brasil), realizada por Jefferson Luiz Camargo, com o título *Pensamento e Linguagem* (Vigotski, 1962 [1987]), foi publicada no país mais de duas décadas depois (em 1987), a partir da edição estadunidense resumida, organizada por E. Hanfmann e G. Vakar. Uma versão que possui cortes drásticos da obra

original em russo e que resulta em uma visão distorcida da obra de L. V. Vigotski (Prestes, 2010).

Contudo, a difusão do pensamento vigotskiano, no Brasil, começa um pouco antes, em 1984, com a publicação da primeira tradução de L. S. Vigotski para a língua portuguesa: *A Formação Social da Mente*. Uma obra organizada e editada nos Estados Unidos por Michel Cole e que apresenta sérios problemas. Fundamentalmente porque é uma edição feita a partir de recortes e remontagens, que enviesam o pensamento do autor, extraídos de pelo menos duas obras de L. S. Vigotski que, no original em russo estão no volume VI das Obras Escolhidas (Vigotski, 1983): 1) *O Instrumento e o signo no desenvolvimento da Criança* e 2). *A História do desenvolvimento das funções psíquicas*.

Em síntese, a teoria histórico-cultural entra no Brasil por apenas algumas das obras de L. S. Vigotski, e de versões estado-unidenses, com cortes e remontagens que comprometem substancialmente a apropriação da teoria. Ao longo das décadas seguintes, as ideias iniciais difundidas vão sendo ampliadas a partir de novas traduções para o português (do Brasil) e de traduções para as línguas portuguesa (de Portugal) e espanhola. Neste mesmo período a difusão da teoria histórico-cultural é acompanhada também por traduções das obras de A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein e A. R. Luria.

O pensamento didático, por sua vez, chega mais tardiamente, a partir dos anos de 1990, e começa a ser difundido basicamente a partir das obras do psicólogo e filósofo russo V. V. Davidov (Puentes, 2019), o que é ampliado, posteriormente, com referências dos psicólogos russos D. B. Elkonin e N. F. Talízina e do psicólogo ucraniano P. Ya Galperin. A despeito disso, V. V. Davidov permanece como a referência central da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. Somente a partir dos anos de

2010 é que se estende o acesso a outros autores, com a publicação de traduções de diferentes pesquisadores e psicólogos soviéticos que representam enfoques e variantes diferentes das teorias (Puentes; Longarezi, 2021), como L.I. Bozhovich, P. R. Levina, L. Slavina, P. I. Zinchenko, V. P. Zinchenko, A. V. Zaporozhets, A. V. Petrovski, V. S. Mujina, A. K. Márkova, M. I. Majmutov, G. K. Sereda, L. F. Obukhova, G. A. Tsukerman, V. V. Rubtsov, J. Lompscher, L. V. Zankov, V. V. Repkin, G. Repkina, N. V. Repkina, A. K. Dusavitskii, entre outros.

Tanto a abordagem psicológica quanto didática estiveram restritas, no Brasil, a poucos representantes. Na tradição que caracteriza o país, o reconhecimento dos elaboradores da teoria histórico-cultural ficava reservado a L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria (chamados de troika), e da abordagem desenvolvimental, a V. V. Davidov. A disseminação de outros autores e a compreensão da heterogeneidade que caracteriza a história de constituição dessa abordagem, é recente no Brasil, o que vem permitindo um novo olhar para o enfoque histórico-cultural e desenvolvimental, fazendo público o necessário reconhecimento do trabalho interdisciplinar e internacional de muitas equipes e laboratórios de pesquisa.

A recepção dessas teorias no Brasil foi responsável por essa visão restrita e hegemônica que se manteve tradicionalmente na academia brasileira. Estudos atuais (Saramago, 2023; Oliveira, 2023), voltados para o estado da arte do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental nas regiões sudeste e centro-oeste do país (regiões que concentram o maior número de programas de pós-graduação em educação), têm demonstrado que as pesquisas no Brasil são desenvolvidas muito mais a partir de um enfoque psicológico do que didático; orientadas, fundamentalmente, pelos trabalhos de V. S. Vigotski e A. N. Leontiev. Juntos eles

representam 73% das citações em teses e dissertações defendidas no período de 2004 a 2020 enquanto L. I Bozhovich e S. L. Rubinstein não atingem 2% das citações no período (Figura 1).

Tabela 1: Recorrência de citação de autores da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental em teses e dissertações defendidas nas regiões Centro-Oeste e Sudeste (2004-2020).

Regiões	Vigotski	Luria	Leontiev	Rubinstein	Bozhovich	Gonz Rey	Martínez	Elkonin	Davidov	Repkin	Galperin	Talízina	Zankov
Centro-Oeste 65.739	28510 43,36%	1968 2,99%	7542 11,47%	1005 1,43%	298 0,45%	9755 14,84%	3423 5,21%	2959 4,5%	8268 12,58%	578 0,88%	732 11,11%	125 0,19%	576 0,88%
Sudeste 94.400	59597 63,10%	4942 5,2%	20904 22,1%	940 1%	304 0,3%	1699 1,8%	224 0,2%	3033 3,2%	2157 2,4%	166 0,2%	274 0,3%	121 0,1%	39 0,04%
Total 160.039	88107 55,05%	6910 4,32%	28446 17,77%	1945 1,2%	602 0,38%	11454 7,16%	3647 2,27%	5992 3,74%	10425 6,51%	744 0,46%	1006 0,63%	246 0,15%	615 0,38%

Fonte: Longarezi (2023a, p. 160).

Os dados salientam, ainda, que 88,15% das citações estão concentradas em autores da psicologia histórico-cultural (especificamente em L. S. Vigotski, A. K. Luria, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, F. Gonzalez Rey e A. M. Martinez); com pouca ou nenhuma referência a representantes da didática desenvolvimental.

Os autores das Teorias da Aprendizagem Desenvolvimental, cujo enfoque está na sistematização didática (particularmente, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, P. Ya. Galperin, N. F. Talízina e V. L. Zankov) somam juntos apenas 11,85% das citações (Figura 1); evidência empírica de que, mesmo com a difusão de representantes da didática desenvolvimental, as pesquisas na área de Educação no Brasil permanecem pautadas majoritariamente no enfoque psicológico, inclusive entre aquelas que apresentam propostas de intervenção em contextos escolares.

Os números demonstram ainda um predomínio do enfoque do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin quando revelam que, dos 11,85% das pesquisas que se apoiam nos didatas, concentra 10,71% de citações; enquanto apenas 0,78% fazem menção a autores representantes do sistema Galperin-Talízina e 0,38% do sistema Zankov. Importante realçar que, entre os autores do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, V. V. Davidov reúne o maior número de referências com um percentual expressivamente superior; quase o dobro do segundo mais citado, D. B. Elkonin.

Isso mostra que os esforços investigativos para buscar melhorias nas práticas pedagógicas estão sendo construídos no Brasil, essencialmente, a partir de premissas e fundamentos da psicologia histórico-cultural; na maioria das vezes, ignorando o importante avanço que os didatas soviéticos tiveram no âmbito da educação escolar e, quando o fazem, estão orientados prioritariamente pelo enfoque moscovita davidoviano, confirmando dados anteriores (Puentes, 2019) que já apontavam essa supremacia.

Parto da hipótese de que, por um lado, muitos desses autores ainda são pouco conhecidos no Brasil e, por outro, de que há uma tradição na academia brasileira, resistente à mudança e ao conhecimento novo na área, que se fundamenta essencialmente em autores clássicos da teoria histórico-cultural.

O contexto de emergência do enfoque histórico-cultural e da didática desenvolvimental e sua recepção no Brasil ressaltam a importância de estudos nessas áreas e dão ao livro *Desenvolvimento humano na Educação: contribuições da abordagem histórico-cultural*, que tenho a honra de prefaciá-lo, o sentido de sua relevância. Além disso, essa abordagem é pouco experimentada em salas de aulas no país, quando comparada a

enfoques tradicionais, tecnicistas e cognitivistas. A educação brasileira mantém-se fortemente atrelada a um modelo, cuja finalidade tem o conteúdo escolar como seu objetivo-fim. Diferentemente, o enfoque histórico-cultural e desenvolvimental tem por objetivo-fim, o desenvolvimento do estudante, para o qual o conhecimento científico escolar é de sumária importância, porém como meio e não fim do processo educativo.

Vislumbrando uma sociedade humanizada, em que as desigualdades sejam superadas ou, pelo menos, minimizadas, a escola precisa ser espaço de formação e desenvolvimento humano, sem o qual não poderemos ter desenvolvimento político, econômico, cultural e social.

Que o estudo desta obra possa apontar na direção de uma escola humanizadora. Uma excelente leitura a todas e todos.

Referências

ASBAHR, Flávia; LONGAREZI, Andréa M. Ascensão do conceito de personalidade na Teoria da Atividade de Estudo: contribuições das escolas de Moscou e Kharkiv. *Revista Educativa*. Puc-Go, Goiânia, v. 25, p. 1-29, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12530>.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

LONGAREZI, Andréa M. Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Revista*

Educação (UFSM), Santa Maria. Vol. 45, 2020, p. 1-32.
Disponível:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48103/pdf>
(DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>)

LONGAREZI, A. M. Teorias, conteúdos e métodos de aprendizagem em diferentes abordagens didáticas. In: LONGAREZI, A. M.; MELO, G. F. XIMENES, P. de A. S. (Orgs) *Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas*. Jundiaí: Paco Editora, 2023a. Disponível em: https://editorialpaco.com.br/ebook/gratis/9788546222940.pdf?fbclid=IwAR0v67pyXHmKPtWdB0XrU87o80G6TXOsk_Hm9bAUhpSGsDLkJTgtjizQNA. DOI: <http://doi.org/10.33681/paco.ac-9788546222940>.

LONGAREZI, A. M. Sistema didático Zankov: sessenta e seis anos de trajetória experimental (1957-2023): *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 2023b, 7(2), 1–30. <https://doi.org/10.14393/OBv7n2.a2023-70261>.

LONGAREZI, A.M. (Org.) Dossiê Sistema Didático Zankov. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Vol. 7, n. 2, 2023c. Acesso em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/2343>.

LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. (Orgs.) *Ensino Desenvolvimental. Sistema Galperin-Talizina*. Editora Acadêmico Digital, 2021. <https://www.editoracientifica.org/books/isbn/978-65-89826-71-2>

Luria, A. R. *The making of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

OLIVEIRA, Ilma Aparecida de Moraes. O Estado da Arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na

Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste do Brasil. 2023. 114 f. Dissertação (*Mestrado em Educação*) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8060>.

PUNTES, R. V. Teoria da Atividade de Estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). In: PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.) . *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019.

PUNTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental*. Sistema Elkonin-Davidov. Campinas: Mercado de Letras - Uberlândia: Edufu, 2019

PUNTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. Pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais realizadas no âmbito do GEPEDI: estado da arte. PUNTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. *Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*. Livro I, 2021 <https://phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e-aprendizagem-desenvolvimental-contribuicoes-na-perspectiva-do-gepedi>.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa*. Análises de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Brasília: Universidade de Brasília. [*Tese de Doutorado*], 2010. 295f. Disponível em: https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012. Acesso em: 02/12/23.

SARAMAGO, Cláudia Aparecida Mendonça. O estado da arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na pós-graduação em Educação da região sudeste do Brasil. 134 f. Dissertação [*Mestrado em Educação*] - Universidade Federal de

Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI
<http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8081>.

VIGOTSKI. L. S. *Sobranie sotchinenii v chesti tomarh* (Obra Completa). Moscou: Pedagoguika. Tomo VI, 1983.

VIGOTSKI. L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: *Martins Fontes*, 1962 [1987].

VIGOTSKI. L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In; VIGOTSKI, L. V. *Obras Escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo I, parte III, 1927 [1991], p. 257-413.

VIGOTSKI. L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª edição. São Paulo: Ícone, 2010.

SUMÁRIO

1. **Literature-se: ensino-extensão e a perspectiva histórico-cultural - o direito às palavras-histórias e à desobediência**
Camila Gabrielly Silva do Nascimento
Maria Lizandra Mendes de Sousa
Grasiela Maria de Sousa Coelho
Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa 41

2. **Práxis de professores universitários: referências na constituição da unidade imitação-criação**
Walêska Dayse Dias de Sousa 68

3. **Análise da formação nos cursos públicos de pedagogia em Ituiutaba/MG: contribuições da Didática Desenvolvimental para o uso dos jogos na educação de crianças**
Maria Tereza Almeida Pereira
Fernanda Silva Nascimento
Leandro Montandon de Araújo Souza 98

4. **Direitos fundamentais da infância e da adolescência no Brasil: gênese histórica e principais desafios da realidade atual**
Cláudia Regina dos Santos
Flavia Aparecida Freitas Rodrigues
Paula Silva Arantes 151

5. A instrumentalização da escola frente as limitações do meio: reflexões sobre o desafio para desenvolvimento de crianças filhas de dependentes químicos	
<i>Mariene Ribeiro da Costa</i>	
<i>Leandro Montandon de Araújo Souza</i>	202
6. A perspectiva histórico-cultural e os meios mediacionais durante o ensino remoto: uma análise propositiva sob o enfoque vigotskiano	
<i>Patrícia Lopes Jorge Franco</i>	
<i>Maria Tereza Almeida Pereira</i>	258
7. Os prejuízos do Ensino Remoto de Emergência no desenvolvimento infantil escolar: um estudo de caso em Ituiutaba/MG e suas possíveis generalizações	
<i>Sabrina Bueno da Silveira</i>	
<i>Leandro Montandon de Araújo Souza</i>	316
8. Neoliberalismo e pandemia de Covid-19: os impactos na saúde mental de professores/ras no ensino remoto da educação básica mineira	
<i>Cláudia Regina dos Santos</i>	
<i>Rosineyde Ferreira Nunes</i>	367
9. Notas sobre as raízes das políticas neoliberais nas reformas educacionais brasileiras (1964-1996)	
<i>Cláudia Regina dos Santos</i>	399
10. O desenvolvimento do estudante surdo e o bilinguismo: evidências e lacunas na literatura	
<i>Patrícia Lopes Jorge Franco</i>	
<i>Stefanie Lopes da Silva</i>	
<i>Natiene Francieles Mendes Pereira</i>	443

11. Bilinguismo surdo com enfoque na mediação didática: sob as perspectivas histórico-cultural vigotskiana, enunciativo-discursiva bakhtiniana e socioantropológica da surdez	
<i>Patrícia Lopes Jorge Franco</i>	475
Sobre as organizadoras e o organizador	545
Sobre as autoras	547

1.

LITERATURE-SE: ENSINO-EXTENSÃO E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL - O DIREITO ÀS PALAVRAS-HISTÓRIAS E À DESOBEDIÊNCIA

Camila Gabrielly Silva do Nascimento

Maria Lizandra Mendes de Sousa

Grasiela Maria de Sousa Coelho

Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa

Perejivanie na Literatura Infantil⁷

Considerar o ato dialógico como um mecanismo que mobiliza discussões críticas pelo aguçar das reflexões, argumentações e questionamentos sobre as mazelas que tanto adoecem e destroem vidas é trazer à tona possibilidades de pensar novas formas de desconstrução das injustiças sociais e, certamente, visibilizar as existências invisíveis. É, também, compreender que a educação não se faz na neutralidade, que as

⁷ Por ser uma palavra russa de difícil tradução, registramos que há “[...] apenas duas formas ‘perejivanie’ (nominativo singular) e ‘perejivaniia’ (nominativo plural), (como em VIGOTSKI, 1935/1994), do contrário teríamos 12 formas diferentes possíveis.” (DELLARI e PASSOS, 2009, p. 9, nota 21). As *perejivaniia*, segundo Vigotski (2018), são a unidade indivisível da consciência, materializadas na-pela vida vivida e conectadas às contradições e emoções, que provocam as catarses geradoras do desenvolvimento humano.

histórias são encontros com tantas outras histórias e perceber os discursos como uma via de mão dupla: ao mesmo tempo que pode ser usado para a alienação; por outro lado, é utilizado como fonte para a libertação, impactando no processo de ensino-aprendizagem enquanto expansão da consciência crítica. Assim, o diálogo se torna espaços-tempos-lugares de embates, lutas e tensões que refletem os modos e usos das interações sociais.

À vista disso, e pensando em uma educação que não foge de suas responsabilidades sociais, trazer para o contexto de sala de aula universitário espaços de diálogos acerca de assuntos de interesse coletivo, assim como sobre a vida cotidiana das pessoas, a exemplo do racismo, machismo, capacitismo, etarismo, misoginia, patriarcado, LGBTQIA+fóbico, sexismo e entre tantas outras violações dos direitos humanos, é, portanto, não dissociar a educação e o processo de ensino-aprendizagem⁸, com vistas ao combate dos preconceitos e discriminações, como mecanismo de alavancar a confiança das pessoas na justiça social, epistêmica, acadêmica e científica.

Assim, na busca do não silenciamento, desconstrução das violações dos direitos humanos e resgate de sonhos e realidades possíveis, a literatura infantil torna-se não somente um mecanismo que potencializa a visibilidade de situações-problemas reais e marcadas por tantos encontros de um histórico

⁸ *Obutchénie*, conforme Longarezi e Dias de Sousa (2018), é a unidade primária que contempla ensino-aprendizagem, a partir da perspectiva histórico-cultural da atividade, podendo oportunizar a unidade *obutchénie*-desenvolvedora, se criadas as condições adequadas que viabilizem o confronto com as vivências para que ocorram processos psíquicos internos aos sujeitos, a fim de que a aprendizagem, enquanto síntese dialética, efetive-se como desenvolvimento.

exaustivo de lutas e resistências, mas também se mobiliza enquanto manifestação artística e direito humano. E, por ser uma manifestação artística, há, no ato-arte das palavras que atravessam os rios da desconstrução, oportunidades de trazer aos espaços-tempos-lugares da educação, por exemplo, deleites e aprendizagens que contribuem para a libertação dos aprisionamentos das realidades das pessoas invisibilizadas socialmente.

A partir do contexto acima apresentado, emerge o seguinte questionamento: *Qual é a função social e a política da Pedagogia, e da Literatura Infantil de modo específico, na desfamiliarização e na desestabilização das opressões e das violências sociais?* Em face disso, a problematização deste texto-experiência se justifica pela necessidade de fortalecer e repensar uma educação que intenciona a expansão da consciência crítica, dialoga e constrói um espaço seguro e acolhedor, como também o aprofundamento das relações interpessoais, provendo o alargamento dos vínculos afetivos. Além disso, oportuniza conversas por intermédio da literatura e das variadas manifestações artístico-culturais como elemento inerente à existência humana.

O presente trabalho tem como objetivo relatar experiência, em forma de vivência, sentida em um evento extensionista promovido pela disciplina Literatura Infantil, do Curso de Pedagogia (UFPI/CAFS), do semestre 2022.1, como espaços-tempos-lugares de diálogos de vivências humanas da vida cotidiana. Para tal intento, pensando nos caminhos metodológicos, usufruímos da abordagem qualitativa, já que oportuniza pensar nas relações e interações reflexivas, possibilitando a pluralidade ampla dos processos. Conforme Flick

(2013, p. 23), “[...] a pesquisa qualitativa não está moldada na mensuração, como acontece nas ciências naturais”, mas sim na possibilidade de reconstrução do que está sendo estudado, de modo a reconhecer a construção do conhecimento das/os pesquisadoras/es por meio das experiências subjetivas.

Assim, este texto-diálogo é do tipo relato de experiência que caracterizou uma vivência, posto que contribui para o pensamento autônomo, crítico, reflexivo e questionador das vivências experienciadas em diferentes contextos de ensino, pesquisa e extensão, caracterizando-se, pois, como um instrumento psicológico⁹ para a produção do conhecimento, reconfigurando as práticas sociais e formativas pelas percepções diferentes das realidades (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021). Pensando nos relatos, as reflexões serão baseadas em autores como: Cunha (2003), Mignolo (2008), Reis e Silva (2013), Delari (2009), Vigotski (1999, 2004, 2006, 2018, 2020), dentre outros.

Enquanto trabalho prático-teórico que exige estratégias, procedimentos, modos de fazer, o trabalho docente, além de um consistente conhecimento teórico, que ressalta a atividade histórica e coletiva dos sujeitos na constituição das funções mentais superiores, a apropriação cultural e o desenvolvimento do pensamento teórico em unidade, exige:

⁹ Instrumento psicológico, na perspectiva vigotskiana, impacta na constituição da personalidade docente-discente e na consciência do coletivo, no entrelaçamento com a/o outra/o, permitindo que se tome consciência dos acabamentos provisórios de ser-tornar-se-sentir-se professor na abundância do diverso e não-homogeneização do humano, o que, por sua vez, provém a realização da Atividade Pedagógica, como criadora de condições que podem efetivar ações contrárias à solidão do trabalho docente-discente, ao isolamento e à desmobilização política (COELHO, 2020).

O instrumento técnico, objeto social gerado pelo atendimento das necessidades surgidas no processo de transformação da natureza, guarda em si propriedades objetivadas por meio dessa atividade de produção. Assim também acontece com o signo, instrumento psicológico que, ao ser incorporado no processo de comportamento como conteúdo objetivo das relações sociais internalizado, resulta na reestruturação dos processos psíquicos e na possibilidade de subordinação dos mesmos ao poder do ser humano (Libâneo, 2004, p. 31).

A instrumentalização do ensino exige a apropriação pelos sujeitos dos modos e meios sociais de atuação via instrumentos que os afetam diretamente, pois, pensar sobre o objeto da ação docente na organização do ensino, em equivalência com as finalidades da atividade, oferece as condições para as/os sujeitas/os, ao expandirem a consciência, transformarem a si próprias/os, às/aos outras/os e a realidade em que estão e o que precisam para se desenvolverem. Dessa maneira, processo-e-produto geram transformações qualitativas, considerando que tais instrumentos guardam em seu interior as relações sociais, sínteses de produtos e conhecimentos germinados na experiência social de trabalho.

Diante disso, o evento extensionista, que aqui será relatado, foi organizado como se registra na imagem a seguir.

Figura 1 – Programação do evento extensionista

LITERATURE-SE:
O direito às palavras-histórias e à desobediência

Data: 13/10/2022 (quinta-feira), às 18h30

Local: Miniaudatório (CAFS/UFPI)

Memória olfativa: Lavanda

Programação:

- 18h30 às 18h40: Músicas, mulheres
- 18h40 às 19h20: Bate Papo Literatura infantil afro-brasileira
- 19h20 às 19h40: Interações
- 19h40 às 20h00: Poesia, vidas em si
- 20h00 às 20h20: Interações
- 20h20 às 20h40: Por que temos que resistir?
- 20h40 às 22h00: Lanche e encerramento

The image is a promotional poster for an extension event. It features a light pink background with a central illustration of a stack of colorful books (purple, blue, yellow, red) tied with a string, with a small plant growing from them. There are also illustrations of lavender sprigs and a small red heart. The text is arranged in two columns, with the event title and details on the left, and the program schedule on the right.

Fonte: Arquivo das autoras, 2022.

A desobediência e a sua relação com a literatura infantil, nesse evento extensionista, evocaram a liberdade, enquanto produção histórica e social, talhada em meio à cultura presente nos objetos e expressa por meio da linguagem. Desse modo, fomos nos constituindo nas relações sujeitas-sujeitos-conhecimento e sujeito-sujeita-sujeito-sujeita, por meio da aprendizagem que provoca o desenvolvimento espiralar e não linear, porque demarcado por crises e instigado pela contradição na/da vida vivida. Para Vigotski (1999, p. 244), na vida vivida, vivência ou *perejivanie*:

[...] experimentamos ao mesmo tempo os acontecimentos em dois sentidos opostos [...] cada momento dado [...] unifica ambos os planos, e é a

suprema unidade permanentemente dada da contradição que serve de base [...] a força que unifica as duas correntes opostas, força essa que reúne sempre os dois sentimentos opostos em uma vivência [...] sempre sentidos por nós como unidade, uma vez que estão unificados. [...] E a simples duplicidade [...] é substituída [...] por uma duplicidade imensuravelmente mais complexa e de ordem superior. As contradições não só convergiram como mudaram de papéis, e esse desvelamento [...] das contradições funde-se [...] na vivência [...] porque, no fim das contas, o sujeito só aceita como suas essas vivências. Pois, os seus sentimentos [...] não encontram [...] uma solução simples e superficial. [...] sente e vivencia todas aquelas contradições difíceis que lhe dilaceram a consciência e o inconsciente.

“A consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [*bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX, 2007, p. 94). Nossas “vidas vividas” se entrelaçam de modo indelével à cultura, materializada pelo processo histórico enquanto produto do trabalho humano, por meio da transformação da natureza, em sincronia dialética (e, por ser sincronia, não deixa de ser dialética, posto que, como atividade humana e social é movida pela contradição) com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da conduta humana, considerando a filogênese e ontogênese enquanto processos distintos, mas “fusionados em uma síntese superior, complexa e única.” (Vigotski, 1931, p. 45). (Tradução das autoras). Todo esse processo é calcado em crises, que se constituem como:

[...] cadeia de mudanças internas a par das mudanças externas relativamente insignificantes. [...] estão em relação com aquelas mudanças que se produziram nas condições de [...] desenvolvimento. [...] as mudanças internas se produzem em muito maior escala que as mudanças no ambiente exterior e por isso parece sempre que se trata de uma crise interna (Vigotski, 2006, p. 7).

Cada crise desencadeia outras crises, impelindo novas aprendizagens e novos desenvolvimentos em movimento contínuo e espiralar. Nessa constituição, docentes-discentes em atividade de trabalho-estudo-extensão, em situação de unidade, elaboram e reelaboram mecanismos biopsíquicos que impactam na expansão da consciência, gerando aprendizagem e desenvolvimento. Asseveramos que unidade:

[...] não é constante, não é permanente, não é algo dado para todo o sempre e sumariamente determinado. É uma unidade mutável, diferenciada, constituída de diversas formas e requer, a cada vez, um estudo concreto. Nunca se observou algum aspecto do desenvolvimento que fluísse como se fosse determinado apenas pela herança ou pelo meio, ou seja, o desenvolvimento não consiste de uma combinação mecânica de dois fatores, de duas forças externas, do meio e da hereditariedade, que se combinam e o movem para frente (Vigotski, 2018, p. 73).

Portanto, unidade é expressão patente da dialeticidade. Isto posto, a *obutchénie* é calcada nas condições objetivas da realidade, nos conhecimentos prévios dos docentes-discentes, nas condições de trabalho e de formação, tendo em vista que a aprendizagem constitui-se tanto em processo como em produto, exigindo tanto o domínio dos conhecimentos generalizados como daqueles específicos, a capacidade de ter que lidar com fenômenos sociais de naturezas amplas e diversas. A docência, em sua gênese, inclui a tarefa de modificar o quadro de valores que legitima, em nome dos interesses dominantes, a forma internalizada de compreender os processos históricos como “naturais”, pois, colapsar essa lógica formal e dominante é a condição para o exercício da lógica dialética que sedimenta a investida frente aos antagonismos estruturais do sistema do capital e do patriarcado, asseverando a necessária universalização do trabalho e da educação, pois:

Somos ‘dialéticas’¹⁰ e não pensamos, de modo algum, que o caminho de desenvolvimento das ciências ande em linha reta. E se nele há ziguezagues, retrocessos ou mudanças de direção, compreendemos seu significado histórico e os consideramos [...] como elos necessários de nossa corrente, etapas inevitáveis de nosso trajeto. Valorizamos até aqui cada um dos passos rumo à verdade que nossa ciência tenha podido dar, pois não pensamos que esta tenha começado em nós; não renunciamos nem cedemos a ninguém (Vygotsky, 2004, p. 404).

¹⁰ Nós, autoras deste trabalho, ousamos interferir nesta citação alterando a flexão da palavra para o feminino. Desobedecemos. E fazemos isso de modo intencional.

Todo esse processo de ser, tornar-se professora na *perejivanie* do trabalho-estudo da docência, existe pela resistência e persistência, na vontade-desejo-potência de obstinar na existência, buscando conhecer e distinguir o que é essencial e o que meramente aparente, confunde-se com sua própria existência, considerando que

[...] também o intelecto, por sua força nativa, faz para si instrumentos intelectuais e por meio deles adquire outras forças para outras obras intelectuais, graças às quais fabrica outros instrumentos ou o poder de continuar investigando, e assim prosseguindo gradativamente (Spinoza, 1662, p. 6).

Assim, o desenvolvimento histórico da humanidade, impulsionado pela aprendizagem posta pelas relações filogênese e ontogênese, trabalho e educação, efetivadas no tempo histórico pela ação das pessoas, reivindica:

[...] compreender as múltiplas relações dos conhecimentos, sejam estas nas dimensões ideológicas, políticas, sociais ou nas dimensões epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender. Porém, o processo de aprendizagem estará completo quando conscientemente (isto é, passado pela crítica) se incorporarem ou não esses conhecimentos e suas relações ao desenvolvimento individual e coletivo. A incorporação dessas relações depende do ser social que é cada pessoa, tendo em conta que, como tal, cada uma tem construído historicamente sua estrutura particular para aprender. A incorporação dessas relações é ainda filtrada pelas relações dos conhecimentos pessoais e coletivos que as pessoas em

seu contexto específico vivenciam. A aprendizagem sendo assimilada ou incorporada pela pessoa afeta o seu ser como totalidade, constituído por múltiplas relações e afeta o ambiente em que vive porque como ser vivo depende das interações com outros seres (Alvarado-Prada; Longarezi, 2008, p. 108).

Tanto o avanço para a elaboração de aprendizagens mais complexas e inter-relacionadas como o compartilhamento dessas aprendizagens, tanto para docentes como para discentes, é vital para as/os professoras/es e para o trabalho docente, como também para as/os discentes em formação inicial. Considerando essa premissa, a seguir, relataremos sobre como se efetivou a atividade de trabalho e de estudo que ora apresentamos.

Da necessária desobediência às fissuras disruptivas possíveis

No dia 13 de outubro de 2022, no miniauditório da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (UFPI/CAFS), às 18h, foi realizado o evento extensionista *Literature-se: o direito às palavras-histórias e à desobediência* (que inspirou o título deste trabalho) promovido pela Disciplina Literatura Infantil, do Curso de Pedagogia, semestre 2022.1. O evento iniciou ao som da música “Triste, louca ou má”, de Francisco el Hombre, ecoando memórias sensoriais acerca dos atravessamentos das vivências cotidianas e coletivas que fundem as mulheres em suas distintas mulheridades.

Mergulhando em diálogos-afetivos, lançamos nossos corpos-almas¹¹, na vivência das conversas sobre *Literatura infantil afro-brasileira*. A professora-convidada (Vicelma, uma

¹¹ Alma aqui é sinônimo de mente.

das autoras deste trabalho) nos incitou, em meio as suas andanças epistemológicas, a pensarmos: *Que literatura estamos pensando e falando? E se a literatura, como uma linguagem artística, fosse contada pelas memórias-histórias de crianças afrodescendentes? A literatura brasileira esteve historicamente a serviço da produção discursiva que representasse o que a estrutura de uma sociedade racista como a nossa produz? Por que uma literatura infantil afro-brasileira?*

À vista disso, o espaço-diálogo ganhou contornos poéticos por meio da leitura do poema autoral *Brasil, de genocídio seja símbolo*, de Maria Lizandra (uma das autoras deste trabalho), como se percebe na imagem a seguir.

Figura 2: Poema: Brasil, de genocídio seja símbolo



Brasil, um sonho escravocrata, um patriotismo vivido
De desamor e de desesperança, à terra desce
Se em teu Preconceito Linguístico, sombrio e
arrogante
A imagem das mais de 700 mil vidas interrompidas
de Brasília resplandece

Gigante pelo sangue nordestino
És xenofóbico, és misógino, império neofascista
E o teu futuro está no impasse entre o sonho
possível e o império dos cretinos

Terra abandonada
Entre outras mil
És tu, Brasil
Ó Pátria imbecill
Das filhas deste solo, és mãe assassinada
Pátria sexista, Brasil!



02

Deitada eternamente em berço do desmatamento
Ao som do fuzil e à luz do desmonte da educação
Racista, ó Brasil, enfeitado pelo estupro
Iluminado aos olhos da exploração, opressão!

Do que a terra mais desvanecida
Teus chorosos, hediondos às minorias têm mais
exclusões
Nossa norma culta que oculta
Nossa vida, no teu seio, mais aversões

Ó Pátria desgraçada
Femicida
Morre! Morre!



03



Fonte: Arquivo das autoras, 2022.

Na leitura do poema, sentimos que a literatura também é fonte para denúncias, desabafos, revoltas e confrontos. Uma literatura que se preocupa com as histórias cotidianas reais de existências reais que, no entanto, são invisibilizadas. Uma literatura que se ocupa em fazer germinar as transformações sociais, na defesa do direito à diferença e à vida. Uma literatura que se torna diferente em meio às histórias, encontros e vivências do cotidiano. E é, assim, nos braços da arte, que resistimos por acreditar na perseverança de ser, tornar-se e sentir-se humana, nos laços pelas vivências cotidianas e coletivas, e por compreender que a educação é, sim, política.

Os questionamentos alcançaram sintonias de incômodos, pois, no contexto atual ainda nos deparamos com discursos, ações e práticas de aniquilamentos de existências, a exemplo, das polêmicas ao redor de uma atriz negra que representou “A pequena Sereia”. Assim, não há uma abertura de espaço para a elevação da autoestima das crianças afrodescendentes, bem como

as levam ao entendimento de que não são sujeitas de valor e que devem ser respeitadas, dificultando a criação de outras pedagogias, como a da autovalorização. Isto, por vez, lembrou-nos Reis e Silva (2013), quando elas dizem que, presumindo a escola como um espaço de (trans)formação e a literatura infantil como um elo que contribui para esse processo, faz-se necessário adotar medidas e práticas pedagógicas (voltadas para as questões/educações das relações étnico-raciais) que possibilitam a realização de trabalhos que envolvam sentimentos, sensações, como: medo, insegurança, rejeição, culpa etc., presentes nas crianças.

Diante das reflexões, as interações elucidaram uma literatura infantil que não pode ser separada da arte, pois, ela acabaria, segundo Cunha (2004), sendo vista como uma subliteratura, um gênero inferior à literatura do adulto. Assim, entender a literatura infantil enquanto uma linguagem artística a revela como um gênero literário capaz de contribuir para a constituição de significados e de sentidos potencializadoras da construção da identidade das crianças.

Podemos, então, pensar em outros aspectos: *Onde está a liberdade das crianças para estabelecerem suas relações consigo e com o mundo? Como elas podem ser sujeitas de direito sendo que moldamos esses direitos em prol das nossas intenções? Considerando a ordem do capital e do patriarcado, por que achamos que as nossas intenções são as melhores e adequadas para as crianças, especialmente as crianças da classe trabalhadora? De que forma as crianças podem descobrir e se interessar pela arte e pela literatura sendo que continuamos a enrolá-las na direção do nosso mundo homogêneo? Por que temos tanto medo de ouvir as reflexões das crianças? Por que ocultamos suas vozes?* A arte é a abertura das realidades, sonhos

e reinvenções possíveis, mas, também, do despertar para as distintas realidades oprimidas, de modo a revelar que a literatura enquanto arte é, pois, direito humano que contribui para a formação ética, estética, política, social e identitária das pessoas.

Por isso que a função social e política da Pedagogia na desfamiliarização e desestabilização das opressões e violências na sociedade por meio da literatura infantil, dá-se nas pequenas fissuras das estruturas escolares, que podem vir a provocar as rupturas em prol de libertar as pessoas das suas próprias prisões, bem como desestruturar os espaços formativos que tanto controlam, padronizam, naturalizam, invisibilizam, ocultam, vigiam e mantêm as estruturas sexistas, racistas, homofóbicas, machistas, patriarcais, misóginas, entre outras infinitas violências, oportunizando, assim, lugares seguros e acolhedores.

Entendemos, desse modo, que as *perejivaniia*, ocorridas em função desse evento extensionista, impulsionaram o ensino e o estudo, configurando-se como aprendizagem:

[...] contínua por ser parte de seu cotidiano profissional, porque a construção de conhecimento não para, pelo contrário, cada vez demanda mais rapidez e a atualização é mais necessária e permanente. É contínua porque a aprendizagem da docência se dá, essencialmente, no exercício da profissão e, por isso, acompanha toda a vida profissional do professor. [...] universal porque no processo da aprendizagem dos outros, [...] precisa do conhecimento universalmente sistematizado e, porque dada a complexidade do desenvolvimento humano, pode precisar em qualquer momento de qualquer conhecimento. [...] necessitando, ainda,

possuir o domínio de alguns campos do saber universal que se constituem a base para orientar os alunos a aprenderem e compreenderem o mundo, isto é, os conhecimentos universalmente sistematizados [...] os do cotidiano e aqueles que estão sendo e serão construídos. [...] porque o professor precisa aprender além do seu próprio desenvolvimento humano [...]. Este aprender para os outros depende de contextos ideológicos, políticos, culturais, às vezes, definidos em planos governamentais internacionais, nacionais, municipais ou da própria instituição escolar. De qualquer forma, o professor precisa de aprendizagem para atender as situações individuais e coletivas tanto de cada aluno como do coletivo da instituição escolar (Alvarado-Prada; Longarezi, 2008, p. 110).

Aprender no contexto de múltiplas relações institucionais demanda crescente e contínuo autoconhecimento de modo que gere *práxis*, a fim de compreender a quem e para que servem os conhecimentos evocados pelo seu modo de ser, de pensar e de agir nos contextos em que atua. O autoconhecimento impulsiona a capacidade do confronto e da reconstrução argumentativa de si própria por meio do aprendizado ético-afetivo, ao considerarmos que:

[...] tudo o que se segue de uma ideia que é, em nós, adequada, segue-se que cada um tem o poder, se não absoluto, ao menos parcial, de compreender a si mesmo e de compreender os seus afetos, clara e distintamente e, conseqüentemente, de fazer com que padeça menos por sua causa. Devemos, pois, nos dedicar, sobretudo, à tarefa de conhecer, tanto quanto possível, clara e distintamente, cada afeto, para que a

mente seja, assim, determinada, em virtude do afeto, a pensar aquelas coisas que percebe [...] distintamente [...] (Spinoza, 2009, p. 109).

Produzir a si própria/o exige um descolamento daquilo que se consegue compreender pela/o outra/o, com a/o outra/o e consigo mesma/o daquilo que, por exemplo, se é, mas não se quer mais ser. Conhecer, portanto, é ultrapassar a aparência, inclusive de si própria/o. Compreendemos como inadequado aquilo que anteriormente nos parecia adequado, ao sermos movidas/os por ideias inadequadas que existem e dirigem apenas na aparência e não na essência de fato. Armadilhas múltiplas do capital e do patriarcado, inclusive perpetradas por golpes semânticos, pois a linguagem é demarcatória na inculcação de valores ligados ao hegemonismo. Traçamos, então, a árdua construção da consciência de si por meio do coletivo e da realidade posta. Convém desobedecermos, criando as insurgências que potencializem a nossa existência. A literatura infantil é campo fértil para isto, desde que a formação docente-discente se constitua em um dos instrumentos psicológicos que colabore com a pauta da emancipação humana, ao compreendermos que:

[...] o reto caminho da invenção é formar os conhecimentos segundo alguma definição dada, o que se processará tanto mais feliz e facilmente quanto melhor definirmos alguma coisa. Portanto, o essencial [...] do método consiste só nisso, a saber, em conhecer as condições de uma boa definição e, a seguir, no modo de as encontrar. [...] Uma definição, para que seja dita perfeita, deverá explicar a essência íntima da coisa, cuidando-se que não usemos em seu lugar algumas propriedades (Spinoza, 1662, p. 17).

Assim sendo, compreendemos que ensinar e aprender, *obutchénie*, exige a formação de conceitos em bases estruturadas, cuidando para que se tenha como primordial a constituição do pensamento crítico, ultrapassando o mero conteudismo, atualizando os conhecimentos universalmente sistematizados, como também o exercício político da docência, pautado nas necessidades que emanam da sua prática cotidiana. A efetivação desse tipo de formação exige política pública específica e engloba toda a complexidade que é intrínseca a tal contexto profissional: educação pública, laica e socialmente referenciada, condições de trabalho adequadas, formação inicial e contínua das/os professoras/es, currículo inclusivo, valorização salarial, pós-graduação, tecnologias apropriadas que não estejam a serviço do capital e da iniciativa privada, nem tampouco promovam a *verdinglichung*¹² ou a reificação¹³ humana, dentre outras demandas. A reificação, por meio da propriedade, via ações que se efetivam por meio das relações humanas sujeita a humanidade à alienação, em disputas entre as distintas classes sociais, posto que:

¹² Do alemão. (BOTTOMORE, 2013, p. 495).

¹³ “Nas conhecidas palavras de Marx: no capital-lucro, ou melhor, capital-juros, terra-renda fundiária, trabalho-salários, nesta Trindade econômica como conexão dos componentes de valor e riqueza além e acima de suas fontes, completam a mistificação do modo de produção capitalista, a reificação das relações sociais, a incomensurável junção das relações de produção material com sua determinação histórico-social: o mundo encantado, invertido e posto de cabeça para baixo, onde *Monsieur le Capital* e *Madame la Terre* assombram como fantasmas, ora como personagens sociais e ao mesmo tempo como meras coisas.” (MARX, Karl. *Das Kapital: Dritter Band*. Berlin: Dietz. 1969b, p. 838 *op. cit.* REGO, W. G. D. L.; LIMA, M. M. B. 2020, p.197, tradução dela/e).

Engendrado o fenômeno do estranhamento em relação ao produto de suas próprias criações, configura-se, então, a reificação de todas as relações sociais. Todas aparecem como naturais, sendo que a naturalização conforma um poderoso artefato ocultador das relações de domínio e de exploração existentes e necessárias ao funcionamento da sociedade burguesa. Afinal, semelhante realidade fenomênica produz e consome suas próprias aparências, e uma delas é a forma do contrato capitalista de trabalho (REGO; LIMA, 2020, p. 210).

Outrossim:

A amplitude fenomênica da reificação das relações sociais faz com que formas adquiram roupagens cada vez mais refinadas, dotadas de forças ocultadoras mais potentes, e, o mais importante, mais autônomas e que compareçam na vida cotidiana dos indivíduos como dádivas, acidentes da natureza. A forma juro do capital-dinheiro talvez se configure como a maneira mais acabada de fetiche, de coisa portadora de movimento, de ritmo, de luz própria. Na mesma medida em que se desenvolve e se torna mais complexo o próprio capitalismo e, sobretudo, na relação da sociedade civil com o Estado, mais ficam invisíveis os nexos causais internos às relações sociais. O dinheiro, na forma de movimento do valor, aparece dotado de potência própria, transferindo-a, então como tal, às suas personificações sociais, no caso, os proprietários do dinheiro – como lembrava Marx, o dinheiro tem o poder de tudo vincular e de

tudo desvincular. A complexidade social e as diversidades das relações tornam ainda mais difícil estabelecer as mediações capazes de recompor, ao nível da reflexão, a unidade do processo real de produção e do processo de circulação do capital. [...] O mundo das coisas, dos fantasmas, invade todos os recantos da vida social, e a reificação aparece como iniludível racionalidade que se encarna nas práticas de austeridade fiscal. Pagar juros da dívida pública encerra um dos mistérios destas novas formas de apresentação como representantes do interesse universal – formas arcaicas de religiosidade e de práticas sociais discriminatórias ganham status de racionalidade máxima, uma vez que todas se fundem no mito do Estado mínimo. Na verdade, os indivíduos voltaram a ser desnudados, estão novamente nus, tal como chegaram à tão coisificada modernidade, desnudados que foram nos séculos da chamada acumulação primitiva. Chegaram à saudada modernidade totalmente nus e, destituídos de seus antigos direitos, passaram a transitar no mundo como seres disponíveis a qualquer uso de suas carnes e músculos. [...] Que determinações são estas? São aquelas advindas do próprio desenvolvimento do capitalismo e das necessidades, enfim, da luta social [...] o que remete, imediatamente, à questão da relação entre reino da liberdade e reino da necessidade. Onde começa, então, o reino da liberdade? Ou seja, a liberdade, para triunfar, supõe a superação do reino do imprescindível – a produção e a reprodução da vida; supõe, portanto, um desenvolvimento das forças produtivas capazes de

satisfazer as sempre novas necessidades humanas, como também ampliá-las, alargando, ao mesmo tempo, os modos de satisfazê-las. Esta dialética, pois, entre a liberdade e a necessidade está fundada na história [...] O início desta longa e penosa travessia pressupõe a luta política, a qual se inicia, antes de tudo, ao que parece, com a conquista de direitos sociais pelos trabalhadores (Rego; Lima, 2020, p. 221-223).

Convém asseverarmos que, a cada crise, o capitalismo se reestrutura em seu interior, e a linguagem, conforme já destacamos *en passant*, é utilizada para mascarar a real intencionalidade dos processos específicos de encantamento, por exemplo, o fantasioso “empreendedorismo” que ora se apregoa socialmente, via estamentos ideológicos, reificando inclusive as instituições públicas educacionais que se afundam nas ilusões formais. A formação docente não é mera acumulação de conhecimento de maneira estanque e estagnada, nem muito menos pode realizar a tarefa de ensinar, considerando apenas os saberes, mesmo que estes tenham um papel relevante na produção do conhecimento científico. Se assim o faz, cai no mero praticismo. A formação é, antes, construção da identidade pessoal e profissional, vinculando-se à análise dos contextos sociais e culturais, perpetrando um conjunto de atitudes, conhecimentos, valores e saberes que produzam significado para o fazer educativo. Outrossim, confronta-se com a instabilidade e o caráter transitório do conhecimento, o que exige a articulação entre o pensar e o agir, entre teoria e prática. É desafio. Contínuo e ininterrupto.

Partindo desse pressuposto, este trabalho versou sobre as experiências sentidas em um evento extensionista promovido pela disciplina Literatura Infantil, do Curso de Pedagogia (UFPI/CAFS), do semestre 2022.1, como espaços-tempos-lugares de diálogos de vivências humanas da vida cotidiana. Consta-se, pois, que realizar momentos-vivências de diálogo, por meio da literatura infantil, como forma de promover discussões, reflexões críticas e questionamentos sobre as nuances que envolvem a sociedade nas relações e atravessamentos das experiências cotidianas, a exemplo da representatividade negra em obras literárias, as manifestações artístico-culturais como ato político, as desobediências contra o sistema machista, sexista, LGBTQIA+fóbico, patriarcal, misógino, capacitista, racistas e as múltiplas violências, constituem-se como pistas para realizar “desobediência epistêmica”, como bem ressalta Mignolo (2008), mas também ir ao encontro da justiça social, epistêmica, acadêmica e científica.

Pondera-se, também, que é essencial e urgente pensar sobre as concepções e as práticas que se vivenciam e são produzidas nos ambientes escolares, nas vivências cotidianas e na sociedade. Ou seja, pensar nas razões de uma educação pautada no compromisso social, diálogo e no direito à diferença e à vida como uma maneira de produzir instrumentais psicológicos para a desconstrução das violações dos direitos humanos.

Enfatiza-se, dessa forma, que oportunizar possibilidades reais das crianças expressarem o que sentem e o que entendem, talvez não seja apenas o caminho para o não afastamento da literatura infantil da sua ligação como manifestação da arte, mas, principalmente, como o discurso, as atividades sociais, as ações e

as operações de pessoas que mobilizam relações, constroem histórias, vivenciam a vida e compreendem o mundo, constatando: “*As crianças são pessoas interessantes*”. Assim, terminamos com a pergunta: qual é a função social e política da Pedagogia e da Literatura Infantil na desfamiliarização e na desestabilização das opressões e das violências sociais?

Referências

- ALVARADO-PRADA; L. E. LONGAREZI, A. M.
Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço. In: GALVÃO, A.; SANTOS, G. L. dos. (Org.). *História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação*. Brasília: Líber Livro Editora: ANPEd, 2008, v. 1, p. 105-122.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- COELHO, G. M. de S. *Trabalho docente e atividade pedagógica: a prospecção da liberdade-felicidade na trama da formação contínua do campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)*. 2020. 258 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.
- CUNHA, M. A. A. da. Literatura infantil: história e situação atual. In: CUNHA, M. A. A. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 2004, p. 22-31.
- DELARI, J. A.; PASSOS, I. V. B. *Alguns sentidos da palavra Perijivanie em L. S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à*

psicologia russa. Umuarama e Ivanovo, 2009. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13825608/alguns-sentidos-da-palavra-perejivanie-vigotski-brasil>. Acesso em: 16/05/2020.

DELARI, J. A. Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. *Revista Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 45-63, jan./abr. 2013. <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2153>

FLICK, U. *Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes*. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, Curitiba (PR), n.24, p. 113-147, 2004. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.352>

LONGAREZI, A. M.; DIAS DE SOUSA, W. D. Unidades possíveis para uma obutchénie dialética e desenvolvedora. *Linhas Críticas* (UNB), v. 24, p. 278-299, 2018. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19815>

MARX, K. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas* (1845 1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade*, [S.L.] n. 34, p. 287-324, 2008.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, 2021, p. 60-77.

REGO, W. G. D. L.; LIMA, M. Mont'A. B. Atualidade da Reificação de Marx como instrumento da análise de relações jurídicas e sociais. *Lua Nova. Revista de Cultura e Política*, v. 109, p. 193-228, 2020.

REIS, W. J. S. dos; SILVA, T. C. A literatura infantil nos anos iniciais: a questão racial e o preconceito na sala de aula. In: Encontro de Iniciação à Docência, 3., 2013, III ENID/UEPB, Campina Grande. *Anais do Evento*. Campina Grande: Realize Editora, 2013. p. 1-9.

SPINOZA, B. de. E do caminho pelo qual melhor se dirige ao verdadeiro conhecimento das coisas. In.: *Tratado da Correção do Intelecto*. Acrópolis Filosofia, 1662. p. 1-30. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000066.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

SPINOZA, B. A potência do intelecto ou a liberdade humana. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 95-152. Disponível em: [file:///C:/Users/Grasi/Downloads/SPINOZA,%20Baruch.%20%C3%89tica%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Grasi/Downloads/SPINOZA,%20Baruch.%20%C3%89tica%20(1).pdf). Acesso em: 30 mar. 2018.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *La crisis de los siete años*. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-386.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. 1. ed. - Rio de Janeiro: EPapers, 2018. <https://doi.org/10.14393/OBv1n2a2017-10>

VIGOTSKI, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931). In.: VYGOTSKI, L. S.; Obras Escogidas Tomo III - Problemas del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. 2014. Disponível em: <https://www.fundacionluminis.org.ar/wp-content/uploads/2014/10/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-3.pdf> Acesso em: 23 fev 2020.

2.

PRÁXIS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: REFERÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DA UNIDADE IMITAÇÃO-CRIAÇÃO

Walêska Dayse Dias de Sousa

Introdução

Este estudo teve como objetivo analisar práxis de professores universitários que formam professores e como esse processo objetiva a unidade imitação-criação na atuação docente. O estudo utilizou dados de investigação de doutorado concluída em 2016, realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e contou, naquele momento, com financiamento do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Participaram da pesquisa cinco professores universitários: todos formadores de professores de cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Na época, eles possuíam prática docente superior há 5 (cinco) anos e atuação em disciplinas cujo objeto era o ensino de sua área de conhecimento específica. No momento de levantamento dos dados, 4 (quatro) professores tinham titulação de doutorado e 1 (um) era doutorando. Cada um deles tinha formação na sua respectiva área de conhecimento: ensino de Física, Química, Língua Portuguesa, Geografia e História. Vale ressaltar que 4 (quatro) professores eram do gênero feminino, 1 (um) do gênero

masculino e todos tinham idade média de 40 anos. Todos eram professores efetivos com dedicação exclusiva à universidade.

Os procedimentos utilizados para realizar a pesquisa foram: a) entrevistas gravadas e, posteriormente, transcritas, com questões relacionadas à organização do trabalho didático dos professores; b) observação de aulas, com a utilização de um roteiro de observação que focalizou os modos pelos quais os professores concretizam o seu planejamento de ensino e c) análise de documentos institucionais, como o projeto pedagógico dos respectivos cursos e os planos de ensino das disciplinas observadas.

Para realizar as análises, o aporte da teoria histórico-cultural foi tomado como referência teórico-metodológica. A teoria compreende o humano como ser que nasce com potencial para desenvolver sua humanidade que é concretizada na relação com outros seres humanos (Vigotski, 2007). Neste sentido, o desenvolvimento humano só se produz na relação histórica com a cultura, modificando a si e ao mundo social. A ação humana, orientada para desenvolver sua humanidade na relação com outros seres humanos, é explicada pela teoria histórico-cultural por meio do conceito de atividade. Leontiev (1978) explica a atividade como a ação intencional do ser humano que, coincidente a uma necessidade e um motivo, é orientada por operações e essas por tarefas, constituindo o modo humano de se produzir como tal.

Na escola, instituição criada socialmente, a principal atividade humana tem como objetivo promover a aprendizagem. Ela ocorre sob a forma de uma organização específica e na relação intencional de professores com estudantes. Na perspectiva da teoria histórico-cultural, essa aprendizagem só pode ser desenvolvimental (Davidov, 1988), ou seja, organizada de forma a criar bases psíquicas para que seja possível produzir mudanças

de pensamento que possibilitem que os sujeitos tomem decisões de vida fundadas nos conteúdos de estudo.

Trata-se de uma escola que cria condições didáticas específicas que contribuem para que professores e estudantes aprendam a pensar. Esse tipo de escola questiona os modos de organização da didática tradicional, ainda dominante, em que boa parte do esforço humano está na memorização e na devolução do conteúdo apresentado pelo professor, com pouco ou quase nenhum espaço para reflexão, criatividade e, portanto, pouco desenvolvimento da autonomia.

A análise das práxis de professores universitários que formam professores, para entender como se constitui a unidade imitação-criação na atuação docente, considerou o princípio da aprendizagem desenvolvimental, ou seja, o tipo de aprendizagem organizada para promover o desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Nessa perspectiva, o estudo considerou o professor como responsável pela ação de “organização psicológica do conteúdo escolar na forma de tarefa, de cuja solução ele também participa em um processo de elaboração conjunta” (Puentes, 2019, p. 47).

Objetivação e dialética materialista como método

O professor objetiva permanentemente, ou seja, produz sua própria síntese, agindo objetivamente no campo do ensino, a partir da apreensão de teorias relativas à sua área de conhecimento específico. Marx (1999) chamou de processo de objetivação o movimento de converter em objeto a uma prévia-ideação.

Trata-se de um processo dialético, contraditório em sua essência, caótico, com oposições que se confrontam, permanentemente, para produzir novas sínteses. Nesse processo, se reconhece o movimento de objetos e de fenômenos do mundo

objetivo, produzindo a relação conhecimento-prática. Trata-se da dialética materialista como método de compreensão do mundo e da produção humana:

A dialética materialista enquanto método filosófico, diferentemente dos sistemas filosóficos antecedentes, não constrói um quadro universal do mundo. Atualmente são as próprias ciências, a inter-relação entre elas que criam semelhante quadro do mundo. No entanto, a experiência conjunta do conhecimento e da atividade prática se constitui na base em que a dialética cria as suas categorias. No sistema de categorias apreendem-se não só os resultados do conhecimento e da prática, mas também as suas tarefas, razão pela qual a dialética materialista é um método do conhecimento científico. (Kopnin, 1978, p.34).

Assim, um objeto passa a ser conhecido à medida que se atua sobre ele. É uma relação de movimento, de transformação, essenciais para a dialética, que assume o papel de “método de penetração na essência do fenômeno, método de análise da realidade e sua reprodução na lógica dos conceitos” (Kopnin, 1978, p. 46). Para compreender como o professor universitário tem-se objetivado como tal, foi necessário participar do contexto da sua realidade, ouvi-lo e analisar documentos institucionais que subsidiam suas elaborações no campo do ensino. Inicialmente, se tratava de uma realidade caótica, não apresentada em sua essência, demandando a necessidade de aprofundamento analítico. Tudo isso constitui o método de penetração na essência do fenômeno, para compreender a realidade e produzir o concreto pensado (Marx, 1999).

As observações do autor relacionadas à compreensão da dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento indicaram pressupostos essenciais para o encaminhamento da pesquisa de bases histórico-culturais. Considerando essa perspectiva, a investigação foi orientada para a necessidade de examinar o objeto em seu automovimento, em suas relações e suas mediações. Assim, a investigação fundou-se no método e procurou, também, ser a sua vivência.

O conceito de práxis

O conceito de práxis foi central para a investigação. Ele tem uso recorrente na literatura que trata da formação de professores numa perspectiva marxista (Freitas, 2005; Noronha, 2010; Monteiro, 2013), filosofia que também está nas bases da produção da teoria histórico-cultural. Grande parte dessas publicações discute o conceito estabelecendo relação ao trabalho que é desenvolvido pelo professor, seja produzindo críticas às apropriações que são sintetizadas, seja indicando diagnósticos da atividade. O sentido de práxis mais utilizado nessas produções é o da prática fundamentada numa perspectiva teórica que se objetiva na constituição do professor.

O conceito tem orientação marxista e embora seja explicado como processo de revolução interna do sujeito, síntese sempre provisória de suas apreensões teóricas sobre o mundo na produção das individualidades, seu emprego, nestes estudos, muitas vezes, apresenta “denúncias” de que a verdadeira práxis pedagógica ainda é um caminho a ser trilhado. Isso denota o que se passa nos contextos reais em que os sujeitos vivem: a realidade caótica que promove a alienação, processo desumanizante que fragiliza o reconhecimento de si no próprio trabalho.

Na perspectiva marxista, a práxis verdadeira tem como fundamento a teoria. Ela potencializa a atividade transformadora, desde que os homens concretos tenham consciência de si e façam a si mesmos uma crítica radical, o que nem sempre se verifica no contexto alienante em que os professores vivem. A crítica radical seria aquela que ataca o problema pela raiz e o problema é o próprio homem, sua produção. Sendo assim, a crítica radical para o professor seria pensar como ele tem se produzido professor, tendo em vista as condições objetivas de que dispõe, os referenciais que tem utilizado e como esses elementos têm se organizado para satisfazer suas necessidades.

De acordo com Sánchez Vásquez (2011, p. 119), “a passagem da crítica radical do plano teórico ao prático é justamente a revolução”. E, ainda, “A práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo às necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático”.

A formação do professor universitário que não tenha como fundamento e horizonte uma práxis revolucionária, como orientadora do método, ou seja, constituída na unidade teoria-prática, corre o risco, por um lado, de perder-se em numa teorização abstrata, genérica, de letras mortas e, por outro, mesmo podendo sinalizar algumas possibilidades práticas, pelos caminhos da teoria, não se consolidar como possibilidade de desenvolvimento do professor no campo do ensino. Assim, a práxis revolucionária deve orientar o professor universitário a compreender seu modo de atuação: limites, valores, conceitos, pré-conceitos, modos de ser e fazer. Em confronto com os princípios teóricos, essa atuação tem que ser autoavaliada, compreendida na relação com os estudantes para que encontre condições de transformação. Conforme Sánchez Vásquez (2011),

a consciência dos fatos e a das ideias sobre as coisas precisam impulsionar mudança nos sujeitos e nas próprias coisas.

A unidade imitação-criação

A unidade imitação-criação é um construto teórico-prático que explica o processo que se produz na psiquê relacionado à aprendizagem humana. Sua elaboração tem como principal referência a obra de Vigotski, primeiro representante da teoria histórico-cultural. Trata-se de conceito coerente ao conceito de práxis. Embora sejam conceitos distintos e de campos de conhecimentos específicos, ambas teorizações fazem referência às compreensões dialéticas da constituição da subjetividade humana na relação com objetos e fenômenos do mundo social.

Enquanto o conceito de práxis tem em sua estrutura uma compreensão filosófica do modo como o ser humano se apoia em referências teóricas para tomar decisões práticas em sua vida, o conceito de imitação-criação faz referência ao processo psíquico de construção da consciência a partir da apreensão da cultura e de como esses elementos simbólicos atuam na psiquê para produzir as singularidades, que contribuem para produzir os homens e o mundo.

De acordo com Vigotski (2001) imitar é a maneira humana de apreender o mundo subjetivamente, de modo a produzir a individualidade.

[...] O desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da imitação é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a

possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisso se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. (Vigotski, 2001, p.331).

Não se trata de um processo mecânico, reprodutivo, produzido sem características únicas do sujeito que imita, como pode parecer, a princípio, se considerada a ideia vulgar de imitar. Trata-se, na verdade, de um processo que já traz traços únicos e irrepetíveis, forjados na essência criativa de cada ser humano.

Na velha psicologia e no senso comum, consolidou-se a opinião segundo a qual a imitação é uma atividade puramente mecânica. Desse ponto de vista, costuma-se considerar que quando a criança resolve o problema ajudada, essa solução não ilustra o desenvolvimento do seu intelecto. Considera-se que se pode imitar qualquer coisa. O que eu posso fazer por imitação ainda não diz nada a respeito da minha própria inteligência e não pode caracterizar de maneira nenhuma o estado do seu desenvolvimento. Mas esta concepção é totalmente falsa. (Vigotski, 2001, p.331).

Para o autor, só se pode imitar aquilo que está na zona de desenvolvimento eminente, ou seja, no espaço das potencialidades intelectuais que ainda não estão completamente

maduras. A eminência desse desenvolvimento pode ou não ser concretizada, razão pela qual a colaboração de outro sujeito mais capaz é tão importante para impulsioná-la. Na relação educativa formal, realizada na instituição escolar, este sujeito mais capaz pode ser o professor ou pessoa do mesmo grupo que já se adiantou em seu processo de desenvolvimento. O professor assume papel fundamental nessa relação, já que ele reúne as condições de organizar de maneira intencional o ambiente de estudo no qual o estudante pode aprender e se desenvolver.

Embora Vigotski tenha realizado seus estudos e experimentos com crianças em idade escolar, os dados e análises da pesquisa corroboraram as sínteses do autor também em processos de aprendizagem com adultos. Aprender o novo, também para os adultos, especialmente quando o que está em jogo é um processo de apropriação-objetivação, não está circunscrito a compreender a lógica formal de um conceito, mesmo quando esse já tem a possibilidade de realizar um pensamento teórico – caso dos professores –; é necessário agir com o conceito, experimentá-lo; observar sua aplicação em diferentes contextos, sempre em situação de colaboração e de orientação.

A imitação forma unidade dialética com a criação, pois imitar não se restringe a repetir de forma mecânica determinada atividade. Isso, sobretudo, em relação à atuação profissional do professor, imitar pressupõe, já que, simultaneamente, criar, reelaborar outra prática, sobretudo se for potencializada pela via da colaboração.

A imitação é uma atividade ligada ao impulso reprodutor, mas não se restringe a este impulso, pois ao imitar o ser humano o fará sempre de acordo com as suas referências culturais que traz consigo e que lhe servirão de base para estabelecer novas associações e

novas combinações de acordo com os seus interesses e necessidades. Ao imitar, o indivíduo nunca faz uma mera cópia do outro, estando em constante processo de criação. Nesse sentido, existe uma unidade dialética entre imitação e criação. (Fernandes, 2007, p. 11).

A imitação-criação é uma unidade contraditória, pois a criação ou atividade criadora do homem, aquela em que se cria algo novo leva em conta as referências anteriores, não se cria (ou não é criada) no vazio. (VIGOTSKI, 2009). Ele produz novas combinações para a sua existência sob a base do que já foi produzido. Para o autor, a atividade criadora pode ser de dois tipos: a) uma reprodutiva, que repete meios de conduta ou “ressuscita” impressões precedentes; b) e outra combinatória ou propriamente criadora. A base da primeira tem origem orgânica: a plasticidade do cérebro, sua capacidade de memorizar, armazenar experiências e retomá-las sempre que necessário. O segundo tipo de atividade criadora tem como base a imaginação.

A atividade, propriamente, criadora ou combinatória tem a capacidade de esboçar, na imaginação, um quadro de futuro sobre o próprio homem, criando novas imagens ou ações, e não, meramente, a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência. A imaginação é a base da atividade criadora. Ela se manifesta em todos os campos da vida, tornando possível a criação artística, científica, técnica.

Vigotski (2009) critica o uso do conceito de criação quando associado, circunscrito ou destinado a gênios, eleitos, talentos que criaram grandes obras artísticas, fizeram notáveis descobertas científicas ou inventaram alguns aperfeiçoamentos na área técnica.

[...] esse ponto de vista é incorreto. Segundo uma analogia feita por um cientista russo, a eletricidade age e manifesta-se não só onde há uma grandiosa tempestade e relâmpagos ofuscantes, mas também na lâmpada de uma lanterna de bolso. Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. [...] O entendimento científico dessa questão obriga-nos, dessa forma, a olhar para a criação mais como regra do que como exceção. (Vigotski, 2009, p. 15-16).

De acordo com o autor, a atividade criadora de combinação não irrompe de uma vez. Ela se desenvolve de maneira lenta e gradativa ao longo da vida, transformando-se de formas mais elementares para outras mais complexas. “Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiência”. (Vigotski, 2009, p. 19). Considerando que a imaginação é a base da atividade criadora ou combinatória e que esta está intimamente relacionada com a realidade do sujeito, o autor destaca que a imaginação não é um passatempo da mente, mas uma função vital necessária.

Isto explica porque não é suficiente analisar os processos educativos apenas do ponto de vista do que é objetivo, como o planejamento da ação, a seleção de conteúdos e metodologias, as condições do contexto sem considerar os sentimentos dos sujeitos concretos que atuam na relação educativa. Os sentimentos humanos são parte desta combinação. A imaginação é o fermento da motivação e da prévia idealização, que atuando de modo

integrado aos sentimentos, aos signos e às relações entre os sujeitos, produzem a prática pedagógica.

Organização didática das aulas no Ensino Superior

A partir da observação das aulas dos professores universitários participantes da pesquisa, alguns elementos da organização didática foram sintetizados no quadro a seguir.

Quadro 1: Observações a partir das práticas docentes

ELEMENTOS OBSERVADOS	OBSERVAÇÕES
Objetivos das aulas	<p>Não são retomados nas aulas, ficam circunscritos ao plano de ensino formal. Perdem-se ao longo da disciplina e, portanto, nem sempre cumprem o seu papel reitor no ensino.</p>
Conteúdos de estudo	<p>Definidos com base na ementa da disciplina. Discutidos em bloco, a partir de textos, com pouca clareza de elementos essenciais a serem interiorizados, o que provoca dificuldades de: elaboração de sínteses; aprofundamento; relação teoria-prática.</p>
Métodos e procedimentos	<p>Coerente ao enfoque histórico-cultural, pensados a partir da natureza dos conhecimentos. Predomínio da leitura prévia, discussão coletiva de textos de estudo e debate, num nível superficial. Atitudes investigativas pouco exploradas. Discussões que, muitas vezes, mantém-se no nível de pseudoconceitos ou de conceitos espontâneos. Os métodos de organização didática das aulas não são explorados como conteúdos de aprendizagem e de formação profissional. Falta base orientadora à atividade de estudo proposta pelo professor.</p>

	Os conceitos teóricos são, às vezes, relacionados às situações práticas da vida profissional, mas sem que isso seja considerado orientação para o estudo.
Espaço de aprendizagem	Organizado para a atividade coletiva, sem variações.
Avaliação	Retorno do aluno, às vezes, considerado satisfatório e, outras vezes, insatisfatório para o professor, sem justificativas consistentes do ponto de vista teórico-metodológico. Falta de clareza de elementos essenciais que poderiam e deveriam ser apreendidos por parte do aluno. A autonomia do aluno, para que ele tenha condições de avaliar seus próprios progressos, o que não é incentivada nem orientada pelo professor.

Fonte: da autora

As observações do quadro indicaram a importância dos textos de estudo na organização das aulas. Eles representaram os instrumentos mediadores centrais na organização do ensino. Atuaram como unidades linguísticas que expressam um conjunto de significados sociais relativos a um momento específico de produção da área de conhecimento em estudo, selecionados para o desenvolvimento das aulas.

O estudo de textos, enquanto método de organização didática, revelou a natureza das ciências estudadas a partir da sua necessidade de ser produzida e compreendida por meio da argumentação, definição de conceitos, relação com outras teorias e estudos para a produção de novas sínteses. Tudo isso justificou a importância dos textos como centrais na organização do ensino.

Por outra parte, como uma contradição observada, esta mesma importância atribuída aos textos como principais instrumentos mediadores na organização do ensino, reduziu o ensino a eles próprios. Eles passaram a ser sinônimos de

conteúdo, objetivo, método, procedimento de ensino e até didática utilizada pelos professores:

A minha didática então seria: discussão e debate do texto a partir daquilo que os alunos trazem da leitura que fizeram. E aí a coisa flui de diversas formas, depende da turma. Tem turmas que eu tenho que focar mais o texto, que o debate vai acontecendo e as coisas se perdem, então eu foco mais o texto, eu tento controlar isso. E tem outras turmas que a coisa vai com mais tranquilidade, sempre a possibilidade de fazer um debate próximo do texto. Mas isso depende muito do meu controle. Porque às vezes eu coloco um texto, e se eu deixar livremente, os alunos falam tudo, menos aquilo que precisa ser discutido. Então eu vou controlando esta discussão. Eu acho significativo. (Professor sujeito da pesquisa).

O aprofundamento e/ou uma melhor exploração dos textos como instrumento mediador do ensino não ocorreu, deixando de atuar em possibilidades que responderiam a questões como: os professores tem clareza de que habilidades pretendem desenvolver nos alunos com a leitura e a discussão dos textos? Os alunos conseguem extrair dos textos conceitos imprescindíveis para a sua formação? Tais conceitos são relacionados com situações concretas da realidade profissional que os alunos vão enfrentar? Eles são levados a produzir sentidos e/ou interpretações pessoais fundamentadas nos conceitos teóricos presentes nos textos? Os professores orientam estudos independentes dos alunos a partir da leitura e da discussão dos textos?

Tais lacunas, que foram observadas na utilização dos textos de estudo como principal estratégia didática de organização

das aulas, denotam uma segunda síntese das observações que foram feitas: a de que os professores não parecem investir tempo no planejamento das aulas. Considerando que o texto de estudo pode ser, de fato, um material rico a ser explorado, ele sozinho, sem uma prévia idealização do seu uso para contribuir no alcance dos objetivos de aprendizagem, pode ser utilizado, como foi observado, apenas de maneira superficial.

Com as observações do quadro, também, ficou evidenciado que os professores se apoiam, sobretudo, em referências do campo da intuição ou da reprodução de modelos de aulas anteriores para concretizar as suas. São referências que muitas vezes não se apoiam, conscientemente, em conceitos científicos do campo da ciência pedagógica, talvez por falta de elementos teóricos que, conscientes, possibilitariam a concretização de uma práxis docente mais rica. Neste sentido, e em função da superficialidade e rudimentos da organização didática, as práxis dos professores seguiram empobrecidas, fragilizando, também, a constituição da unidade imitação-criação.

Referências na construção da práxis dos professores universitários

A partir da leitura, da análise e da síntese das entrevistas, das observações de aulas, de leitura e da análise de documentos, houve um processo de definição, de refinamento e de amadurecimento de unidades de sentido que sobressaíram, representando o contexto investigativo, ou seja, a organização didática das aulas dos professores universitários. O método foi produzido de modo a considerar o movimento dialético do fenômeno observado, possibilitando produzir com os dados novas compreensões da realidade.

Apontamos a necessidade de produção de um conhecimento/pesquisa que desvele, aprofunde o movimento complexo e contraditório de constituição dos sentidos subjetivos do professor, um conhecimento que avance na apreensão das formas de pensar, sentir e agir dos professores, para que, de posse desse conhecimento, criemos formas de intervenção que contribuam para a formação desses profissionais. (Aguilar, 2006, p.11).

Assim, os dados foram confrontados e com base no aporte teórico-metodológico da teoria histórico-cultural, emergiram três referências que marcam a construção das práxis desses professores: as referências *memorizadas*, *empíricas* e *conscientes*. Considerando que trabalhos investigativos, também, passam por processos de movimento e reelaboração permanente, as conclusões apresentadas aqui, relacionadas às referências de professores universitários na construção de sua práxis, referem-se a nova síntese de estudo publicado anteriormente (Dias de Sousa; Longarezi, 2018).

As referências não podem ser tomadas na forma de hierarquização ou definição de estágios de desenvolvimento da docência e sim enquanto compreensão de elementos presentes em todas as práticas observadas, indicando que a constituição da práxis é um processo difícil de compreender, contraditório, por vezes caótico, que se alimenta e é alimentado pela realidade vivenciada pelos professores. Mesmo considerando se tratar de um processo complexo de construção, a análise é fundamental, para que os próprios professores tenham melhor consciência de como têm se constituído na docência.

As *referências memorizadas* revelam que, em algumas situações, os professores utilizam em seu “discurso pedagógico”

uma linguagem memorizada em que conceitos, ideias e teorias do ensino produzidos no meio acadêmico são reproduzidos oralmente, aparentemente, com muita propriedade. Só que os mesmos discursos, conceitos e teorias não se apresentam, coerentemente, nas condutas e nas formas que o professor organiza didaticamente o seu ensino. É como se o professor soubesse dizer, mas não soubesse fazer o que diz. Como se ele prescrevesse um modelo de ensino ideal num plano de linguagem externa, ou seja, na fala oral, que tivesse pouca coerência teórica que pudesse dar robustez a sua práxis.

O movimento observado demonstrou limitações na produção da unidade teoria-prática, pois mesmo a oralidade sendo sustentada por conceitos teóricos produzidos no campo da significação social enfrentou limites na produção de sentidos pessoais coerentes pelos professores. De acordo com Leontiev (1978), os significados são sociais e produzidos nas práticas sociais. São os conceitos científicos, valores, normas de conduta, símbolos entre outros. Produzem sentido pessoal quando assimilados pelas pessoas, em seus processos pessoais de objetivação.

Para Galperin (1957), o plano de linguagem externa é apenas uma das etapas do processo de assimilação de um conceito científico. De acordo com a sua teoria da formação por etapas de ações mentais, um conceito só é totalmente assimilado na aplicação que se faz dele, ou nas suas palavras: “a assimilação só tem lugar na ação” (Galperin, 1957, p. 31). Portanto, o fato de o professor conseguir utilizar oralmente a explicação de um conceito relativo à organização do trabalho didático e não o utilizar, coerentemente, no seu trabalho docente, pode indicar um desenvolvimento em curso, de um conceito ainda não assimilado totalmente.

As *referências memorizadas*, que os professores apresentaram, possibilitam inferir o tipo de processo educativo em que foram produzidas, muito provavelmente enquanto os professores foram estudantes nos seus próprios cursos de licenciatura e/ou em cursos de formação continuada que puderam participar. Frequentemente, esses cursos têm como fundamento educativo a dissociação entre os fundamentos teóricos e a prática, gerando, portanto, uma apropriação frágil e, por conseguinte, uma práxis também enfraquecida, que não se sustenta na realidade concreta da sala de aula.

Já as *referências empíricas* são aquelas que se apoiam na reprodução de aulas de forma consciente ou mesmo alienadas. Embora possam colaborar na construção da práxis e representarem o movimento de apreender o mundo por meio da imitação (Vigotski, 1984), muitas vezes, elas permanecem no nível do fazer pelo fazer ou na explicação, ou seja, “faço porque sempre foi assim”, sem avançar qualitativamente para formulações teórico-práticas mais consistentes.

O que se observou nas referências empíricas da formação foi a fragilidade do pensar e do decidir com consciência, sobre quais as melhores opções didáticas a escolher, de modo a se encaminharem para uma finalidade a ser alcançada com o estudo. Além disso, revelaram a força de um fazer sustentado, muitas vezes, apenas pela tradição ou costume, com pouco desenvolvimento de elaborações teórico-práticas relativas ao campo da ciência pedagógica.

Considera-se necessário que os professores desenvolvam esse tipo de práxis, transformando as referências empíricas que têm utilizado. Por uma parte, eles precisam ter uma atuação consciente em relação à utilização desses modelos em sua prática e, por outra, por meio de um processo formativo colaborativo,

elaborem melhor formulação teórico-prática do princípio didático que utilizam. Tal autonomia a ser conquistada, lhes permitiria fazer escolhas docentes mais fundamentadas, mais adequadas às necessidades que se apresentam no cotidiano do ensino.

A terceira referência utilizada pelos docentes foram as *referências conscientes*. Elas revelaram-se potentes tanto do ponto de vista teórico, na apropriação conceitual expressa no discurso pedagógico do professor, quanto do ponto de vista prático, na sua prática pedagógica. Revelaram, portanto, a construção de uma práxis educativa mais robusta, pois o professor conseguia produzir sentido pessoal coerente a uma significação social que foi apropriada por ele ao operar mentalmente com conceitos científicos do campo do ensino e, além disso, objetivar, na sua prática profissional docente, uma atuação intencional.

Representam grande fonte para o desenvolvimento profissional dos docentes, além da possibilidade de ampliação da sua capacidade criadora, já que se sustentam numa íntima compreensão teórico-prática do que realizam, exigindo de si quantas reformulações forem necessárias para serem coerentes às demandas dos sujeitos presentes na relação educativa. Trata-se de uma referência formativa que conforma uma unidade sustentada pela autonomia, permitindo ao docente ponderar, avaliar, reorganizar, voltar ao conceito teórico que a fundamentou para analisar sua permanência ou necessidade de mudança na utilização prática. Foi a referência analisada menos evidente entre os professores sujeitos da pesquisa, embora possa ser considerada a mais potente na constituição da unidade imitação-criação.

Galperin (1957) explica que para a utilização de um conceito seja convertido em ação mental, ela deve passar por etapas fundamentais de um processo de assimilação do conceito. O autor enumera três etapas fundamentais, que são percorridas de

modos diferentes pelas pessoas, em função das suas histórias e das suas vivências. Na primeira, “etapa de ação materializada”, a ação se apoia em objetos concretos ou na sua representação, como desenhos, imagens ou esquemas. Na segunda, “etapa de ação em linguagem falada”, há a reprodução discursiva do conceito e na terceira, “etapa de ação a nível mental”, os elementos do conceito já foram internalizados e são utilizados mentalmente, só para si. As referências memorizadas revelam esse processo em curso.

Algumas falas dos professores, extraídas das entrevistas realizadas, demonstraram como essas referências se manifestam, contribuindo com a construção da práxis.

Mas eu sempre tento diversificar, por exemplo, a forma da aula, não todas porque a gente não consegue. Pelo menos eu não consigo. Mas diversificar a forma como a aula se desenvolve ao longo do semestre. Dando uma diversificada na organização. (Professor sujeito da pesquisa).

Nesse exemplo, o professor demonstrou um momento contraditório de reflexão. Ele não tinha clareza dos motivos que justificam a necessidade “de diversificar suas aulas”, e, ao mesmo tempo, pensava sobre essa possibilidade. Diversificar as aulas é tomado como um princípio didático absoluto em si mesmo, importante para conduzir o processo educativo, desconsiderando outros elementos, igualmente, necessários. Faz parte de um “jargão pedagógico”, frequentemente, reproduzido entre os professores sem a devida profundidade.

Tal discurso revela o processo de profissionalização do professor. Está relacionado a um conceito proveniente da didática, do planejamento de ensino, especificamente, a questão da utilização de metodologias diferenciadas. Conforme Silvestre

Oramas (2003), as metodologias são de fato importantes, desde que adequadas aos conteúdos a serem apreendidos e aos objetivos a serem alcançados com a aprendizagem, ou seja, só tem valor e significado no conjunto dos elementos didáticos que organizam o ensino.

O professor indicou ter dúvidas acerca desse assunto, o que pode ter origem num ensino de didática feito de maneira instrumental e tecnicista, desconsiderando os contextos político, ético, psicológico, entre outros, inerentes a toda prática pedagógica. Além disso, pode representar um ensino de didática que não toma a questão da planificação do ensino como um sistema interdependente, e sim que considera os seus elementos apenas em si mesmos.

As referências empíricas, citadas pelos professores ou observadas no contexto do ensino, se caracterizaram por três origens de “modelo” diferentes: o modelo de aula da pós-graduação, o modelo das próprias experiências docentes anteriores e o modelo de ensino de professores considerados ideais. Um dos professores assumiu que a docência exercida estava relacionada com sua experiência discente na pós-graduação: *“Da minha experiência de aluna, exatamente, principalmente, a minha experiência de aluna na pós-graduação” (Professor sujeito da pesquisa).*

Outro professor justificou, assim, sua escolha de textos que os alunos leem na graduação: *“Eu escolho textos que geralmente essa formação, para alunos que fazem graduação nessa área devem ler, são textos clássicos” (Professor sujeito da pesquisa).* A justificativa não esclarece muito. É como se o professor dissesse: “os alunos têm que ler estes textos, assim como eu li. É assim que deve ser”.

A situação demonstrou uma atitude docente naturalizada, sem uma justificativa consubstanciada para as escolhas de conteúdo que sejam provenientes da sua ciência específica. Trata-se da reprodução de um modelo de docência por ele vivenciado e considerado ideal, mas que sem o consequente elemento teórico, conformando uma unidade teórico-prática consciente, não potencializa a verdadeira práxis e, por conseguinte, fragiliza a constituição da unidade imitação-criação.

Além da aula da pós-graduação, os professores utilizaram outra referência formativa de ordem empírica: as suas próprias experiências docentes anteriores. Nessas situações, não foram esclarecidas justificativas teórico-práticas para a reprodução nas experiências atuais. Os professores nem sempre desenvolveram uma atitude reflexiva acerca de suas opções do ponto de vista da organização didático-pedagógica, contribuindo para a naturalização das práticas e o não aprofundamento dos fundamentos teóricos que a justificam.

Também foi possível observar nessas manifestações, em que os professores demonstraram, a utilização de referências memorizadas ou empíricas, o que denota dificuldade em formular conceitos relacionados ao que de fato realizavam enquanto professores do Ensino Superior.

Eu não tenho como concepção que eu tenho o conhecimento em minhas mãos e eu vou trazer isso para os meus alunos. Nesse processo de troca entre eu e os meus alunos eu aprendo bastante. A aprendizagem pra mim ela é, essencialmente, adquirida ou ela é uma prática que se forma por meio das trocas entre pessoas num dado espaço que no caso seria a escola ou a universidade que é esse lugar

sagrado que eu já falei. (Professor sujeito da pesquisa).

Nessa fala, o professor procurou apresentar suas concepções acerca do ensino. Não apresentou ideias de forma clara, concisa, consistente. Possivelmente, porque eram concepções em processo de estruturação interna. Havia preocupação de evidenciar que o professor não só ensina, mas também aprende com seu aluno e ao mesmo tempo um conflito acerca do que, afinal, constitui esse papel de ensinar do professor.

Na observação das referências conscientes, menos evidenciadas no processo investigativo, em que se observou a utilização de um referencial formativo com lastros teórico-práticos mais consistentes e, portanto, mais próximos da verdadeira práxis (SÁNCHEZ-VÁSQUES, 2011), foi possível perceber coerência entre a fala e o fazer na prática pedagógica observada. Foram situações que demonstraram um professor mais autônomo para avaliar suas posturas, fazer escolhas conscientes de organização didática do ensino de forma a potencializar aprendizagem. O fragmento selecionado demonstra essa unidade teórico-prática: a práxis educativa produzida pelo professor no confronto com as teorias:

Eu gosto muito dessa ideia de negociação. Entre algumas coisas que eu cursei no meu doutorado, algumas coisas da didática francesa me chamaram atenção que eu uso muito, que é a teoria do contrato didático. Elas refletem muito coisas que eu já fazia, de alguma maneira, na minha sala de aula e essas teorias me deram um suporte pra entender o que eu estou fazendo. (...) Essas teorias dão suporte pra gente entender essas dinâmicas. São textos que

vieram na minha formação e de alguma forma eu incorporei e uso. (Professor sujeito da pesquisa).

O professor era consciente e tinha clareza da utilização de um conceito ligado à didática em sua prática pedagógica. De acordo com Vigotski (2007, p. 376-377), ao se referir às propriedades superiores de um conceito científico: *“Podemos dizer que a força dos conceitos científicos se manifesta em uma esfera integralmente determinada pelas propriedades superiores dos conceitos: a compreensão consciente e a voluntariedade”*. Por dominar as propriedades de um conceito didático, o professor conseguia avaliar até suas experiências docentes anteriores, ou seja, estabelecer generalizações. Ele reconhecia que essa teorização, a unidade estabelecida entre teoria do ensino e da prática, lhe possibilitava compreender a concretização de sua ação docente e, portanto, continuamente transformar estes processos, fortalecendo a constituição da unidade imitação-criação e favorecendo o desenvolvimento de si e dos estudantes.

Por uma práxis que potencialize a unidade imitação-criação na docência universitária

Este artigo se propôs a analisar práxis de professores universitários que formam professores e perceber como esse processo contribui na constituição da unidade imitação-criação relacionada à atuação profissional docente. As análises do contexto investigativo identificaram que os professores utilizam textos de estudo como principais instrumentos mediadores da organização didática, embora não invistam muito tempo para planejar como estes textos podem contribuir de maneira mais aprofundada com as aprendizagens.

O estudo, também, evidenciou referências que atuam na formulação das práxis dos professores, de modo mais frágil ou não no que diz respeito à unidade teoria-prática. Dessa análise, foram sistematizadas as referências memorizadas, empíricas e conscientes, denotando que o caminho da práxis verdadeira, conforme afirma Sánchez Vásquez (2011), é o caminho da busca permanente sobre a consciência de si e do reconhecimento de como se constituir na atuação profissional.

A sistematização das referências possibilitou concluir que os professores têm suas práxis marcadas por referências memorizadas, com domínio discursivo de estudos não refletidos nas práticas, referências empíricas, com a reprodução de modelos em que não se tem claro elementos teórico-práticos fundamentadores e referências conscientes, com reflexão permanente sobre as escolhas didáticas e como elas têm objetivado seu fazer profissional. Todas elas têm contribuído com a constituição da unidade imitação-criação, embora se assuma que são as referências conscientes, infelizmente, menos evidenciadas no estudo, aquelas em que se observa maior potencial para o desenvolvimento de professores e de estudantes. Neste sentido, se acredita que o desafio da formação de professores e de estudantes é fortalecer o esforço criador para potencializar o desenvolvimento: “[...] a educação deve ser vista com o propósito de se formar o pensamento criador, tendo uma visão ativa e participativa do aluno no processo de sua instrução e desenvolvimento” (Nascimento, 2014, p. 383).

Para que o desenvolvimento possa ser potencializado, com aprendizagens fundadas na criatividade e na autonomia, é preciso reconhecer o processo dialético de construção da psiquê. De acordo com Vigotski (2007), o desenvolvimento humano se dá em saltos, a partir de crises que perpassam diferentes idades

psicológicas, reorganizando, completamente, as estruturas do pensamento. Portanto, os conflitos e as contradições dos professores evidenciados na análise das diferentes práxis indicam possibilidades a serem exploradas em processos formativos colaborativos, em que eles de fato atuem com os conteúdos de estudo e não permaneçam, apenas, ouvindo e memorizando conceitos, como tradicionalmente ocorre.

As referências analisadas compõem um todo a ser considerado na objetivação do trabalho docente. Elas possuem especificidades que colaboram com entendimentos relacionados a como o professor se desenvolve ou não na profissão. A primeira indica que o formador de professores recorre, no dizer e no fazer docente, à memorização de princípios e de conceitos teóricos relativos à área de educação que estão presentes no discurso docente e não se apresentam, coerentemente, na prática pedagógica. Ele diz, mas muitas vezes, não faz o que diz. A segunda referência indica a reprodução de modelos de aula e de docência de forma naturalizada, sem a necessária fundamentação teórica para tal. Ele faz, mas não sabe porque faz.

Estas duas referências revelam a dissociação teoria e prática materializada no ensino por parte do professor. Nos dois casos, ou se fortalecem, de um lado, as abstrações teóricas ou, de outro, as práticas, sem que os dois polos complementares e contraditórios sejam fortalecidos enquanto unidade, comprometendo a constituição da sua práxis pedagógica. A imitação se revela na forma do senso comum nessas duas referências, como reprodução mecânica, sem potencializar o esforço criador.

Nas referências conscientes, a unidade teoria-prática se objetiva na materialização do ensino: o formador se apropria de um conceito, pensa sobre ele, se produz de forma ativa com ele,

produzindo também a sua organização didática de forma mais coerente e intencional. Por isso, a defesa, na formação de professores orientada para o desenvolvimento, de que não se trata de apenas memorizar conceitos relacionados ao ensino, mas apreender características essenciais no confronto com experiências e conhecimentos precedentes para resolver problemas atuais que se apresentam no fazer pedagógico.

A análise das referências possibilitou compreender que a imitação no sentido vigotskiano é muito importante para o professor. Ao imitar constituindo sua singularidade, o professor demonstra a necessidade de ser apoiado em seu processo de desenvolvimento profissional, o que só pode ser alcançado se ele estiver aberto e disponível ao estudo sobre a docência, com motivos que sejam coincidentes às suas necessidades profissionais. Além disso, é importante que esse apoio ocorra em situações formativas colaborativas.

Neste sentido, o estudo indica que para a práxis potencializar a unidade imitação-criação na docência universitária, é preciso que o professor:

- Desenvolva pensamento sobre o que tem sido e produzido como professor;
- Responda para si o que fundamenta suas escolhas didáticas;
- Utilize sua organização didática como conteúdo de estudo, considerando que, possivelmente, ela será imitada por seus estudantes quando esses se tornarem professores. Assim, é importante discutir com eles fundamentos das escolhas, motivações, correspondências com o contexto de ensino e perfil discente;
- Tenha clareza que ser professor não se limita ao ensino e estudo de uma área de conhecimento específica.

A docência revela uma concepção de mundo, de sociedade, de homem e, sobretudo, de educação de cada professor. Portanto, é preciso analisar, permanentemente, o que estes elementos têm revelado de si na relação com os estudantes;

- Avalie que princípios didáticos têm sustentado as práticas e se eles estão coerentes ao perfil dos alunos e ao tempo histórico-cultural da sua concretização;
- Identifique o nível de prioridade que a formação permanente para a docência, relacionada a conteúdos pedagógicos, tem assumido na organização da profissão. Identificar que isso não tem sido uma prioridade, o que pode contribuir com a falta de reconhecimento de si no desenvolvimento profissional docente.

Todas essas indicações são buscas individuais e também coletivas, num contexto de realidade que tem desumanizado as pessoas e contribuído com um adoecimento progressivo em todas as dimensões da vida. Que a consciência de si na relação com o outro seja a luta essencial de todo professor que acredita na transformação pessoal e social.

Referências

AGUIAR, W. M. J. de. *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DIAS DE SOUSA, W. D.; LONGAREZI, Andrea Maturano. Referências formativas do formador de professores na constituição da sua práxis pedagógica. *In: Nuances: estudos sobre Educação*,

Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.34-50, Mai./Ago., 2018. ISSN: 2236- 0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.4427.

FERNANDES, V. L. P. Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem. *In: 30ª Reunião Anual da ANPed*, 2007, Caxambu-MG. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3527--Int.pdf Acesso em: 22/09/15.

FREITAS, M. A. S. F. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. *In: Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, n. 1, p. 135-150, 2005.

GALPERIN, P.Ya. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos, 1969. *In: Colección de materiales de conferencias sobre Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad Estatal de Moscú, 1957.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MARX, K. *O método da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MONTEIRO, D. S. *Práxis ou (neo) pragmatismo como paradigma dominante na formação de professores?* 2013. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2013.

NASCIMENTO, R. O. *Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação*. 2014. 416f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia , Uberlândia-MG, 2014.

NORONHA, O. M. N. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

PUNTES, R.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.) *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I*. Curitiba, PR: CRV, 2019.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SILVESTRE ORAMAS, M.; ZILBERSTEIN TORUNCHA, J. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana, Cuba: editorial Pueblo y Educacion, 2003.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. *In: Problemas de La Psicología Infantil*. Editorial Pedagógica, Moscú, 1984.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

3.

ANÁLISE DA FORMAÇÃO NOS CURSOS PÚBLICOS DE PEDAGOGIA EM ITUIUTABA/MG: CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL PARA O USO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS¹⁴

Maria Tereza Almeida Pereira

Fernanda Silva Nascimento

Leandro Montandon de Araújo Souza

Delimitação dos aspectos gerais da pesquisa realizada

Nossa pesquisa buscou investigar em que medida os cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG e pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU Pontal, na cidade de Ituiutaba/MG, incorporam em seus currículos, em seus projetos políticos pedagógicos, conteúdos que ofereçam aos discentes oportunidades de domínio dos saberes e o desenvolvimento de habilidades para aproveitamento do potencial pedagógico dos jogos nas ações educacionais a serem ofertadas na Educação Infantil. Para tanto, nossa análise se fundamentou na perspectiva teórica Histórico-Cultural e na Didática Desenvolvimental, o que permitiu a percepção diagnóstica de problemas, ao mesmo tempo em que viabilizou a proposição objetiva de estratégias de enfrentamento e superação dos aspectos prejudiciais observados na formação dos pedagogos oferecida em ambas as instituições.

¹⁴ O presente trabalho contou com o apoio e financiamento do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ/UEMG).

Nesse sentido, delimitamos uma metodologia de pesquisa essencialmente bibliográfica e documental, com vistas a revelar os modos como os cursos de Licenciatura oferecidos por duas universidades públicas em Ituiutaba estruturavam sua formação nos documentos normativos que as regulavam. Dada a diversidade de temáticas a partir das quais a referida análise poderia ocorrer, optamos por verificar o modo como o uso pedagógico do jogo se evidenciava presente nas fontes pesquisadas, em especial, no sentido de formar nos discentes o domínio dos saberes e o desenvolvimento de habilidades de uso intencional dos jogos como instrumentos promotores do desenvolvimento infantil e acessíveis ao trabalho docente.

Vale destacar que o movimento investigativo, a partir do qual esse trabalho se fez possível, integrou um esforço maior (Souza, 2021b), no qual Projetos Pedagógicos de licenciaturas em todas as unidades acadêmicas eram avaliados, assim como de outras instituições públicas e privadas localizadas nas mesmas cidades das unidades UEMG. Frente ao considerável volume de dados encontrados¹⁵, fez-se necessário um recorte específico no município de Ituiutaba/MG, sem o qual extrapolar-se-ia as possibilidades de análises para este trabalho em específico.

Nesse sentido, e a partir do recorte estabelecido, o presente trabalho se estruturou, basicamente, em duas dimensões

¹⁵ Ainda que relativamente recente, pois sua criação data de 1989, a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, possui um expressivo tamanho parcialmente ocultado por sua qualidade *multicampi*. Afinal, a instituição se faz presente em 16 municípios mineiros, contando com 21.000 (vinte e um mil) estudantes matriculados no primeiro semestre de 2023, 133 (cento e trinta e três) cursos de graduação, além de cursos de especialização, mestrado e doutorado. Sobre a UEMG, maiores informações estão disponíveis em <https://uemg.br/home/universidade/sobre-a-uemg>. Acesso em 22 mar. 2023.

complementares. A primeira, relativa à análise do potencial uso pedagógico dos jogos realizada a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental. A segunda dimensão caracteriza-se pela análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UEMG e da UFU, ainda que o esforço de se evitar repetições excessivas não explicita, toda indicação a tais instituições fará referência aos *campi* localizados na cidade de Ituiutaba/MG.

Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental: reflexões sobre o potencial pedagógico dos jogos.

Trata-se de, praticamente, um lugar comum o entendimento de que o lúdico, os jogos e as brincadeiras exercem alguma influência e participam do processo de desenvolvimento infantil. No entanto, as diferentes perspectivas teóricas não coincidem em relação às formas como essa contribuição ao desenvolvimento ocorre, mais ainda, não coincidem as proposições pedagógicas que derivam destes entendimentos diversos. Nesse sentido, é salutar que comecemos por estabelecer algumas reflexões iniciais relativas à potencialidade de aproveitamento dos jogos pelo docente em suas práticas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de seus estudantes. Para tanto, nossas reflexões se fundamentam na Teoria Histórico-Cultural e na Didática Desenvolvimental, alicerces teóricos a partir dos quais podemos delimitar a natureza do desenvolvimento pretendido, assim como também a especificidade do jogo e de sua instrumentalização nas práticas pedagógicas como estratégia organizadora de condição propícia ao desenvolvimento.

Em função do desenvolvimento humano se caracterizar como um fenômeno complexo e não limitado a determinada faixa etária, estabelecemos o recorte da infância como o período prioritário de nossa investigação, considerando que é com essa faixa etária que a imensa maioria dos profissionais pedagogos irão atuar. Não há, nesse sentido, um critério hierarquizante entre as idades, mas um cuidado em alinhar a análise dos cursos de Pedagogia analisados na segunda parte desse trabalho, com a faixa etária predominante do público atendido por este profissional. Por isso, evidentemente, nosso aporte teórico revelará estas opções investigativas, ainda que isso ocorra ao indicar terminologias pouco usuais no campo pedagógico da atualidade, por exemplo a Pedologia, entendida por Vigotski como Ciência do Desenvolvimento da Criança. **“O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência”** (Vigotski, 2017, p. 18, grifo original).

Outros fatores, também, estão associados ao desenvolvimento infantil, por exemplo, fatores típicos do amadurecimento fisiológico ou outros ligados ao funcionamento neurológico apropriado, ocorrência de adoecimentos, fatores nutricionais e endócrinos, inclusive. Ilustrativamente, Souza (2019) - analisando Rubinstein (1972b) - comenta a relação entre o funcionamento glandular da tireoide e sua relação para com o humor, a excitabilidade e a intensidade da atividade psíquica. Isso significa que toda investigação que pretende observar o desenvolvimento humano, em especial, o desenvolvimento psíquico, precisa contemplar seu fundamento material, neste caso, fisiológico, mas sem reduzi-lo a um processo resultante exclusiva, ou principalmente, deste aspecto. A “análise fisiológica e, por conseguinte, a metodologia fisiológica na investigação psicológica só pode considerar-se como um processo auxiliar” (Rubinstein, 1972a, p. 61).

A sempre presente influência das condições fisiológicas na psique não pode significar reduzir todo o fenômeno psíquico a uma manifestação de uma natureza humana determinada unilateralmente por algum componente geneticamente herdado. É fundamental que, neste ponto, qualquer determinismo mecanicista, mesmo que biologizante, seja reconhecido como, no melhor dos casos, um equívoco. A conduta humana, para além dos condicionantes biológicos próprios de cada sujeito, é constituída a partir das condições psíquicas de desenvolvimento já estabelecidas pelo sujeito nos limites dos modos como a realidade viabiliza a relação ativa da Personalidade para com esta realidade (Souza, 2019, p. 121).

Se o desenvolvimento se caracterizasse como fenômeno que dependesse exclusivamente do funcionamento fisiológico dos sujeitos, a medicina se constituiria como ciência suficiente para sua investigação. O que se observa, de fato, é que o entendimento correto do fenômeno desenvolvimento humano depende, em absoluto, da compreensão de sua historicidade típica, precisamente, dos elementos históricos e sociais que caracterizam a singularidade da vida de cada humano que se desenvolve e que, neste processo, converte-se em uma personalidade única.

[...] o ser humano não nasce como personalidade, mas *converte-se* nela. Esta formação da personalidade diverge essencialmente do desenvolvimento do organismo, o qual é produzido no processo de uma simples maturação orgânica. A natureza da personalidade distingue-se também finalmente em não se desenvolver como todo o organismo, como também

em possuir a sua *história* (Rubinstein, 1973, p. 132, grifos do original).

Como fenômenos históricos, o desenvolvimento humano e a constituição da personalidade não ocorrem *pari passu* ao desenvolvimento etário (Vigotski, 2018). Ou seja, um determinado desenvolvimento alcançado no intervalo de um ano não significa que será repetido, em iguais proporções, no ano seguinte. Nem significa que diferentes crianças em distintas circunstâncias alcançarão porções de desenvolvimento idênticas em períodos semelhantes. Para se entender de maneira apropriada o fenômeno desenvolvimento humano, fundamento a partir do qual os sujeitos constituem sua personalidade, faz-se necessário reconhecê-los em sua historicidade típica. De modo mais preciso, a personalidade se caracteriza como a expressão estabelecida entre a atividade dos sujeitos e suas psiquês (Souza, 2019). A partir de sua atividade, ou seja, da forma como os sujeitos atuam em suas realidades, vivenciam simultaneamente as influências desta realidade sobre si e, dessa interação dialética interno-externo, os sujeitos se formam e se desenvolvem, em outras palavras, se constituem enquanto personalidades.

Reconhecer estes aspectos se faz necessário por duas razões fundamentais, primeiramente, pois se pretendemos analisar o desenvolvimento infantil, esta análise não poderia se realizar sem considerar a conduta da criança, as formas como atua e interage com a realidade na qual se insere; afinal, o desenvolvimento é absolutamente dependente de sua atividade. E, em segundo lugar, se há alguma possibilidade de o docente orientar suas atividades de ensino-aprendizado com foco na promoção do desenvolvimento, este precisará organizar cuidadosamente o conjunto das ações de ensino previstas, assim como as condições ambientais da sala de aula, com vistas a

garantir que a atividade estudantil seja apropriada à promoção do desenvolvimento pretendido.

Segundo a PHC [Psicologia Histórico-Cultural] exalta-se a relação do professor e estudante com foco no desenvolvimento da aprendizagem deste. Para tanto, cabe ao professor organizar as ações didáticas de tal forma que o estudante interaja com o objeto do conhecimento de forma ativa, para alcançar cada um dos objetivos de tarefas relacionadas ao sistema de atividades, e que, faz parte do processo de apropriação de um determinado conceito científico em estudo (Franco; Pereira, 2022, p.13, destaque nosso).

Uma habilidade fundamental ao docente para o sucesso da oferta de um ensino que provoque o desenvolvimento, desde o planejamento intencional das atividades, assim como sua execução e acompanhamento, é o Diagnóstico Inicial e Contínuo (Souza, 2016). É a partir do Diagnóstico Inicial que o docente conseguirá reconhecer as habilidades já existentes nas crianças com quem trabalha e, dessa forma, poderá elencar os saberes e as habilidades a serem alcançados, perseguidos. Pelo diagnóstico contínuo, ele consegue avaliar o nível de sucesso das ações anteriores, podendo incrementar outras que garantam o cumprimento dos objetivos não alcançados, ou ainda, inaugurando ações com vistas a novos objetivos educacionais, superiores aos anteriormente estabelecidos¹⁶.

¹⁶ Com vistas ao melhor aproveitamento do espaço deste trabalho para a discussão que propomos, sugerimos a leitura dos capítulos intitulados: **A instrumentalização da escola frente as limitações do meio: reflexões sobre o desafio para desenvolvimento de crianças filhas de dependentes químicos** e **Os prejuízos do Ensino Remoto de Emergência no**

Em outras palavras, na perspectiva aqui adotada, é função do professor o planejamento e a organização do meio escolar, espaço-tempo no qual a atuação da criança em conformidade com o planejamento docente poderá oferecer condições propícias para o desenvolvimento infantil cognitivo, afetivo, volitivo e comportamental. Ainda que a legislação educacional vigente não assuma um posicionamento teórico específico, é certo dizer que tal concepção de professor se encontra amparada legalmente. Afinal, cabe ao docente “oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos alunos” (Brasil, 1998, p. 23).

Pontuar estas questões, ainda que tão sinteticamente, é fundamental para os objetivos deste trabalho. Reconhecer a função docente desde o diagnóstico, passando pelo planejamento e pela organização das ações de ensino-aprendizado, incluindo seu acompanhamento e avaliação constante, deve levantar preocupação e atenção em relação aos processos de formação docente. E é, justamente, neste ponto que nossa pesquisa se posiciona, avaliando em que medida as formações em Pedagogia analisadas oferecem condições propícias para que seus egressos dominem os saberes e as habilidades necessárias para a atuação profissional, conforme aqui delineada. Nosso recorte, no potencial uso pedagógico dos jogos se justifica da mesma forma, afinal, o jogo se caracteriza como uma atividade guia (Leontiev, 2004), passível de ser planejada e organizada pelo docente e que, essencialmente, viabiliza formas de interação da criança com sua

Desenvolvimento Infantil escolar: um Estudo de Caso em Ituiutaba/MG e suas possíveis generalizações. Em ambos, o leitor poderá encontrar análises que aprofundam as reflexões acerca dos saberes e das habilidades docentes de Diagnóstico, permitindo que o presente capítulo possa avançar rumo a discussões mais inéditas, considerado o corpo desta obra.

realidade, realizadas em sua conduta no jogo. Nesse sentido, o jogo é uma estratégia pedagogicamente possível de se propiciar oportunidades de desenvolvimento infantil na escola, justamente, por se caracterizar como o tipo de atividade mais propícia a provocar o desenvolvimento psíquico em crianças.

A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento (Leontiev, 2004, p. 312).

É preciso registrar que não se trata de qualquer jogo ou brincadeira que, em si, possui esse potencial promotor do desenvolvimento da criança. Usualmente, a palavra jogo se faz presente em uma diversidade de situações que não coincidem com o conteúdo que essa atividade possui na presente discussão. Por exemplo, em expressões de sentido literal ou figurado, como: jogos de azar, jogos de tabuleiro, jogos olímpicos, jogo de cintura, entre outros. Ainda que tratemos em sua forma resumida, apenas como jogo ou brincadeira, nos referimos neste trabalho ao que Elkonin (2009) definiu como Jogo Protagonizado ou Jogos de Papeis.

Objetivamente, o jogo ocorre nas situações em que a ficção se faz presente. À medida em que o desenvolvimento da criança avança, esta ficção ganha cada vez mais sofisticação e no conteúdo das condutas infantis se evidenciam com mais precisão os papeis, representações das relações humanas manifestas na realidade concreta, histórica e social na qual tais crianças estão inseridas (Elkonin, 2009). De fato, é possível encontrar comportamentos típicos da brincadeira em outras espécies de animais superiores, no entanto, a especificidade do jogo infantil se revela na forma

como tal conduta não se manifesta como uma expressão da natureza genética, instintiva, daquele que brinca. A essência que distingue o jogo humano está no fato de que nele se faz presente um conteúdo simbólico, histórico e cultural, que inclui condutas sociais típicas e os modos corretos de manuseio dos objetos humanos, conteúdo cuja compreensão é gradativamente elaborada na psiquê da criança à medida em que brinca e se desenvolve (Leontiev, 1988; Elkonin, 2009).

Em fases iniciais, as condutas sociais e o manuseio dos objetos se incorporam nas brincadeiras infantis de um modo um tanto estereotipado e pouco articulado entre si, tal como um amontoado das ações de cuidado que a própria criança vivencia. Nessa fase, as brincadeiras tendem a reproduzir estas ações, a criança pode, por exemplo, orientar sua boneca a descer do sofá colocando um pé primeiro para baixo e só depois o outro, ou determinar que os cabelos sejam penteados e os dentes escovados. Em linhas gerais, representam ações que normalmente a criança realiza acompanhada por um adulto responsável, sua execução permite que o conteúdo significativo de sua realidade histórica e social seja compreendido à medida em que é “transmitindo pouco a pouco à criança o processo de execução do ato, que começa a realizar-se com autonomia” (Elkonin, 2009, p. 220). A princípio, frente à criança, há uma imensidão de diferentes formas de conduta, diferentes papéis sociais, inúmeros objetos humanos cuja compreensão se manifesta como um desafio a ela própria, na interpretação dos papéis e no manuseio dos objetos, essencialmente feitos no jogo, a criança estabelece uma via de sua compreensão.

Subjacente à transformação das brincadeiras durante a transição do período anterior à pré-escola para a idade de pré-escola, há, assim, uma expansão da

quantidade de objetos humanos, cujo domínio desafia a criança como um problema, e do mundo do qual ela se torna consciente ao longo do seu desenvolvimento físico subsequente (Leontiev, 1988, p. 120).

O fato é que, na perspectiva da criança, o adulto se estabelece como uma referência de pessoa que domina os modos humanos típicos de conduta, que atua de acordo com papéis sociais específicos (mãe/pai, vendedor(a), policial, professor(a), médico(a) etc.) e que domina o uso apropriado dos objetos humanos. Ao brincar, interpretando aqueles papéis que observa, simulando o manuseio adequado com os objetos, ou seja, agindo tal como os adultos ao seu redor, gradativamente toma consciência de sua condição como sujeito histórico, ou seja, de alguém que, tal como os adultos que observa, também é capaz de agir consciente e intencionalmente na realidade em que se insere. Consciência modificada esta que, ao surgir e se desenvolver, evidencia o movimento de seu desenvolvimento psíquico e, à medida em que se constituiu, modifica a qualidade de sua atividade, de sua conduta. Incrementa-se nela novos modos de agir e novas motivações que confirmam que ela cada vez mais se entende como sujeito capaz de intencionalmente atuar conforme os padrões históricos e sociais da realidade na qual se insere.

É durante este período do desenvolvimento infantil que é criada a clássica fórmula “eu mesmo”; com o emprego do “eu mesmo” dito pela criança, esta converte o modo adulto de ação em conteúdo de sua própria ação; agindo como uma pessoa em relação ao objeto, ela torna-se consciente dele como um objeto humano (Leontiev, 1988, p. 121).

O jogo, nesse sentido, se configura como uma oportunidade de exploração do universo histórico e social adulto,

uma forma de simular a realidade e nesta simulação compreender os papéis sociais que observa, assim como suas condutas típicas, além das formas apropriadas de manuseio dos objetos que, em si, já carregam todo um universo simbólico e cultural que lhe são próprios, dada sua condição de produção humana. Ilustrativamente, tais sujeitos compreendem o papel social *médico* à medida em que conseguem compreender o adoecimento como evento a partir do qual decorrem certas ações de cuidado. Frente a uma pessoa doente, que pode ser a própria criança ou sua boneca, faz-se necessário a visita ao médico, os exames que aferem a temperatura, pressão, que verificam inflamações e infecções na garganta, além do uso de medicamentos em comprimidos ou injeções. Tal como a brincadeira explora o ser médico, poderá explorar também o ser mãe/pai, ser motorista do ônibus, ser policial, ser construtor(a), ser cozinheiro(a), ser professor(a), neles e em todos os demais outros papéis sociais possíveis, explorando as condutas típicas e os instrumentos que lhe são próprios nas formas como tais pessoas agem cotidianamente.

A partir do trabalho de Elkonin (2009), podemos afirmar que dois fatos podem ser destacados, decorrentes das reflexões realizadas até este ponto. Primeiramente, o conteúdo e a estrutura da brincadeira dependerão do papel assumido pela criança, sendo esse papel o grande motivo organizador deste conteúdo e estrutura do jogo. O segundo, relativo à dinâmica do desenvolvimento psíquico infantil, inicialmente, as crianças não conseguem distinguir apropriadamente o “eu” (a si mesmas) do papel representado. As observações clínicas indicam que esta característica tende a perdurar até o final da idade pré-escolar, momento a partir do qual o desenvolvimento novo alcançado permite que em suas condutas sejam observadas atitudes mais críticas e mais atentas em relação aos papéis assumidos e aos

modos corretos de sua representação. Nesta fase, um pouco mais avançada, as crianças conseguem estabelecer interações mais profundas com seus colegas de jogo, interações estas que expressam as relações sociais de diferentes papéis que são representados simultaneamente por diferentes crianças.

Dito de modo mais ilustrativo, na fase anterior, a menina que se apresenta como mãe da boneca, sem maiores percepções de contradições em suas ações, executa cuidados típicos da mãe, mas também realiza ações de diagnósticos típicos do médico. Se brincando junto com outras crianças, seus diálogos e suas ações apresentam pouca interação e dependência para com a outra criança. Na fase um pouco mais avançada, diferentes crianças começam a assumir diferentes papéis, dinâmica mais complexa e que exige a manifestação de condutas apropriadas que diferenciem cada criança e cada papel assumido. A mãe que leva a boneca ao médico, o médico que examina o doente, a secretária da clínica que agenda a consulta e faz o cadastro, o motorista que conduz a família até a clínica, enfim, cada papel assumido pelas diferentes crianças que brincam juntas se caracteriza por condutas específicas e pelo uso de instrumentos que lhes são próprios. Nessa fase mais sofisticada, se evidencia uma maior habilidade de fazer concordar o “eu” com o papel assumido e com condutas apropriadas aos demais também envolvidos no jogo¹⁷.

¹⁷ Há um aspecto interessante que se relaciona ao desenvolvimento da brincadeira, comentado neste parágrafo, cuja análise extrapolaria os limites e a temática específica tratada neste capítulo e que, no entanto, merece registro. Refiro-me à análise que Vigotski (2009) realiza referente à linguagem egocêntrica como forma prematura da linguagem interior que, à medida em que se desenvolve, também amplia a habilidade da criança em estabelecer diálogos coerentes e apropriados com seus pares. O autor demonstra e analisa experimentos realizados a partir dos quais se observou a função social interacional cumprida pela linguagem egocêntrica, mas que, precariamente

Como já dito, no jogo, as crianças exploram e compreendem o universo histórico e social no qual estão inseridas reproduzindo os modos de agir típicos dos adultos em seu entorno. Reconhecer o conjunto destas questões analisadas permite que delineemos com mais precisão o potencial pedagógico dos jogos a ser aproveitado pelo docente em suas práticas de ensino-aprendizado. Se o desenvolvimento da criança depende, em larga medida, das oportunidades - que esta vivencia - de compreender os conteúdos histórico e cultural de sua realidade, manifestos nas ações dos adultos com quem convive, tem-se frente ao docente a oportunidade de organização do jogo com vistas ao alcance de objetivos pedagógicos previamente estabelecidos. De modo mais preciso, o professor terá a oportunidade de diagnosticar quais são os saberes, as condutas e a característica de manuseio de objetos cujo domínio é desejado e, a partir desse diagnóstico, estabelecer oportunidades de brincadeira que favoreçam às crianças a exploração e a compreensão destes elementos pretendidos. “Para a efetividade do jogo, o papel do professor consiste em propiciar situações efetivas possibilitando a reconstituição ‘do que o adulto faz’, potencializando o desenvolvimento sistêmico das crianças” (Favinha, 2022, p.19).

desenvolvida, não é acompanhada de uma compreensão e interação autêntica com outras crianças. De modo mais preciso, trata este aspecto como um diálogo entre crianças marcado por uma “ilusão de compreensão” mútua, algo que não é meramente “casual, não é um apêndice ou produto insignificante, um epifenômeno em relação à linguagem egocêntrica, mas algo funcionalmente inseparável dela” (Vigotski, 2009, p. 440). Nesse sentido, a fase superior indicada no parágrafo, na qual as crianças conseguem interagir de maneira autêntica, inclusive, conseguindo distinguir papéis sociais específicos e importantes na brincadeira, pressuporia uma fase mais sofisticada e desenvolvida da linguagem interior e do pensamento verbal.

Planejamento e organização das ações de ensino-aprendizado que, começadas no Diagnóstico Inicial, encontrarão sua reavaliação, seu replanejamento e sua reorganização a partir do Diagnóstico Contínuo (SOUZA, 2016). Se o docente observar que a conduta infantil na brincadeira se caracteriza pela composição estereotipada de diferentes ações, pela dificuldade da criança reconhecer a especificidade de diferentes papéis e, assim, misturar comportamentos, as atividades de ensino-aprendizado-desenvolvimento¹⁸ propostas deverão focar na compreensão dos papéis e de seus instrumentos típicos. À medida em que a conduta da criança sinalizar conteúdos mais ricos e complexos, tem-se revelado ao docente a confirmação do movimento de desenvolvimento em curso, cabendo ao profissional o incremento de novos desafios.

Se antes o limite da criança se definia na reprodução do ato de alimentar a boneca, com o tempo e à medida em que o desenvolvimento ocorre, novas ações podem ser incrementadas como lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes depois das refeições, entre outras. Observe que o enriquecimento das ações é inevitavelmente acompanhado do incremento no desafio da

¹⁸ A opção pelo termo ensino-aprendizado-desenvolvimento foi motivada, neste trabalho, por se caracterizar mais simples e conhecida do público em geral. Numa perspectiva Histórico-Cultural, também fundamentada na Teoria da Atividade, mais correto seria referir-se à unidade *Obutchénie-Desenvolvimento*. Conforme explicam Longarezi e Sousa (2018), o primeiro termo se caracteriza como palavra transliterada do russo “Обучение” e que se constitui enquanto conceito central da THC, seu significado remete à unidade estabelecida entre as atividades pedagógicas, caracterizadas pelo ensino, com as atividades de estudo, que caracterizam a atividade que possibilita o aprendizado discente. *Obutchénie-Desenvolvimento* ou, da forma como aqui utilizado, ensino-aprendizado-desenvolvimento, deve ser entendido como expressão das atividades de ensino e de aprendizado que, em unidade dialética, produzem sua síntese, o desenvolvimento psíquico do aprendiz.

criança compreender a função e dominar o manuseio de novos objetos humanos (pente, escova de dentes, talheres, sabonetes etc.). O mesmo desafio, também, ocorre com os papéis sociais representativos das relações que caracterizam a sociedade e o tempo histórico na qual a criança se insere. O macarrão, simples objeto da alimentação em uma fase inicial, para se constituir em uma refeição precisa ser preparado com utensílios diversos da cozinha; mas antes, ele precisa ser comprado em um supermercado. A mãe/pai que prepara o alimento, para isso, fez as compras, o que a/o levou a usar o ônibus, a interagir com o caixa do supermercado; enfim, são inúmeras formas de atuação em diversos papéis e incontáveis objetos a serem explorados e conhecidos nas brincadeiras à medida em que esta for incrementada com desafios novos pela ação planejada do docente.

Mas, à medida que as crianças vão crescendo, o papel de educadora começa a incluir mais elementos da relação "educadora-crianças". Aparecem observações e indicações acerca de como se têm de executar tais ou tais ações, assim como indicações sobre a lógica do desdobramento das ações e o caráter das relações entre as próprias crianças: "Primeiro tem de lavar a boca e depois deitar-se para dormir", "Não fale enquanto come", "Levante da mesa" etc. (Elkonin, 2009, P. 281).

Dito de modo processual, ainda conforme Elkonin (idem), é possível definir-se quatro níveis de desenvolvimento que, não dependentes exclusivamente da idade, se manifestam à medida em que a criança se desenvolve e cresce. O primeiro nível, caracterizado por ser o mais básico de todos, no qual a criança apresenta uma grande dependência da ação diretiva do adulto na sua atuação no jogo, em síntese, a criança não possui uma

condição de autonomia na brincadeira. Suas ações revelam aspectos estereotipados, repetitivos e tendem a não carregar os nomes, ou o papel social, das pessoas representadas. A estrutura e o conteúdo da brincadeira manifestam as formas mais elementares de atuação direta com os objetos, por exemplo, dando a colher na boca da boneca, em seguida, penteando seu cabelo, sem representações mais profundas das relações sociais e das operações típicas que acompanham os atos representados no jogo.

O segundo nível, ligeiramente superior, é aquele no qual a relação com os objetos ganha traços mais sofisticados, enriquecidos de um contexto social anteriormente inexistente ou, se presente, muito precário. Em outras palavras, neste segundo nível, alimentar a boneca não se limita apenas ao movimento da colher à boca, haja vista que a brincadeira de alimentação passa a representar com mais detalhes as relações sociais e o uso dos instrumentos que viabilizaram a refeição. “A alimentação relaciona-se com a ação de cozinhar a refeição e servi-la à mesa. E o final desta relaciona-se com as ações que a seguem na lógica da vida” (Elkonin, 2009, p. 297). Observe que, neste nível, a brincadeira não depende de relações mais próximas com outras crianças, com a interação coesa de diferentes papéis dependentes do manuseio de instrumentos típicos de cada papel. Ainda que um contexto de relações sociais já se faça presente, a criança sozinha ainda consegue dar conteúdo e estrutura à brincadeira.

Diferentemente ocorre no terceiro nível, pois, nele já se fazem presentes diferentes papéis cuja execução depende do estabelecimento coeso de relações com outras crianças que, por sua vez, também serão exigidas de atuarem minimamente em conformidade ao papel assumido. Nesta fase, por exemplo, a criança doente, a mãe/pai cuidadora e o médico já podem ser distinguidos com exatidão, no entanto, e de modo semelhante à

primeira fase, suas expressões ainda carregam aspectos simplistas e próximos de uma relação direta com os objetos que lhes são próprios.

A fase mais avançada deste desenvolvimento, além da coesão de diferentes papéis inaugurada na terceira fase, apresenta uma exigência superior, de coerência em relação as regras sociais e as condutas típicas que definem e caracterizam os diferentes papéis. Neste ponto, o papel professora não é mais representado apenas nas ações mais evidentes de ensino, como escrita no quadro ou na realização de exercícios de leitura. Na quarta fase, o papel professora é incrementado com uma riqueza contextual e comportamental maior, dirigido e dependente de uma coerência mais profunda com o papel representado por outros participantes no jogo. Isso é evidenciado na forma como as crianças conseguem representar, por exemplo, ações de acolhimento da professora frente a uma aluna que chora, ou orientações sobre não correr dadas à turma que sai de sala, nas interações com a diretora e com a bibliotecária etc. Enfim, os papéis não se limitam à representação de ações simples, mas articulam-se entre si com mais profundidade, passam a estar “claramente destacadas as regras que a criança observa, com invocações da vida real e das regras nela existentes. Estão nitidamente enfatizadas as ações dirigidas para os diversos personagens do jogo” (Elkonin, 2009, p. 299).

Nessa perspectiva, a liberdade é ilusória (Vigotski, 2021, p. 238), isso porque a criança age, pensa, executa, controla sua conduta com consciência, mediante apropriações de bens culturais com os quais se relaciona no mundo externo. Nesses bens, estão os papéis sociais assumidos e as relações estabelecidas socialmente entre as pessoas. A criança assume o

papel social do adulto, não obstante permanece criança e aprende, percebe suas ações, condutas e modos diferenciados de manusear objetos (Favinha, 2022, p. 43).

Conclusivamente, o jogo protagonizado revela a especificidade da realidade econômica, social e histórica da criança que brinca. Esta exposição da diversidade das realidades vivenciadas pelas crianças favorece o trabalho docente, à medida em que estas diferentes realidades oportunizam a compreensão de aspectos distintos e complementares da vida humana, consideradas as várias crianças com as quais o professor trabalha. O docente com boa capacidade diagnóstica conseguirá reconhecer os níveis predominantes nos diferentes grupos de crianças e, a partir deles, reconhecerá os aspectos que se caracterizarão como desafios propícios a serem apresentados. Poderá, por exemplo, explorar a possibilidade de brincadeiras que desafiem as crianças ao domínio dos saberes e das habilidades típicas do nível seguinte, aproveitando-se da diversidade de vivências de seus alunos na composição dos papéis a serem representados no jogo.

No entanto, é preciso considerar que a compreensão do movimento do desenvolvimento psíquico das crianças, a capacidade de diagnosticá-lo e, conseqüentemente, de planejamento e de organização das ações de ensino-aprendizado, o acompanhamento diagnóstico de saberes e condutas inéditas manifestas, enfim, toda a potencialidade de uso pedagógico dos jogos não se caracteriza como saberes e habilidades que surgem espontaneamente nos profissionais docentes. Pelo contrário, são saberes e habilidades complexos e cujo domínio exige um cuidadoso processo de formação, a partir do qual o profissional

possa, simultaneamente, compreendê-lo teoricamente e conseguir pô-lo em ação em suas práticas de ensino.

E é neste ponto que nossa análise acerca da formação oferecida pelos cursos de Pedagogia da UEMG e da UFU na cidade de Ituiutaba/MG evidencia sua relevância. Claro, em um nível mais elementar, na forma de verificar se ambos os cursos contemplam os conteúdos voltados para estabelecer condições apropriadas para que aquela formação docente se cumpra, de fato, ampliando as possibilidades de que os egressos desenvolvam o domínio daqueles saberes e habilidades próprios para uso pedagógico e intencional dos jogos em suas práticas de ensino. Mas também, na forma de um caso observado e passível de ser generalizado para a análise de outras licenciaturas, capaz de revelar carências e fragilidades formativas com potencial de orientarem ajustamentos e novos conteúdos de Projetos Pedagógicos com vistas à garantia da formação necessária, em especial, aos profissionais pedagogos que trabalharão, essencialmente, com crianças.

Reflexões sobre desafios e problemas da formação docente: análise dos conteúdos relacionados ao jogo infantil na formação em Pedagogia de duas instituições públicas na cidade de Ituiutaba/MG

Na primeira parte deste capítulo, apresentamos, sinteticamente, algumas características gerais, essenciais, úteis para entendermos de modo mais assertivo a especificidade do jogo, ou seja, a atividade mais propícia a promover o desenvolvimento de crianças, especialmente aquelas cuja a faixa etária corresponde à Educação Infantil. Destacamos a dependência do jogo para com sua condição de ficção, com

destaque para os papéis sociais assumidos pelas crianças e o enriquecimento dos argumentos que definem este papel à medida em que o desenvolvimento psíquico ocorre. A ficção, os papéis e os conteúdos relacionais, sociais, históricos e objetual-operacionais típicos da vida humana, revelados na conduta dos adultos ao redor, marcam os fundamentos do jogo. Sinteticamente, “a representação do argumento e do papel enche o jogo. O importante para as crianças é o cumprimento dos requisitos do papel e subordinam a estes todas as suas ações lúdicas” (Elkonin, 2009, p. 243).

O fato é, o profissional pedagogo encontrará no jogo uma possibilidade de imenso potencial desenvolvimental, caso o entenda e saiba como integrá-lo como parte das atividades de ensino-aprendizado que realize com foco no desenvolvimento psíquico estudantil. Nesse sentido, o problema que precisamos verificar é em que medida os cursos de Licenciatura em Pedagogia estão, de fato, oportunizando que seus egressos dominem os saberes e desenvolvam as habilidades necessárias para a realização de um trabalho educacional com os jogos na perspectiva de uma Didática Desenvolvimental?

Já analisamos a diversidade de sentidos que a palavra jogo possui, assim como brincadeira, podemos incluir até mesmo a ideia de lúdico, especialmente, se comparadas diferentes perspectivas teóricas e distintos documentos normativos. Nesse sentido, ainda que este trabalho tenha se posicionado claramente em um fundamento teórico Histórico-Cultural, é importante reconhecer que nas publicações científicas que investigam a ideia de jogos e brincadeiras, estas atividades ainda são frequentemente compreendidas por diversos profissionais educadores como práticas pouco eficientes enquanto estratégias pedagógicas a serem adotadas por docentes.

Em decorrência dessa compreensão, observa-se, no interior das escolas e dos centros de educação infantil, tempos e espaços reduzidos para a prática de jogos e brincadeiras, uma vez que eles são considerados menos produtivos em relação às outras atividades escolares. Por outro lado, a defesa da presença da atividade lúdica na educação das crianças não é nova. Esse discurso está presente nos cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como nos documentos oficiais do Ministério da Educação, que orientam a Educação Infantil (BRASIL, 2006, 2009, 2017) e o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2007). Há, todavia, uma distância entre o enunciado no discurso e aquilo que os professores levam a termo em sala de aula (Moya; Storni; Moya, 2019, p. 2).

Frente a tal constatação, nos indagamos: qual a razão de docentes entenderem que os jogos são menos produtivos, menos eficazes, para o alcance de objetivos pedagógicos premeditadamente escolhidos? Este fato seria o resultado de políticas públicas educacionais de caráter excessivamente conteudista e produtivista, por vezes ancoradas em perspectivas teóricas espontaneístas do desenvolvimento, de modo que eclipsassem a capacidade, tanto da escola quanto dos profissionais da educação em reconhecerem o potencial pedagógico dos jogos? O que constatamos é que, neste contexto, nos deparamos com relevantes indicativos de que as licenciaturas não têm conseguido oferecer oportunidades formativas efetivamente capazes de desenvolver nos licenciandos o domínio dos saberes e a formação de habilidades específicas para o trato pedagógico do jogo nas ações de ensino de crianças na Educação Infantil. Dado que deveria impor uma inquietação aos formadores

de professores e às instituições de Ensino Superior, precisamente: em que medida os cursos de Licenciatura, especialmente em Pedagogia, têm contribuído para reproduzir ou para superar estas posições político-curriculares hegemônicas que secundarizam o potencial pedagógico dos jogos? Além destas dúvidas, inquietações e hipóteses iniciais, quais outras mais poderiam indicar a razão daquela compreensão docente acerca do jogo?

Sem dúvidas, para os fins deste trabalho, não teremos condições de explorar a totalidade das implicações derivadas dos questionamentos e hipóteses anteriores, mas parece-nos isento de erro concluirmos que a incapacidade dos docentes em atuarem com jogos e entenderem seu potencial pedagógico e desenvolvimental deriva de alguma incompletude de sua formação docente. Gatti, Barreto e André (2019), ao analisarem os dados do Censo da Educação Superior de 2016, indicam que 89,4% dos estudantes brasileiros matriculados em licenciaturas compunham cursos oferecidos por instituições privadas¹⁹. Tal dado se evidencia ainda mais relevante se considerarmos o acompanhamento longitudinal realizado acerca das licenciaturas no Brasil, por meio dos trabalhos de Gatti e Barreto (2009), que 10 anos antes, já apresentavam dados robustos derivados de análises de ementas, das origens socioeconômicas dos estudantes, entre outros.

É previsível que todas as instituições educacionais privadas, dada a lógica intrínseca de mercado que lhes são próprias, tendam a buscar cotidianamente a constituição de cursos aligeirados (enxutos) e, por isso, economicamente mais acessíveis

¹⁹ Complementarmente, em Gatti, Barreto e André (2019, p. 132) encontra-se o Gráfico 4.7 que indica que 10,6% das matrículas dos estudantes em licenciaturas encontram-se em instituições de Ensino Superior públicas, sendo 6,0% federais, 3,4% estaduais e 1,2% municipais.

e com custos de manutenção mais viáveis. A consequência inevitável desse processo é que seus estudantes alcancem a condição de egressos e adentrem as instituições escolares com fragilidades formativas ainda mais expressivas do que aquelas que serão analisadas com mais profundidade à frente. E é em relação a estas análises vindouras que destacamos parte das angústias que motivaram a realização das ações investigativas que culminaram nesta produção.

Na impossibilidade de uma análise tão ampla quanto aquela realizada pelos autores anteriormente citados, nosso recorte privilegiou apenas a cidade de Ituiutaba/MG e, do conjunto de todos os cursos de licenciatura ofertados nessa cidade, analisamos dois de Pedagogia oferecidos por instituições públicas, com corpo docente predominantemente concursado e com experiência em pesquisa. Como poderá ser percebido à frente, mesmo nestas instituições que, em tese, teriam as melhores condições de uma oferta de formação mais ampla e diversificada, foram encontradas fragilidades formativas que podem indicar dados passíveis de serem generalizados com segurança na análise de outros processos de formação docente.

De modo complementar, ideias e valores próprios do mercado, têm se estabelecido cada vez mais presentes nas políticas públicas educacionais, formatando a escola aos moldes de uma verdadeira linha de produção capitalista. A análise destes contextos político e histórico oferece pistas seguras sobre as razões de tantos docentes no Brasil restringirem suas práticas de ensino-aprendizado a estratégias reducionistas, conteudistas e/ou produtivistas apenas. Em outras palavras, tais análises mostram que se mesmo as instituições com mais possibilidade de oferecimento de uma formação ampla e diversificada ainda enfrentam dificuldades para garantirem que seus egressos

adentrem suas futuras instituições educacionais seguros dos saberes e das habilidades necessárias para o trabalho com os jogos, o que esperar dos demais outros cursos nos quais se encontram a maioria dos estudantes matriculados? Sinteticamente, são fatos que nos evidenciam a importância de uma denúncia crítica, com vistas a revigorar a análise relativa à função e à importância da escola para o desenvolvimento infantil.

Acreditando no papel transformador da educação, e compreendendo que contemporaneamente a dimensão do tempo foi radicalmente transformada, tornando os humanos cada vez mais submetidos à pressa e ao tempo acelerado, pergunta-se: será que fazer educação é acatar a ordem do mundo, ou seja, acelerar, acelerar, acelerar? Acelera-se porque a lógica capitalista impulsiona para isso, sem ao menos respeitar as discussões da infância e seus direitos, do ser criança. Esse processo afeta, em especial, as escolas/instituições educativas. Estas parecem carregadas de uma lógica adultocêntrica e vazia de crianças, ou seja, com uma visão capitalista do mundo, uma lógica reprodutiva, consumista, conteudista (Salve; Beltrame, 2021, p. 155).

Vale destacar que o jogo, a brincadeira, o lúdico não se configuram em nosso posicionamento como uma espécie de proposta exótica e alheia à realidade político-educacional brasileira. Pelo contrário, nossa defesa por uma formação docente que ofereça condições efetivas de seus egressos dominarem os saberes e desenvolverem as habilidades necessárias para o exercício de uma Didática Desenvolvimental, na verdade, reforça a condição legalmente já existente do brincar entendido enquanto um direito da criança. Ainda que reconheçamos que outros tantos

direitos não se fazem efetivamente acessíveis aos brasileiros, crianças ou não, buscamos com nosso posicionamento confirmar a importância e estabelecermos a defesa deste direito em particular, inclusive, aproveitando-o em sua potencialidade pedagógica e desenvolvimental.

A defesa do brincar reivindica o direito a infância, que na impossibilidade de ser vivida no cotidiano, possa ser vivida nos contextos escolares. Os problemas sociais enfrentados por muitas crianças em nosso país solapam o direito a infância, empurrando crianças cada vez mais cedo para o mundo do trabalho. Para muitas resta a escola como abrigo e garantia do direito (Salve; Beltrame, 2021, p. 152).

E, na defesa desse direito com tamanho potencial pedagógico, deparamo-nos com o problema da formação docente; afinal, os professores efetivamente teriam condições de compreender este potencial e, com isso, instrumentalizar o jogo como estratégia potencializadora do desenvolvimento de seus estudantes? As formações que os habilitaram ao exercício profissional docente ofereceram oportunidades de aprendizado-desenvolvimento suficientes para que os licenciandos dominassem os saberes e desenvolvessem as habilidades para uma Didática Desenvolvimental?

De fato, reconhecemos que nosso recorte pode ser considerado demasiado estreito, afinal, trata-se de apenas 2 (dois) cursos de Pedagogia. No entanto, é preciso destacar que representam 2 (dois) cursos de vocação essencialmente presencial, em instituições de reconhecida vocação para pesquisa e que contam com profissionais e grupos de pesquisa atuantes, são instituições públicas e, por isso, menos propensas às pressões de aligeiramento e redução de custos típicas do mercado. Se

considerarmos o dado de que 89,4% dos discentes matriculados em licenciaturas integram instituições privadas (Gatti; Barreto; André, 2019), tendencialmente mais propícias a processos de aligeiramento da formação, parece-nos seguro inferir a generalização de que os problemas identificados em Instituições de Ensino Superior Públicas, tal como os anteriormente citados, na melhor das hipóteses, se farão igualmente presentes nas privadas. Mais provável é que nas instituições privadas maiores indicativos de precarização da formação docente se façam presentes, mas para os fins desta investigação, nos contentamos em inferir a possibilidade de uma generalização honesta, considerada a semelhança hipotética de problemas, observada como referência a formação oferecida pelos cursos de Pedagogia da UEMG e da UFU na cidade de Ituiutaba/MG.

Idealmente, a melhor formação docente deveria conseguir alcançar uma unidade teoria-prática efetiva, viabilizando que, por um lado, os licenciandos dominassem os saberes relativos a uma Didática, cujo foco se concentrasse na promoção do desenvolvimento psíquico. Por outro lado, que as experiências de práticas, estágio e extensão oportunizassem a verificação, na prática e no exercício profissional docente, a viabilidade daquelas teorias estudadas. Por exemplo, uma elevada habilidade de diagnóstico pedagógico do nível de desenvolvimento já presente e daqueles mais propícios de serem alcançados que, como visto, deveria fundamentar o planejamento e a organização das ações de ensino, só poderia ser alcançada na prática, no exercício de verificação e aplicação dos saberes estudados.

Por isso, nossa atenção em relação aos processos de formação docente, afinal, seria leviano exigir do profissional que manifestasse habilidades e dominasse saberes para os quais não foi devidamente preparado em sua formação inicial. Esta é a razão

fundamental que, pela discussão do potencial pedagógico dos jogos, privilegiamos a observação das necessidades formativas do professor.

[...] o brincar [...] precisava ser encarado de modo que o olhar do professor para tal atividade tivesse um caráter de observação e pesquisa que possibilitasse um maior entendimento sobre o desenvolvimento infantil (Almeida, 2020, p. 25).

Dito isso, nossa investigação se dedicou à análise das disciplinas que abordam o uso pedagógico dos jogos ofertadas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia oferecidos pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG e pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, ambos sediados em Ituiutaba/MG. Evidentemente, reconhecemos que no cotidiano de uma universidade se encontram uma variedade considerável de oportunidades formativas, tal como participação em grupos de pesquisa e extensão, participação em eventos acadêmicos etc. No entanto, considerando que os discentes possuem diversas formas de envolvimento com a academia, julgamos mais apropriado a verificação dos Projetos Pedagógico dos Cursos – PPCs²⁰ e, neles, das disciplinas a partir do critério acima indicado. A

²⁰ Em função das instituições analisadas nomearem de formas distintas o referido documento, ao longo do presente texto também se fará presente o uso de nomenclaturas distintas e que, evitando-se repetições desnecessárias, devem ser compreendidas como normativamente equivalentes. Na UEMG, adota-se a nomenclatura **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**, enquanto na UFU é denominado **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Grau Licenciatura**. Sem maiores intenções de aprofundamento, é digno de registro e estranheza a supressão do termo *político*, amplamente utilizado nas várias instituições de Ensino Superior nacionais, mas que, estranhamente, foi abolido do referido documento na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.

justificativa está no fato de que a observação das disciplinas contemplará a vivência formativa obrigatória, compartilhada tanto pelos discentes com mais envolvimento nas atividades acadêmicas quanto por aqueles que, por qualquer razão, não experimentaram a mesma oportunidade. Nesse sentido, identificar as qualidades e as fragilidades formativas, derivadas da observação dos PPCs e das disciplinas neles presentes, representará a identificação de qualidades e fragilidades formativas gerais em relação ao que se pretende garantir na formação, dado o conjunto dos estudantes de cada uma das instituições.

Primeiramente, com relação ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG²¹, observou-se que seu PPC indicava o total de cinquenta e nove disciplinas, dentre elas, 4 (quatro) optativas e 1 (uma) eletiva. Deste conjunto de cinquenta e nove disciplinas, apenas 4 (quatro) delas faziam menção ao uso pedagógico dos jogos, como pode-se ver na Figura 1:

²¹ É importante registrar que os dados utilizados para a realização desta investigação foram construídos ao longo do ano de 2022, isso significa que o PPC aprovado em 2017 se constituiu como fonte única de nossas análises. No entanto, em março de 2023 foi aprovado e implementado o novo PPC do curso, vigente para a turma de calouros ingressantes no 1º semestre letivo de 2023. Isso significa que no momento da publicação deste trabalho ambos os PPCs se encontram operacionais, mas somente o conteúdo daquele de 2017 ofereceu os dados analisados neste capítulo. A quem interessar, o PPC de 2017 está disponível em: https://uemg.br/images/PPC_Pedagogia_Ituiutaba_aprovado_coepe_09.06.17.pdf. Ainda que não contemplado nestas análises, também disponibilizamos o acesso ao PPC de 2023: <https://uemg.br/images/2023/03/17/PPC-Pedagogia-Ituiutaba-2023.pdf>. Acessos em 03 mar. 2023.

Figura 1: disciplinas da UEMG que fazem menção ao uso pedagógico dos jogos.



Fonte: os autores.

Vale registrar que nosso critério inicial definia que a seleção das disciplinas deveria considerar simultaneamente o título e o conteúdo da ementa, buscando verificar nestes elementos a previsão do uso pedagógico dos jogos dentre as temáticas contempladas pela disciplina. Nesse processo, deparamo-nos com aquela denominada *Fundamentos da Educação Infantil I*, cujo conteúdo do título e da ementa não faziam referência direta aos jogos. No entanto, em sua ementa verificamos o foco na “construção de concepções teóricas sobre a

educação da infância (UEMG, 2017, p. 54)”, o “processo de desenvolvimento humano (Idem)” e a “educação de qualidade incorporando atividades educativas, lúdicas e socioculturais (idem)”. Nesse sentido, ainda que o uso pedagógico dos jogos não se fizesse literalmente expresso na ementa, ficou-nos evidente que a disciplina precisava ser considerada, afinal, seu conteúdo era condizente com o recorte estabelecido.

Já o curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, foi avaliado a partir dos mesmos critérios e tendo-se como referência o documento²² equivalente ao anterior, lá denominado como *Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Grau Licenciatura*. Nele, o curso é apresentado contendo um total de sessenta e cinco disciplinas, dentre elas 5 (cinco) optativas, deste conjunto também apenas 4 (quatro) fizeram referência ao uso pedagógico dos jogos, como mostra a Figura 2.

²² Maiores informações sobre o PPP podem ser obtidas no seguinte endereço eletrônico:

https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDSzXhdoNcWQHJaQIHJmJIqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzOTpmmgT33WB409R1o6PfBT2L9wc_C_9107RwQK7iBcpv00Kr4zz6VOvvJlqfMbG8J_RACwiP2VFvndQltw_eAn. Acesso em 20 fev. 2023.

Figura 2: disciplinas da UFU que fazem referência ao uso pedagógico dos jogos.

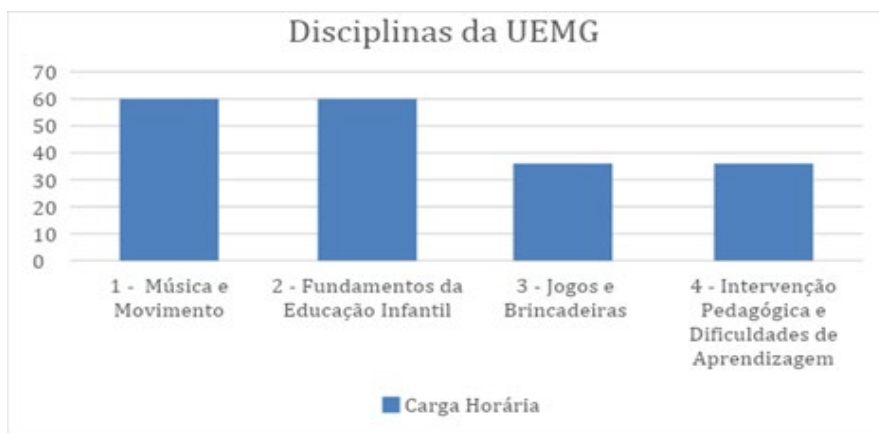


Fonte: os autores.

Sinteticamente, conforme os critérios apresentados, ambas as instituições coincidiram no número de disciplinas ofertadas e que tratam, com maior ou menor explicitação, o uso pedagógico dos jogos como componente central da formação de seus futuros professores. Primeiramente, a UEMG, que de um total de cinquenta e nove disciplinas apenas 4 (quatro), direta ou indiretamente, fazem referência ao uso pedagógico dos jogos. Semelhantemente, a UFU, que de um total de sessenta e cinco disciplinas, também 4 (quatro) fazem menção ao uso pedagógico dos jogos.

É certo que a formação de pedagogos exige o contato com saberes, temáticas, teorias e práticas diversas; por outro lado, é inevitável que a evidência de um número tão diminuto de disciplinas ofertadas provoque alguns questionamentos. Afinal, se a brincadeira se caracteriza como uma atividade guia (Leontiev, 2004), ou seja, se essa atividade possui o potencial de provocar as maiores oportunidades de desenvolvimento na infância, considerando a predominância de crianças no público com o qual trabalha o profissional pedagogo, não seria apropriado que em sua formação houvesse uma presença mais significativa do potencial uso pedagógico dos jogos? Nesse sentido, ampliando-se as frentes de análise desta questão, podemos avaliar o impacto em carga horária representado por esse diminuto número de disciplinas citadas.

Gráfico 1: carga horária em hora/aula das disciplinas UEMG anteriormente identificadas.



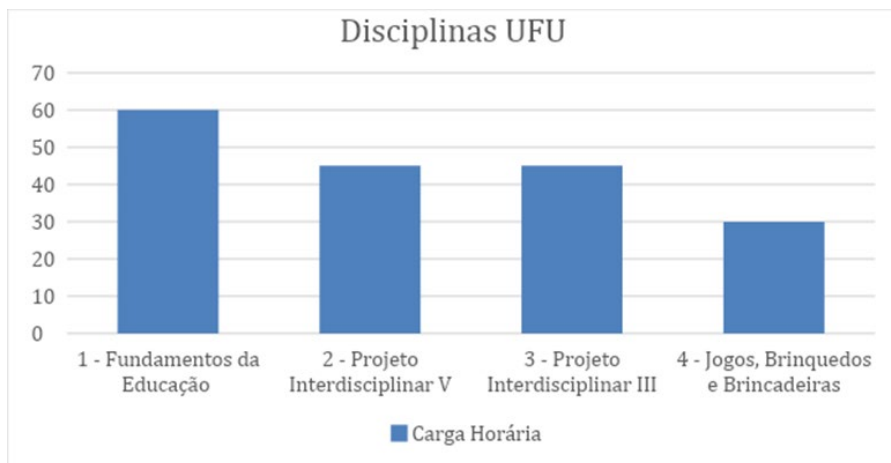
Fonte: os autores.

De modo mais preciso, a disciplina denominada *Música e Movimento*, é ministrada no 4º período e sua ementa informa o trabalho com o jogo e a brincadeira no desenvolvimento da motricidade. Para tanto, faz uso da música e de jogos rítmicos com foco no trabalho pedagógico a ser realizado desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental I. Já a ementa da disciplina *Fundamentos da Educação Infantil*, ofertada ao 3º período, informa seu foco na construção do desenvolvimento humano, em crianças de 0 a 5 anos, fundamentada em uma perspectiva sociointeracionista, visa a formação docente para o trabalho com práticas lúdicas, educativas e socioculturais.

Complementarmente, a ementa da disciplina *Jogos e Brincadeiras*, que integra o 5º período do curso, indica o estudo do movimento, do corpo e da brincadeira na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, visando analisar a possibilidade de promover o desenvolvimento infantil por meio de um trabalho que contemple a diversidade cultural. Por fim, a disciplina *Intervenção Pedagógica e Dificuldades de Aprendizagem* que, por ser optativa, sua oferta não é garantida para todas as turmas a partir do 5º período. Nas referências bibliográficas indicadas em sua ementa, encontra-se o livro *Aprender com jogos e situações-problema* (Macedo; Petty; Passos, 2000) a partir do qual fundamenta-se em estudos acerca da possibilidade de um processo de ensino mais significativo pelo uso de jogos e situações-problema.

Comparativamente, na UFU encontramos a seguinte distribuição das disciplinas:

Gráfico 2: Carga horária em hora/aula das disciplinas UFU anteriormente indicadas.



Fonte: os autores.

Ofertada no 3º período, encontramos a disciplina *Fundamentos da Educação* e, em sua ementa, identificamos seu objetivo de estudo das concepções do desenvolvimento infantil, com vistas à compreensão das representações da infância e do trabalho com a linguagem e a ludicidade na Educação Infantil. No mesmo período, encontramos a disciplina *Projeto Interdisciplinar III* que, apesar de sua ementa não fazer referência direta ao jogo, em seus objetivos e em sua bibliografia encontram-se indicações do uso pedagógico dos jogos como estratégia para o ensino de Matemática. Por meio de brincadeiras, indica-se a possibilidade da comunicação matemática, da resolução de situações-problema e da realização de observações sistemáticas. Em sua bibliografia, é indicado o livro *O jogo como espaço para pensar: a construção*

de noções lógicas e aritméticas (Brenelli, 2007), com vistas ao ensino em turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

No 5º período, a disciplina *Projeto Interdisciplinar V* indica em sua ementa o uso pedagógico dos jogos em práticas de alfabetização, visando que a criança aprenda a ler e escrever de forma lúdica, indicando a intencionalidade da formação de um professor pesquisador para o trabalho com os primeiros anos do Ensino Fundamental. Por fim, no 6º período, a ementa da disciplina *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras* indica propostas pedagógicas que utilizam brinquedos e brincadeiras como instrumentos do ensino-aprendizado, consideradas as dimensões histórica, psicológica e pedagógica da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, inclusive, no trabalho com Jovens e Adultos.

Sinteticamente, isso significa que na UEMG o curso de Pedagogia ofertado na cidade de Ituiutaba possui uma carga horária total de 3225 horas relógio, destas apenas 186 horas compõem as 4 disciplinas cujos conteúdos das ementas analisados indica o potencial uso pedagógico dos jogos nas atividades de ensino-aprendizado-desenvolvimento junto aos estudantes da Educação Básica. Se considerado o fato de que a disciplina *Intervenção Pedagógica e Dificuldades de Aprendizagem* é optativa, possuindo uma carga-horária de 36 horas/aula, é seguro afirmar que a representatividade do jogo, como atividade guia (Leontiev, 2004), é ainda menor na formação de professores oferecida por essa instituição. Na UFU, semelhantemente, encontra-se um curso de Pedagogia cuja carga horária total é de 3380 horas, comparativamente maior do que a carga horária total da UEMG antes apresentada. Ainda que esse total seja maior, nossa análise demonstrou que a UFU oferece o

mesmo quantitativo de 4 disciplinas que, se considerada a soma de suas carga-horárias, totalizam 180 horas.

Como tratado na primeira parte deste trabalho, são diversos os sentidos que os termos jogos e brincadeiras assumem, dependendo do referencial teórico e/ou do documento normativo no qual se fazem presentes. Nesse sentido, se observada a aproximação com a perspectiva teórica Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental, que fundamenta este trabalho, mais certo seria dizer que apenas uma disciplina em cada uma das instituições revela essa vinculação específica. Precisamente, a disciplina *Jogos e Brincadeiras* (UEMG) e a *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras* (UFU), ambas com 30 horas relógio, o que representa 36 horas/aula. Se considerado o volume total de horas do curso, mais ainda, se considerada a representatividade da criança no público com o qual trabalha o profissional pedagogo, parece seguro concluir que a carga horária observada em ambas as instituições indica graves sinais de insuficiência nas oportunidades formativas que oferecem aos seus graduandos.

No início da segunda parte deste trabalho, indicamos que importantes pesquisas que consideraram mais de uma década de dados demonstraram a predominância de matrículas de estudantes em cursos de licenciatura oferecidos por instituições privadas (Gatti; Barreto, 2009, Gatti; Barreto; André, 2019), muitos na modalidade EaD e, dada a natureza mercadológica destas instituições, tendencialmente, mais propícias à oferta de cursos precarizados e aligeirados. Nosso recorte para análise de instituições públicas, com predominância de profissionais estáveis e com experiência em pesquisa, visou estabelecer a segurança para generalizações que extrapolem os limites geográficos impostos pelo mesmo recorte. Nesse sentido, parecemos assertivo afirmar que há uma considerável probabilidade das

fragilidades ou insuficiências formativas, evidenciadas na análise dos cursos de Pedagogia oferecidos tanto pela UEMG quanto pela UFU em Ituiutaba, serem ainda mais graves naquelas instituições cujas estruturas e lógicas de funcionamento impõem a tendência de aligeiramento e enxugamento das oportunidades formativas de seus licenciandos.

Com tais alertas, pretendemos destacar a responsabilidade das instituições formadoras de professores em garantir processos formativos de qualidade e que precisam considerar as demandas que a própria atividade profissional imporá aos egressos de seus cursos. No caso dos profissionais pedagogos, cujo trabalho docente com crianças possui imensa representatividade consideradas as atividades para as quais esse profissional é formado, a análise dos cursos aqui realizada, ainda que inicial e com um recorte estreito, revela fragilidades que precisam ser observadas com mais atenção. Em especial, se considerada a sobreposição de problemas educacionais derivados de todos os impactos causados pela pandemia²³. Se a busca por uma Educação melhorada passa, inevitavelmente, pelo aperfeiçoamento dos processos de formação de professores, considerados os resultados alcançados nestas análises, faz-se possível a indicação de proposições a partir das quais o debate acerca do enfrentamento e da superação dos problemas que indicamos poderão ser realizados.

²³ Sobre esse assunto, recomendamos a leitura do capítulo intitulado **Os prejuízos do Ensino Remoto de Emergência no Desenvolvimento Infantil escolar: um Estudo de Caso em Ituiutaba/MG e suas possíveis generalizações** de autoria de Silveira e Souza, presente nesta obra.

Proposições para um debate inicial de enfrentamento dos problemas e desafios da formação docente diagnosticados.

Dito de modo mais objetivo possível, o cerne do questionamento que realizamos está no fato de que não é possível esperar que o docente atue da melhor forma, que manifeste as melhores estratégias pedagógicas e obtenha os melhores resultados educacionais frente à situações para as quais não foi devidamente preparado. Se considerarmos o ensino de crianças, objeto privilegiado de nossa análise, pouco pode ser alcançado apenas pela indicação da brincadeira como atividade guia, como conduta que oferece as melhores condições de desenvolvimento psíquico aos estudantes que ocupam as turmas de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para que o docente saiba instrumentalizar o jogo enquanto estratégia pedagógica e seja capaz de organizar um ambiente mais propício ao desenvolvimento de seus estudantes, é fundamental que antes, desde sua formação inicial e ao longo de sua formação contínua, este profissional seja devida e cuidadosamente, preparado para isso.

Nesse sentido, se nosso recorte e análise dos cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas na cidade de Ituiutaba/MG nos revela alguma pista acerca deste problema, certamente, são indicações preocupantes de uma formação precária, quando especificamente observada as oportunidades que estes cursos oferecem aos seus licenciandos com vistas a dominarem os saberes e a desenvolverem em si as habilidades para exercício de uma Didática Desenvolvimental. E como visto, fragilidade e precarização passíveis de generalização segura, especialmente se considerada a ampla maioria de estudantes matriculados em licenciaturas ofertadas por instituições de Ensino Superior privadas. O fato é, há uma relação especial entre

docente e discente que caracteriza o ato educativo e que é passível de preparação, formando no profissional docente o domínio de saberes e o desenvolvimento de habilidades que elevam sua condição de sucesso das práticas educacionais a patamares superiores e desejáveis.

Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo (Duarte, 1998, p. 88).

Em sala de aula, frente ao profissional pedagogo, encontram-se com frequência dezenas de crianças que vivenciam uma delicada e importante fase de sua humanização. Infância essa que, de um lado, se caracteriza como uma fase de importância central para o desenvolvimento humano como um todo e, de outro lado e ao mesmo tempo, marcada por uma brevidade desafiadora. A importância dos processos de desenvolvimento em curso nesta faixa etária, associada a rapidez com que as crianças crescem e progredem na escola, permite-nos concluir que o docente pedagogo precisa possuir uma formação sólida e profunda o suficiente, capaz de estabelecer em si uma assertividade maior de suas práticas educacionais. Em outras palavras, é urgente que os saberes e as habilidades mais necessários para o ensino-aprendizado de crianças, considerando neste caso a formação em Pedagogia, ocupe uma posição tão central nos cursos de formação quanto sua demanda na atividade profissional do pedagogo. Se há alguma possibilidade de superação dos problemas educacionais tão denunciados na literatura acadêmica e, mais ainda, de maior aproveitamento das oportunidades de desenvolvimento passíveis

de serem provocadas pela escola, essa superação só ocorrerá à medida em que o docente dominar a capacidade de planejar e organizar intencionalmente suas ações de ensino com foco no desenvolvimento das crianças com quem trabalha.

Segundo a teoria que nos orienta, Histórico-Cultural, o ato de educar dá origem à atividade pedagógica que possui características específicas como atividade humana. O professor é responsável por esse tipo de atividade e é seu dever planejar e organizar os “conteúdos” que dizem respeito à educação, que podem ser definidos como o conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade. De acordo com os aportes da teoria Histórico-Cultural, a educação em seu aspecto geral tem a função de promover o desenvolvimento humano omnilateral, o que exige uma organização social (Gonçalves, 2017, p.22).

Nesse sentido, o que se pode inferir propositivamente desta análise inicial é o fato de que as universidades e os cursos de Licenciatura em Pedagogia podem estabelecer o critério da **autonomia** como indicador especial e principal de avaliação de seus próprios processos formativos. Em outras palavras, as instituições e cursos de formação docente podem reconhecer a qualidade de seus processos formativos à medida em que seus discentes apresentarem a habilidade de autonomia de suas práticas de ensino, ainda que estejam vivenciando o curso, por exemplo, nas ações de estágio e extensão realizadas.

Nesta ótica, os trabalhos de (Elliot e Young In: CANDAU, 1997) vêm contribuindo nas discussões sobre o tema em questão, uma vez que estes entendem que compete a Universidade grande parte da

formação inicial de professores. Estes educadores argumentam que se faz necessário uma preparação teórica privilegiando uma filosofia da “sabedoria”, não só do conhecimento como é de práxis nas Universidades, mas uma “sabedoria” que também promova a autonomia dos formandos (Lima; Medeiros; Sarmiento, 2012, p. 5).

Essa autonomia poderá ser verificada a princípio na capacidade demonstrada de realização de Diagnósticos Inicial e Contínuo (SOUZA, 2016) a partir dos quais o docente estabelecerá a condição de poder planejar e organizar suas ações de ensino com mais assertividade, além da possibilidade de continuamente ajustá-las conforme as necessidades indicadas na continuidade dos diagnósticos. Identificar essa autonomia representaria, ao mesmo tempo, a possibilidade da instituição e dos cursos reconhecerem que, de fato, conseguiram oferecer aos seus estudantes e egressos, as oportunidades para domínio dos saberes e das habilidades que lhes serão mais exigidas e mais desafiadoras quando adentrarem profissionalmente as salas de aulas. O que possibilitaria que futuras formações continuadas ocorressem com o verdadeiro intuito que elas deveriam ter, que é ampliar e aprofundar a formação daqueles profissionais, algo notadamente diferente do que a bibliografia acadêmica tem observado, ou seja, uma demanda pela formação continuada visando suprir fragilidades deixadas na formação inicial.

Esses pontos reafirmam a necessidade de políticas públicas que qualifiquem e integrem o processo de transição para o mercado de trabalho, uma vez que a educação superior no Brasil volta-se para a formação e deixa de lado as condições de entrada no mercado de trabalho (VOLKMER MARTINS; ROCHA-DE-

OLIVEIRA, 2014), fazendo com que muitos estudantes busquem auxílio para esse processo nas instituições de ensino, as quais, segundo a discordância dos egressos pesquisados, não atendem às suas expectativas, o que pode levar também à procura de cursos complementares como forma de estarem melhor preparados para enfrentar uma etapa de inserção no mercado (Andrade, 2020, p. 99).

Um outro fato que merece grande atenção das instituições educacionais formadoras de professores é a especificidade da origem socioeconômica de seu corpo discente. Como é possível se apreender das análises realizadas, complementarmente à oferta de oportunidades de aprendizado-desenvolvimento por parte das instituições e dos cursos de licenciatura, uma sólida formação que também dependerá de um esforço e de uma dedicação pessoal do licenciando, desde seus estudos teóricos para domínio dos saberes específicos quanto, e especialmente, nas ações práticas que este realizar e que lhe permitirão validar o conhecimento teórico obtido. Algo, no mínimo, desafiador se considerado o fato de que uma imensa parcela dos licenciandos compartilham seu tempo de estudo e formação na universidade com o trabalho com o qual mantém suas subsistências.

Nesse sentido, caberá ao poder público e às gestões superiores das instituições que possuem cursos de licenciatura reconhecerem a urgência de ações assistenciais que ofereçam condições de seus licenciandos se dedicarem verdadeiramente à sua formação. Ignorar a condição de trabalhadores dos licenciandos e não lhes oferecer alternativas para uma dedicação exclusiva à sua formação representa, na prática, garantir a reprodução de uma estrutura desigual já existente. A conquista, pois, de um corpo docente mais autônomo na sua capacidade de

ensino-aprendizado-desenvolvimento não será possível sem o reconhecimento da desigualdade social já existente e do empreendimento de ações efetivas de seu enfrentamento, junto aos próprios estudantes licenciandos, principais vítimas dessa estrutura desigual.

[...] a distribuição de renda entre os estudantes do ensino superior reflete, portanto, juntamente com outros marcadores, as desigualdades que, do ponto de vista social, os sistemas de ensino contribuem para assegurar e aumentar para os que têm mais recursos (Gatti; Barreto; André, 2019, p. 167).

Reconhecemos que a implementação de políticas públicas de assistência estudantil depende de vontades e interesses políticos que frequentemente ultrapassam a autonomia dos gestores das instituições educacionais, o que não anula a veracidade do argumento anterior. Mas, existem possibilidades que se localizam dentro do raio de ação mais imediato das instituições que abrigam cursos de licenciatura e, por isso, permitem maior autonomia dos cursos em implementá-las. Primeiramente, poderíamos indicar a pesquisa como um espaço-tempo absolutamente enriquecedor e que viabiliza o contato, pelo discente, com saberes pouco estudados, se considerado o conjunto das disciplinas obrigatórias de um determinado curso. Algo semelhante ao movimento que viabilizou nossa investigação e, conseqüentemente, a produção deste trabalho, considerando o fato de que o presente texto é o resultado do trabalho investigativo de um grupo composto por duas licenciandas e um docente de um dos cursos de Pedagogia investigados.

Ainda que o PPC do curso tenha oferecido oportunidades diminutas para que as discentes-autoras entrassem em contato com estes saberes e habilidades aqui defendidos, a aproximação

com o *Grupo de Pesquisa da Práxis Educativa e Inclusiva – GEPRAI*, e as ações investigativas derivadas dos estudos realizados, oportunizaram algum nível de enfrentamento daquela fragilidade imposta pela atual estrutura curricular do curso. Fato que permite inferir que o incentivo a existência e a atividade de grupos de pesquisa oficiais nas instituições que abrigam licenciaturas, associado ao estímulo de participação discente, pode se constituir como um caminho viável de enfrentamento e de superação de fragilidades formativas arraigadas à própria estrutura curricular do curso.

Ao mesmo tempo, como segunda proposição nossa, os cursos poderiam incrementar suas ofertas de disciplinas optativas. Ação que não demandaria grandes impactos normativo-estruturais, aos moldes do que ocorreria para a implantação de um novo PPC. Solução eficaz na possibilidade de ampliação da oferta de disciplinas que tratem temáticas e práticas pouco contempladas no PPC vigente e que tenham sido percebidas como de grande demanda para a atividade profissional docente futura. Projetos de extensão, com significativa participação discente, também poderiam cumprir essa função, oferecendo oportunidades de vivências teórico-práticas valiosas para o desenvolvimento daquela autonomia pretendida aos futuros professores.

Uma terceira proposição que registramos, também ao alcance mais imediato das instituições, ainda que esta última também dependa de instâncias superiores da administração, é a oferta de formação continuada gratuita e de qualidade em programas de pós-graduação nas cidades que abrigam cursos de licenciatura. Se considerado o caso específico da cidade de Ituiutaba/MG, egressos dos cursos de Pedagogia da UEMG e da UFU, assim como os egressos de cursos presenciais ou EaD privados, não encontrarão oportunidades viáveis de uma

formação continuada em programas oficiais e reconhecidos na própria cidade. Isso impõe a muitos interessados na pós-graduação a realização de especializações ou de outros cursos no formato EaD. Reconhecemos que possa haver cursos de excelência ofertados nessa modalidade, mas também reconhecemos que dada a lógica de mercado, essa excelência é frequentemente acompanhada de maiores custos e a conclusão da licenciatura não faz com que seus egressos tenham superado sua condição de trabalhadores. Isso significa que é preciso também reconhecer a tendência de que os interessados na continuidade dos estudos em uma pós-graduação muito frequentemente, ainda, se encontrarão limitados nas suas possibilidades de investimento financeiro, inevitavelmente, ampliando suas chances de comporem cursos de conteúdo genérico e pouco efetivos na superação das fragilidades formativas derivadas da graduação.

A sequência automatizada de operações padronizadas desbota os conteúdos por meio dos quais se almeja a formação. Os aparatos desenvolvidos pelas TIC, dentre eles as plataformas de ensino e os demais meios para o desenvolvimento do EaD, por sua vez, correspondem à obstrução de qualquer pensamento próprio, autônomo, na medida em que o produto consumido já prescreve as reações [...] (Duci, 2014, p.105).

A criação de programas de pós-graduação nas instituições de Ensino Superior públicas, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, representariam oportunidades de continuidade dos estudos e da formação profissional alinhadas às necessidades formativas mais representativas, neste caso e, por exemplo, para o domínio de saberes e o desenvolvimento de habilidades para uso pedagógico dos jogos no ensino de crianças da Educação Infantil e dos

primeiros anos do Ensino Fundamental. Representaria a possibilidade de programas estruturados para atendimento das demandas locais, compostos por profissionais próximos da realidade e do público com quem atuam, aspectos que superariam de longe as dificuldades e fragilidades que se reproduzem e perpetuam em cursos de modalidade remota e de conteúdo genérico. Mais do que isso, representaria cursos gratuitos, oferecidos por instituições públicas e, por isso, passíveis de programas, parcerias e convênios que possam estabelecer oportunidades formativas diferenciadas, por exemplo, a professores que atuam na rede pública e que enfrentam em seu cotidiano os desafios educacionais mais expressivos.

Considerações finais.

Antes de tudo, registramos que nossas reflexões, críticas e proposições apresentadas, possuem um caráter inicial, não possuindo a pretensão se serem assumidas como uma solução definitiva para todos os problemas observados. Mais correto seria reconhecer que todo nosso esforço empreendido nessa pesquisa representa uma espécie de estratégia de metacsciência. Em outras palavras, um esforço do próprio processo formativo de pedagogos, neste caso representado por discentes e docente da Pedagogia UEMG, refletindo sobre a formação que vivenciam-oferece. Pedagogos em formação e formado motivados a intencionalmente tornar, no futuro, a formação docente em Pedagogia melhor do que a vivenciada por eles próprios.

Nesse sentido, nosso recorte revela os limites de nossas próprias capacidades e oportunidades investigativas, mas estruturado em uma investigação cujos resultados em larga medida são passíveis de generalização segura. Dentre todos, o

diagnóstico de que os curso de Pedagogia ofertados em instituições públicas em Ituiutaba/MG oferecem oportunidades precárias para o desenvolvimento do domínio de saberes e das habilidades para o trabalho pedagógico com jogos na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental é, certamente, o mais importante.

Como atividade guia (Leontiev, 2004), por isso mais propícia a promover o desenvolvimento psíquico de crianças, o uso pedagógico dos jogos deveria consistir em um conteúdo central na formação de pedagogos, uma vez que seu uso também ocupa uma posição de privilegiada importância no conjunto das práticas docentes esperadas do profissional pedagogo. Em nenhum momento, pretendemos elencar conteúdos menos importantes e que deveriam perder presença nas licenciaturas, mesmo que conteúdos deste tipo possam existir, nossa pesquisa não se dedicou a este objetivo e os resultados alcançados não permitem nenhuma conclusão como esta. Inversamente, os resultados de nossa investigação revelam evidências de que a pouca quantidade de oferta de disciplinas e a baixa carga horária dedicada à formação de saberes típicos de uma Didática Desenvolvimental, dificilmente conseguirão oferecer as oportunidades que os licenciandos precisam para intencional e premeditadamente planejarem e organizarem suas ações de ensino com vistas à promoção do desenvolvimento infantil.

Se, por um lado, estas reflexões possuem grande relevância acadêmica e científica, por outro lado, representam um esforço inicial e que precisa somar força a outros estudos e ações com vistas a objetivar proposições com potencial real de melhoramento dos processos de formação docente, em especial, nas Pedagogias. Ainda assim, honestamente acreditamos que as proposições realizadas podem oferecer vias de enfrentamento

viáveis e que, esperamos, possa auxiliar outros que, como nós, buscam construir uma Educação brasileira melhorada.

Referências

ALMEIDA, M. T. F. Sentidos e Significados do Brincar para Professoras: reflexões sobre o processo formativo. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa-MG, v. 20, n. 1, p. 1-37, 2020. ISSN 2236-5176.

ANDRADE, A. G. M. *Inserção Profissional e Mobilidade Social dos Egressos dos Cursos de Pedagogia no Brasil*. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado em Administração - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020).

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

BRENELLI, R. P. *O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas*. 7º ed. Campinas-SP: Papyrus, 2007, p. 208.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Card. Cedes* [online]. 1998, vol.19, n.44, pp.88 e 90.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo* / Daniel B. Elkonin; tradução de Álvaro Cabral. — 2.a ed. — São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FAVINHA, M. A. Z. *Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin: um estudo bibliográfico*. Orientadora: Elieuzza Aparecida de Lima. 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/218032/favinha_maz_me_mar.pdf?sequence=5. Acesso em: 04 de jan. 2023.

FRANCO, P. L. J. O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.]*, v. 3, n. 1, p. 238–250, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n1.a2019-48136. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/48136>. Acesso em: 11 out. 2022.

FRANCO, P. L. J.; PEREIRA, M. T. A. Os meios mediacionais na formação de licenciandos durante o ensino remoto: uma análise dos impactos afetivos-cognitivos sob enfoque histórico-cultural. *Revista Profissão Docente*, Uberaba-Mg, v.22, n.47, p.01-30, abril/2022, INSS 1519-0919.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GONÇALVES, S. R. S. *Jogo na educação infantil: as contribuições de Elkonin e Rubinstein*. / Sonia Regina Silveira Gonçalves. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2017.

LONGAREZI, A. M.; SOUSA, W. D. D. de. Unidades possíveis para uma obutchénie dialética e desenvolvedora. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 24, p. 453-474, 2018. DOI <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19815>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19815>. Acesso em: 2 jun. 2023.

LIMA, R. L; MEDEIROS, E. A; SARMENTO, M. A. Formação Inicial e Continuada de Professores: tecendo reflexões, *VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade*, São Cristovão-SE, p. 1-10, 20 set. 2012. ISSN 1982-3657.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 116.

MOYA, D. J; SFORNI, M. S. F; MOYA, P. T. TEMAS E CONTEÚDO DO JOGO DE PAPÉIS: Sinalizando Caminhos Para a Atuação Pedagógica com a Atividade Lúdica na Educação Infantil, *Contexto e Educação*, Ijuí-RS, ano 34, n. 109, p. 122-133, 2019. ISSN 2179-1309. DOI: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2019.109.121-133>

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de Psicologia Geral: Objecto da Psicologia. Métodos da Psicologia. História da Psicologia*. Lisboa: Estampa, 1972a. 169 p. v. 1.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de Psicologia Geral: O problema da evolução em Psicologia. O desenvolvimento do comportamento e da psique nos animais. A consciência humana*. Lisboa: Estampa, 1972b. 173 p. v. 2.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de Psicologia Geral: A orientação da personalidade. As aptidões ou faculdades. Temperamento e carácter. A consciência de si da pessoa e a sua vida.* Lisboa: Estampa, 1973. 151 p. v. 7.

SALVE, S; BELTRAME, L. M. A Brincadeira de Faz de Conta na perspectiva Histórico-cultural: contribuições de Vigotski, Elkonin, Leontiev e Mukhina. *Humanidades e Inovação*, Palmas-TO, v. 8, n. 68, p. 152-165, 2021.

SOUZA, L. M. de A. *A Sociologia no Ensino Médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural.* 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18148>. Acesso em: 21 jan. 2019.

SOUZA, L. M. de A. A constituição humana pela unidade personalidade-psique-atividade: contribuições de S. L. Rubinstein para o campo educacional. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do GEPEDI.* Goiania: Phillos Academy, 2021a. v. 14, cap. 3, p. 79-121. ISBN 978-65-88994-48-1.

SOUZA, L. M. de A. *Fundamentos de uma Didática para a formação didática de estudantes das licenciaturas: em busca da atualização das políticas educacionais.* 2021. Projeto de Pesquisa (Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa

(PQ/UEMG) - Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, Ituiutaba, 2021b.

UEMG (Ituiutaba). Colegiado e Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Projeto Pedagógico.

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia: modalidade presencial, Ituiutaba: COEPE/UEMG, 9 jun. 2017.

Disponível em:

https://uemg.br/images/PPC_Pedagogia_Ituiutaba_aprovado_co_epe_09.06.17.pdf. Acesso em: 3 abr. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. 496 p. ISBN 978-85-7827-077-3.

4.

DIREITOS FUNDAMENTAIS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA NO BRASIL: GÊNESE HISTÓRICA E PRINCIPAIS DESAFIOS DA REALIDADE ATUAL

Cláudia Regina dos Santos

Flavia Aparecida Freitas Rodrigues

Paula Silva Arantes

Introdução

Ao assistir na contemporaneidade crianças e adolescentes sozinhos ou junto com seus pais nas ruas das médias e grandes cidades brasileiras, poucos se atentam ao quanto se avançou a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 no que tange à legislação de amparo a essa população. Nem por isso, as leis abrandaram significativamente o descaso e a omissão do Estado em relação aos mesmos. As cenas de abandono, tão recorrentes, de certa forma, são “naturalizadas” a quem as presencia nas ruas brasileiras e chocam-se com um conjunto de normativas, implementadas graças a um percurso de lutas e mobilizações sociais, as quais, em termos históricos, só recentemente tiveram alguma resposta, ainda que bastante elementar, diante da gritante desigualdade social do país. A partir desse contexto, pretende-se neste trabalho investigar a gênese de tal percurso, que resultou na conquista desses direitos fundamentais e alguns dos desafios postos para o seu cumprimento na atualidade. A hipótese é que, enquanto os

dilemas estruturais do modo de produção capitalista²⁴ não forem superados, as legislações destinadas à criança e ao adolescente no Brasil dificilmente serão efetivadas. Mesmo considerando a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8069/1990, tendo por base a

²⁴ Frisa-se que o modo de produção capitalista é recente, em termos históricos, pois arraigou-se há menos de três séculos. Não é, portanto, ao contrário do que um leigo pode supor, um modelo eterno e muito menos um único caminho à história da humanidade. Características falsamente ditas como tipicamente humanas, tais como apropriação privada, concorrência, desigualdade de classes, individualismo, lucro, exploração e acumulação, são específicas de um período histórico, suscetíveis, portanto, de serem superadas ou transformadas, para que haja outras sociabilidades possíveis (MASCARO, 2021). Há que se acrescentar que a origem da economia capitalista está na separação daqueles que produzem dos seus meios de produção. Tais meios passam a ser concentrados somente nas mãos de uma classe social, a burguesia. Com o monopólio dos meios de produção por essa classe, resta àqueles que perderam seus meios de produzir, vender a sua mão de obra em troca de um salário, como forma de sobrevivência. Assim, “na consolidação do capitalismo como forma dominante de organizar a economia, houve um processo de concentração dos meios de produção por algumas famílias e, mais tarde, corporações – o que significou uma contínua expropriação da maioria da população daquilo que tradicionalmente usavam para garantir sua sobrevivência, especialmente pequenas parcelas de terra” (PESCHANSKI, 2012). Dessa divisão entre duas classes fundamentais, e da luta entre o capital e o trabalho, decorrente, derivam as mazelas sociais do capitalismo enquanto modo de produção, a saber, a violência, o processo de pauperização, os privilégios e as crescentes concentração de renda e desigualdade social. Não se pode, portanto, naturalizar tais mazelas, a ponto de se perder o ímpeto da luta e da mobilização contra as mesmas. Como dito inicialmente, há outras sociabilidades, que não baseadas num contínuo processo de acúmulo e exploração de uma classe sobre outra. No passado, o escravismo e o feudalismo, guardadas suas distintas características, também eram organizações de exploração social. E a economia capitalista é mais um novo capítulo da história humana, em que, mais uma vez, seres humanos exploram outros seres humanos (Mascaro, 2021).

Constituição Federal de 1988, considerada um marco inovador em um contexto histórico de desigualdade socioeconômica, as contradições entre o que as leis estabelecem e a realidade empírica daqueles (las) que vivem nas ruas permanecem.

Se assim o é, a Doutrina da Proteção Integral, inscrita no ECA como dever da família, da sociedade e do Estado e que assegurados direitos fundamentais da criança e do adolescente, não alcançou a efetividade esperada. Vale notar que “direitos fundamentais” são assim designados para serem cumpridos. Porém, as evidências empíricas demonstram precisamente o contraste entre o proposto e o que se assiste cotidianamente.

Quanto à metodologia, o estudo, de caráter exploratório, propôs-se a realizar uma revisão de literatura sobre a gênese histórica dos direitos fundamentais da infância e da adolescência no Brasil, relacionando-os a alguns dos desafios da atualidade. Para isso, foram realizadas consultas a obras e artigos científicos, bancos de teses e dissertações da Capes, e sites de pesquisa Google Acadêmico e Scielo.org.

Já a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa teve por base o método dialético, o qual

[...] permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica, [...] é uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da síntese no plano do conhecimento e da ação (Frigotto, 2010, p. 79-86).

Nesse processo de apreensão, os fenômenos sociais precisam ser compreendidos associados às questões políticas, econômicas, culturais e históricas. Procurou-se, assim, desconstruir verdades “prontas ou acabadas” que tenham como foco explicações reducionistas. No caso do presente objeto de investigação – direitos fundamentais da infância e da adolescência -, possibilitou-se, nessa direção, ir além da aparência ou do senso comum da prática educativa (o empírico) para se chegar à síntese ou à sua compreensão mais aprofundada.

Ressalta-se que não se teve aqui a pretensão de esgotar o assunto proposto, uma vez que se tratou de uma pesquisa de caráter exploratório e de um *trabalho de conclusão de curso*. Mas, mediante o referido método dialético, procurou-se abarcar a totalidade do objeto investigado, de modo a, minimamente, aproximar-se de uma compreensão contextualizada e crítica quanto à historicidade, às contradições sociais, às condições socioculturais e aos avanços e recuos que resultaram na conquista e legitimação dos direitos da infância e da adolescência.

O nascimento da particularidade infantil

Ao contrário do que comumente pode ser dito, “infância” e “criança” possuem conceitos distintos: a primeira é uma construção histórica e uma categoria social, fruto de um processo de representações e de estruturação de seus cotidianos e, em especial, de “constituição de organizações sociais” (Sarmiento, 2004, p. 11, *apud* Schramm; Macedo; Costa, 2019, p. 10) para as mesmas. Já “criança” também integra uma categoria social, mas é um sujeito concreto de uma determinada classe e grupo cultural que vive um dado tempo histórico. Isso

remete a dizer que “sempre existiram crianças, ou seres humanos de pouca idade que se diferenciam dos adultos nos aspectos físicos e fisiológicos”, contudo, “nem sempre existiu infância, uma forma específica de se pensar sobre as crianças e de possibilitar suas experiências de vida” (ibidem, p. 10). Assim, a condição infantil foi algo construído histórica e socialmente e vivenciado de formas diversas dentro da dimensão cultural. Infância, portanto, não é algo nem estático nem universal.

Nessa direção, o estudo de Philippe Ariès demonstra que o “sentimento de infância” surgiu no Ocidente, por volta dos séculos XVII e XVIII, interligado ao conceito de família. Utilizando-se de fontes iconográficas em sua obra *História social da criança e da família* (1981), há duas teses defendidas pelo autor: primeiro, até a Idade Média, mal a criança adquiria alguma mobilidade física, já se misturava ao mundo dos adultos, sendo que sua socialização não ocorria dentro da família, como seria de esperar-se, mas sim fora dela, na vida da comunidade, das festas e cerimônias coletivas. Em segundo lugar, será no chamado período moderno – séculos XVII e XVIII – que a criança irá assumir um novo lugar, mediante sua inserção nos colégios criados pelos católicos e pelos protestantes, preocupados em impor uma rígida moral disciplinadora dos costumes. Os colégios eram, então, o lugar da educação de excelência, em que a criança é separada dos adultos, para só depois ser independente. A família nuclear – convencionalmente composta por pais e filhos -, a qual Ariès (1981) cita em seu estudo, passa a ser o espaço de aparição, despertada pela graciosidade e ingenuidade da criança. É necessário notar, contudo, que isso não significa que até a Idade Média não houvesse carinho ou afeição pela criança, o que não havia era, na verdade, uma consciência acerca da particularidade infantil, algo que, como dito anteriormente, passou a ser construído.

Para Ariès (1981, p. 156), “o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, [...] que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”. Ressalta ainda o autor:

Na Idade Média, no início da Idade Moderna, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio, ou seja, aproximadamente aos sete anos de idade (ibidem, p.275).

No medievo, uma das explicações para esse tamanho desapego residia na alta taxa de mortalidade precoce das crianças, em que não havia perspectivas de futuro a elas. A criança então diferia-se apenas por ter uma menor estatura e força física, não existindo uma definição de seu mundo e do mundo do adulto, no que tange ao trabalho, às vestimentas, bem como aos jogos e brincadeiras. Na Modernidade, com o nascente industrialização, o avanço científico e a consolidação da burguesia, há uma crescente complexidade das relações sociais. A família burguesa, especialmente, caracterizou-se por um conjunto de valores e práticas, a saber:

[...] composição pai, mãe e filhos; presença do amor romântico entre os cônjuges, bem como o amor materno e paterno em relação aos filhos; a sexualidade do casal deve ser pautada pela prática da monogamia e pelo heteroerotismo; à mulher caberia a administração do mundo doméstico e a maternagem das crianças, enquanto o homem tornaria o provedor, atuando no âmbito público; as

relações de parentesco entre os membros da família seriam construídos a partir de dois eixos, isto é, consanguinidade e afetividade (Arend, 2007, p. 275).

Ao encontro dos pressupostos de educação das normas familiares dessa classe, educadores e filósofos pautaram o tema da infância. Defenderam, então, a necessidade de educar formalmente a criança, separando-a dos adultos, para que o espírito infantil, disciplinado, não perdesse a “sua inocência e a sua pureza nata da puerícia. E foi a educação escolar que passou a ser o instrumento de aperfeiçoamento espiritual, moral e intelectual, para produzir homens intelectuais e cristãos” (Ariès, 1981, p. 267).

Ao encontro desse pensamento, bem como do contexto do iluminismo²⁵ no século XVIII, as teses do filósofo genebriano Jean Jacques Rousseau (1712-1778) serão decisivas para dimensionar a infância. Ao contrariar o senso comum de sua época de que a criança seria um “adulto em miniatura”, ou objeto de paparicação, o filósofo será dito por alguns como o “inventor da infância”, ao descortiná-la, na obra-chave *Emílio ou da educação* – publicada em 1762 -, abordando questões morais, psicológicas e biológicas (2004 [1762]). Do ponto de vista educacional, tais aspectos, que envolveriam ainda o metafísico, deveriam ser pensados em consonância com a natureza humana ou os pressupostos ditos naturais do desenvolvimento do

²⁵ O movimento político-intelectual denominado Iluminismo surgiu na Europa do século XVIII, tendo englobado as mais diversas áreas, como “a secularização na política, na cultura, na literatura e na religião, ou seja, em todas as manifestações da atividade humana” (Kreimendahl, 2004).

homem. E, nesse sentido, a criança estaria, segundo Rousseau, no cerne do processo educativo, mais precisamente na origem desse desenvolvimento.

O filósofo, na obra citada, define a infância como o “sono da razão” (Rousseau, 2004, p. 119) ao partir da premissa de que nela a mesma está adormecida, sendo necessária uma pedagogia compatível ao seu despertar. A constituição racional deve ser guiada pela própria natureza, mediante um desdobramento moderado e lento. Para ele, a educação de sua época não considerava a infância, e despertava a atividade racional na criança antes do tempo apropriado. E, para alcançar devidamente a racionalidade, havia que se mesclar arte e natureza, uma vez que educar seria uma “arte que desdobra a natureza” (GRUMICHÉ, 2012, p. 25). Assim, Rousseau operou a troca de uma pedagogia prescritiva por uma pedagogia da observação: o mestre ideal é aquele que seu utiliza do silêncio, “da observação velada, para seguir a natureza ínsita do aluno [...]”, descrevendo “um preceptor que age permitindo uma formação que segue, secretamente, os sinais da natureza” (GRUMICHÉ, 2012, p. 26). Essa formação corresponde à preparação para que, na fase adulta, haja o desenvolvimento racional e intelectual de forma plena. E seria a infância, portanto, o tempo ideal a uma preparação congruente à natureza, levando-se em conta que, conforme Rousseau, a criança ao nascer protagoniza o que há de mais próximo do “‘estado natural’ do homem” (ibidem).

Mas, ao lado de Rousseau, há de citar ainda o suíço-alemão Johnn Heinrich Pestalozzi (1746-1827), outro educador iluminista fundamental para pensar a nova concepção de infância em consolidação na Europa, no século XVIII. Interessado, sobretudo, na educação elementar das crianças pobres,

Pestalozzi fundou em 1774, em Neuhoof, uma escola que acolhia órfãos, pequenos ladrões e mendigos, de modo a reeducá-los mediante o trabalho de tecelagem e fiação. Essa experiência, bem como a criação do Instituto de Yverdon (1805-1825), fez o autor reconhecido como um dos maiores defensores da escola popular dirigida a todos, indiscriminadamente. Em termos pedagógicos, Pestalozzi apropriou-se de muitas ideias de Rousseau, principalmente da obra *Emílio ou da educação*. Por exemplo, ambos consideravam que toda criança nasce com um conjunto de faculdades, que necessitam desenvolver-se de forma harmoniosa:

A criança é dotada de todas as faculdades da natureza humana, mas nenhuma dessas faculdades encontra-se desenvolvida, pois cada uma é como um botão que ainda não desabrochou. Quando o botão desabrocha, cada uma das folhas se abre, nenhuma permanece fechada. É este o mesmo caminho que o processo educativo deve seguir, pois a própria criança é semelhante à semente que cresce devagar, imperceptivelmente, até chegar à maturidade (Giles, 1987, p. 191).

Nessa direção, a educação tem como fundamento seguir a natureza. É o contato com a natureza que possibilita a aprendizagem da criança, sendo a intuição “a responsável pela base sensível do conhecimento e é neste ponto que fica clara a importância dos sentidos, da experiência sensorial, como fundamento do conhecimento” (Adorno; Miguel, 2020, p.3). Ou seja, o conhecimento é construído por meio da relação sensorial que se estabelece com os objetos. Além disso, o conhecimento – por exemplo, um número, uma letra - se constrói por meio da relação sensorial com os objetos. Além do método intuitivo,

acerca do qual, aqui, não se pretende debruçar, ressalta-se que na pedagogia de Pestalozzi residem três teorias:

1-a educação como processo que deve seguir a natureza, retomada de Rousseau, segundo a qual o homem é bom e deve ser apenas assistido em seu desenvolvimento, de modo a liberar todas as suas capacidades morais e intelectuais. [...] 2- a formação espiritual do homem como unidade de ‘coração’, ‘mente’ e ‘mão’ [...] 3- da instrução, à qual Pestalozzi dedicou mais ampla atenção [...]. (Cambi, 1999, p. 418, grifo do autor, *apud ibidem*).

E é justamente na terceira teoria que o autor postulou uma concepção de infância inovadora, pautada numa educação em que o afeto, o diálogo e o respeito estivessem presentes, reconhecendo na criança sua singularidade, suas potencialidades, bem como seus possíveis desajustes. O “amor pedagógico” por ele proposto, em primeiro lugar, é aquele

que vê o educando [...] um ser de promessas, um ser divino, um coração e uma mente absorventes dos bons estímulos. [...] quem ama pedagogicamente sente repugnância pela manipulação e pela homogeneização, porque se encanta com a singularidade de cada um, que resulta na diversidade do coletivo. E [...] o exercício do amor pedagógico só pode ser aliado a uma prática de liberdade. Apenas na autonomia que se faz o ato pedagógico, no seu sentido pleno (Incontri, 2015, [s.p.]).

Isso posto, importa frisar que a sensibilidade de Pestalozzi para com uma educação dirigida às crianças de “todas” as classes sociais colocava em evidência o processo de

aprofundamento da pauperização - no período em que se consolidava o capitalismo industrial na Europa, nos séculos XVIII e XIX -, que acometeu as famílias das classes trabalhadoras, as quais se viram obrigadas a abandonar suas crianças. Relegadas às ruas, ou à exploração no interior de fábricas, as mazelas contra elas eram tão frequentes que algumas pessoas, por filantropia, tomaram a iniciativa de acolhê-las. Essa atitude recebeu “aplausos” de muitos que esperavam ver as ruas “limpas” do estorvo causado pela miséria social (Paschoal, Machado, 2009). Nesse contexto, as nuances e o “sentimento” da infância, explicitados pelas obras de autores como Pestalozzi e Rousseau, vão se construindo, mas tendo como espelho as contradições e os conflitos de uma sociedade cindida em classes.

O amparo à infância no Brasil

E no caso do Brasil? Quando a particularidade infantil passa a ser focada? Tardiamente, em termos históricos. Isso porque, assim como na Idade Média do ocidente europeu, a família patriarcal da América Portuguesa – correspondente ao período entre 1530 e 1822 – também não dispensou a necessária atenção ao desenvolvimento emocional e físico da criança. Não se considerava sequências, como infância, juventude e etapa adulta. Tão logo adquirisse um mínimo de independência, como alimentar-se, vestir-se sozinha ou lidar com as necessidades fisiológicas, a criança pouco seria diferenciada de um adulto.

Contudo, mesmo na época colonial, a concepção de infância não era homogênea: havia diferenças consideráveis entre as classes, bem como étnico-raciais, principalmente, entre a criança indígena, a escravizada e a branca (filha dos senhores de engenho). Concebia-se a criança negra como uma força de

trabalho, diferenciando-a do adulto escravizado, em sua força física, sendo que, na infância, de curto período, ela “aprendia as condutas sociais e adquiria as artimanhas de sobrevivência, frente à ordem senhorial escravista” (Matoso, 1996, *apud* Santos, 2007, p. 227). Já em relação à indígena, havia uma preocupação com a sua educação, por parte dos jesuítas, os quais procuravam legitimar os preceitos cristãos e a dominação dos portugueses. Há que notar que a criança indígena era percebida de maneira ambígua: por um lado, como semente de um estilo de “vida diabólica”; por outro, como representante de uma possibilidade de “revelação” e “iluminação” (Schramm; Macedo; Costa, 2019, p. 21), por meio de uma rígida educação moral, voltada à obediência e ao trabalho servil (*ibidem*). As crianças abastadas (brancas), ditas como “filhos de família” e cujas vestimentas eram de adultos, eram ensinadas as primeiras letras, com mestres particulares ou nas escolas jesuítas, a partir dos seis anos de idade, e regras disciplinares à mercê de castigos corporais.

Já as crianças abandonadas, no período colonial, só passaram a ser atendidas a partir de 1726, com a criação da Roda de Salvador, pelos católicos, na Santa Casa de Misericórdia. O desamparo anônimo de bebês, essencialmente filhos de mulheres escravizadas, era legitimado por meio de um dispositivo denominado “Roda dos Expostos”, um local público em que os mesmos eram deixados, ao invés de serem abandonados em portas de igrejas, lixeiras ou ruas (Rizzini; Rizzini, 2004, *apud* Guimarães, 2017). O objetivo dessa primeira roda era o de evitar

o horror e a deshumanidade que então praticavam com alguns recém-nascidos, as ingratas e desamorozas mães. Desassistindo-os de si, e

considerando-as a expor as crianças em vários lugares imundos com a sombra da noite, e de quando amanhecia o dia se achavam mortas, e algumas devoradas pelos cães e outros animais, com lastimoso sentimento de piedade catholica, por se perderem aquelas almas pela falta do Sacramento do Baptismo (Marcílio, 1997, p. 58, *apud* Corazza, 1998, p. 96).

A “roda” consistia num cilindro rotatório de madeira, inventado na Europa medieval, para que os internos enclausurados de conventos e mosteiros recebessem alimentos, objetos, orações etc., sem o contato com quem os deixasse. O mecanismo,

incrustado em uma parede de pedra, [...], era preso por um eixo vertical que o fazia girar, enquanto as crianças eram introduzidas em uma parte de sua superfície lateral aberta. Tal dispositivo permitia que, do lado de fora, pudesse ser colocada a exposta e, após um giro, esta passasse para dentro do estabelecimento, sem um contato direto entre quem estivesse em seu interior com quem estivesse no exterior, de modo que tanto o depositário quanto o recebedor não pudessem ver-se reciprocamente. Puxava-se então uma corda com uma sineta, para avisar os que estavam dentro que uma exposta acabava de ser deixada e o expositor retirava-se do local, sem ser identificado (*ibidem*, p. 94).

Criada na colônia, a roda dos expostos multiplicou-se durante o período imperial, tendo sido mantida na República e extinta somente nos anos 1950. O Brasil, ao lado de ter sido o último a abolir a escravidão, destaca-se, tristemente, também,

como o último país a ter acabado com o chamado “sistema da roda dos enjeitados” (Marcílio, 1997, p. 51). Por um período de quase um século e meio, essa instituição cumpriu um papel ímpar, já que se notabilizou por ter sido praticamente, no país, um dos únicos estabelecimentos de amparo à criança abandonada, embora na época colonial, por ordem das Ordenações do Reino, as municipalidades tivessem de assistir à mesma em seus locais. Entretanto, isso raramente ocorria e, quando muito, as câmaras municipais limitavam-se a pagar um valor irrisório a amas-de-leite, incumbidas de amamentar e criar os abandonados (ibidem).

Acrescenta-se que a roda teve um papel social importante enquanto existia, por haver sido

instituída para garantir o anonimato do expositor, evitando-se na ausência daquela instituição e na crença de todas as épocas, o mal maior, que seria o aborto e o infanticídio. Além disso, a roda poderia servir para defender a honra das famílias cujas filhas teriam engravidado fora do casamento. Alguns autores atuais estão convencidos de que a roda serviu também de subterfúgio para se regular o tamanho das famílias, dado que na época não havia métodos eficazes de controle da natalidade (Marcílio, 1997, p. 71).

De todo modo, o mais importante, aqui, é observar que, graças à caridade de religiosos e de grupos de leigos, as crianças abandonadas não foram deixadas à própria sorte. A omissão do Estado foi evidente, já que não criou instituições (Del Priori, 2004), tendo tido uma presença incipiente a partir do final do século XIX e início do XX, como agente regulamentador e fiscalizador dos serviços promovidos pelas entidades

assistenciais(Andrade, 2010).

Pontua-se que ainda, durante a vigência do trabalho desenvolvido nas casas de Misericórdia, em fins do XIX, que o alto índice de doenças e de mortalidade infantil continuou a prevalecer. E as mudanças estruturais ocorridas, como a abolição da escravidão, em 1888,o crescente êxodo rural e a imigração da mão de obra europeia acentuaram o número de crianças abandonadas pelas ruas. Nem por isso, o Poder Público comoveu-se a ponto de criar instituições voltadas à criança pobre. As primeiras creches – cuja criação institucional deu-se na França, em 1844 -, as quais, no Brasil, datam do início do século XX, provieram tão-somente do empenho de organizações filantrópicas, de modo a atender as mães que trabalhavam e não tinham local para deixar os filhos (Paschoal; Machado, 2009).

Nesse mesmo período, estabeleceu-se o jardim de infância no país – instituição criada pelo alemão Froebel (1782-1852), em 1840, de caráter privado, voltado aos filhos das elites econômicas e políticas, os quais deveriam ser cuidados, higienizados e educados, segundo os valores morais e sociais das classes dominantes ou detentoras dos meios de produção. Já o chamado asilo, dirigido à criança desfavorecida, era a instituição que dessa cuidava, no período diurno, de modo a evitar o seu abandono. Há de mencionar ainda a criação da primeira escola maternal do país, em São Paulo, pela educadora Anália Franco, em 1908 (Kuhlman Junior, 2001). O público-alvo eram crianças filhas de operárias das fábricas da cidade que ingressavam com dois anos e permaneciam até os cinco anos de idade na escola. Tais instituições deveriam diferir-se dos asilos e creches, por proporem ali objetivos pedagógicos e assistenciais de proteção e alimentação. No entanto, na prática, dada a ausência de professores capacitados, os leigos dirigiam os trabalhos, e,

conforme Kishimoto (1988, *apud* Guimarães, 2017, p. 100), prevalecia “o mesmo atendimento dos asilos, e as crianças ainda tinham que enfrentar o ensino mnemônico de conteúdos de Gramática, Aritmética e Geometria”.

Importa ressaltar que os estabelecimentos de educação infantil (creches, jardins de infância, asilos, escolas maternas) nasceram, no século XIX, na Europa, num momento de mudanças políticas, econômicas e sociais, com destaque para a incorporação da mão de obra feminina ao trabalho assalariado, bem como ao novo papel assumido pela mulher na relação entre os sexos. Somado a isso, uma nova concepção de infância estava consolidando-se na esteira do capitalismo industrial, acerca de como a criança deveria ser educada, de modo a tornar-se um indivíduo adaptado e produtivo (Bujes, 2001).

No Brasil, o contexto de reestruturação econômica e política de fins do XIX exigirá, do então regime republicano, um determinado interesse em controlar e cuidar da infância sob o agenciamento da pediatria (Rizzini, 1997). Assim, o caráter de caridade das ações religiosas e filantrópicas passa a ser paulatinamente substituído pelo caráter médico- assistencialista, com profissionais a treinarem as famílias para o cuidado da saúde e higiene da criança em seus primeiros anos de vida, bem como moldá-la a uma sociedade prestes, supostamente, a modernizar-se.

O “menor” e a consolidação de uma nova roupagem institucional para a infância e a adolescência

Nas duas primeiras décadas do século XX, durante o período da chamada República oligárquica com a política café-

com-leite²⁶ a comandar o destino do país, a divisão de classes e a pauperização da maior parte da população manteve-se intacta. Nesse momento, a expressão “menor” começa a fazer parte do vocábulo jurídico corrente como forma de denominar a criança pobre ou potencialmente “delinquente”, presente no cenário das ruas dos centros urbanos, em decorrência dos problemas sociais advindos da intensificação da urbanização e da industrialização. Conforme Guimarães (2017), a diferença entre criança e “menor” legaria seu rastro na infância de diversos segmentos da sociedade no decorrer do século XX, algo só desconstruído em 1988, quando da promulgação da nova Constituição Federal.

À criança dita como “menor”, um predicado que a depreciava em função de sua condição social, era reservado o internamento em estabelecimentos ditos de correção, ao encontro do Código Penal de 1890, que regulamentaria, posteriormente, o Código de Menores de 1927, o primeiro documento do país para proteção e assistência à infância e adolescência.

Destaca-se, na transição entre o XIX e o XX, a criação, pelo médico higienista Arthur Moncorvo Filho, em 1889, do Instituto de Proteção à Infância do Brasil (IPAI), com sede no Rio de Janeiro, e, estendido posteriormente por todo o território nacional. O IPAI tinha como objetivo:

atender os menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos

²⁶ A política café-com-leite constituiu-se de um revezamento no poder político entre paulistas (produtores de café) e mineiros (produtores de leite) durante a vigência da República oligárquica (1889-1930) ou da Primeira República do Brasil.

menores maltratadas e *moralmente* abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância (Kramer, 1982, p. 54) [grifo nosso].

O Estado não era tido, então, como responsável por prestar quaisquer atenções à criança desfavorecida. Desse modo, um instituto como o IPAI, por exemplo, era mantido pela filantropia e setores sociais mais ricos, os quais, como dito, preocupavam-se, nessa fase, com um tratamento médico e higienista da infância. Imbuído de um dever patriótico, Moncorvo Filho, idealizador do instituto, defendia o cuidado “do corpo e da moral entregues à ignorância, propensos aos vícios e à degradação” (Silva Junior; Garcia, 2010, p. 617). A homens, supostamente cultos, como ele cabiam, então, o resgate de indivíduos pertencentes às classes desfavorecidas, aos quais “se atribuía falta de saber sobre a gestão desuas vidas” (ibidem, p. 617). Ao encontro das práticas filantrópicas da época, o IPAI prestava serviços básicos gratuitamente - de acordo com preceitos científicos e eugênicos²⁷ - desde que a população

²⁷ As propostas eugênicas, segundo seu formulador, Francis Galton (1822-1911), consistiam em desenvolver, mediante a matemática e a biologia, uma ciência acerca da hereditariedade humana para a identificação dos ditos melhores membros, e “estimular a sua reprodução”, bem como para indicar os representantes das “características degenerativas”, e, assim, “evitar que se reproduzissem” (STEPAN, 1991, p. 1, apud CONT, 2008, p. 202). Tais deturpações e desvios da ciência, no início do século XX, motivaram práticas de exclusão de pessoas desfavorecidas materialmente e de etnias ditas “indesejáveis” à sociedade. No Brasil, conforme Celestino (2015, p. 88-89), evidenciou-se, na medicina, por meio de “estudos das capacidades e aptidões raciais brasileiras, potenciais ao exercício de batalha na guerra, aos estudos da base hereditária das doenças sociais vinculados pobres e negros. Explicitou-se como um movimento voltado ao desenvolvimento de “análises racionais, apropriados pelos princípios liberais emergentes no país, [no início do século XX], que se por um lado superavam as abordagens religiosas e tradicionais do

assistida frequentasse as palestras proferidas. As doações haveriam que ser em remédios, calçados, roupas, alimentos e leite.

Nos discursos preconizados, a figura da criança tinha destaque especial, já que o cuidado da mesma evitaria degenerescência social futura de uma “nação edificante”:

O interesse pela infância, nitidamente mais aguçado e de natureza diversa daquela observada nos séculos anteriores, deve ser entendido como reflexo dos contornos das novas ideias. A criança deixa de ocupar uma posição secundária e mesmo desimportante na família e na sociedade e passa a ser percebida como valioso patrimônio de uma nação; como “chave para o futuro”, um ser em formação – “ductil e moldável” – que tanto pode ser transformado em ‘homem de bem’ (elemento útil para o progresso da nação) como em “degenerado” (um vicioso inútil a pesar nos cofres públicos) (Rizzini, 1997, p. 25).

Nesse sentido, não seriam a ausência e a omissão do Estado, bem como a contradições próprias de uma sociedade dividida em classes, a promover a exclusão, a discriminação e os diversos níveis de violência, fatores, esses, responsáveis pela infância perdida, e sim, os supostos vícios e a ignorância de um segmento populacional, os pobres.

De todo modo, ainda que por razões equivocadas, será a partir de uma extensão criada pelo Instituto, o Departamento da Criança no Brasil, em 1922, que a pressão para a ação estatal se

mundo social, vinculam-se fortemente as formulações destinadas à dominação de classe fundamentada por preceitos racistas”.

acentuará. Esse evento, ao reunir especialistas no atendimento às crianças, iniciativas privadas e pessoas ligadas ao governo, destacou-se por, pela primeira vez, pressionar os governantes à responsabilização pela proteção das mesmas (Libardi; Castro, 2017).

No entanto, a substituição das ações de caridade e filantrópicas de setores da sociedade civil pelas ações do Estado não mudará o caráter de assistencialismo e o pretendido “controle” da criança pobre. Não estarão em pauta, nesse processo de mudança, questões fulcrais como justiça social e equidade a *todas* as crianças, a quem, deveria o Estado, prover saúde e educação:

A criança pobre passa a ser gradualmente ônus do Estado que, elitista e autoritário, oferece assistência precária àquelas crianças sem aportes familiares. Para as crianças das elites, as famílias continuarão como precipuamente responsáveis pelo seu bem-estar e educação (Castro, 2013, *apud* Libardi; Castro, 2017, p. 902).

Será no período entre 1930 a 1980 que os serviços à infância terão um caráter mais universal, aumentando-se em quantidade aqueles dirigidos à criança pobre. Numa fase de crescimento econômico e industrialização, o Estado passou a preocupar-se não somente com o âmbito da assistência social, mas também com a educação infantil – embora, nessa, com muito menor peso. Sob o governo de Getúlio Vargas, realizou-se, em 1933, o II Congresso de Proteção à Infância. Na década seguinte, associado ao Ministério da Saúde, criou-se o Departamento Nacional da Criança, cujo objetivo era fiscalizar e coordenar atividades privadas ou públicas de proteção à maternidade, à infância e à adolescência. Em 1942, com apoio

da indústria e do comércio, criou-se a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que objetivava prestar serviços de assistência e proteção à infância, bem como a maternidade.

É desse período, ainda, a criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM), pelo Ministério da Justiça, substituído posteriormente, em 1 de dezembro de 1964, pós-golpe militar, pelo órgão normativo Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor (FUNABEM) e suas filiais estaduais, denominadas de Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEMs), dirigidas à criança abandonada, bem como ao dito “menor delinquente” (Libardi; Castro, p. 904).

A propósito, a invenção da expressão “menor” consolida-se no decorrer do século XX, com as referidas instituições, para denominar adolescentes e crianças “perigosos” ou em perigo, bem como sujeitos a ações de intervenção social e do judiciário (Brito, 2007).

Acerca da substituição do SAM pela FUNABEM, interessante citar o seguinte trecho de um discurso do Presidente Emilio Garrastazu Médici, que governou o País entre 1969 e 1974:

[...] a contestação mais cega e mais surda, que tudo negasse à obra revolucionária, haveria pelo menos, de bendizê-la por apagar o sangue, a corrupção e a vergonha do mencionado SAM, para, neste mesmo lugar, erguer a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Esse milagre nós devemos a quantos enunciaram a criminosa irresponsabilidade daqueles tempos anteriores à Revolução. Nós devemos à determinação dos presidentes Castelo Branco, Costa e Silva, nós devemos ao Dr. Mário Altenfelder e à

equipe de educadores da Fundação, assim como aos representantes da magistratura e do Ministério Público, juízes e curadores, que souberam dar ao problema a marca de sua sensibilidade humana (Brasil, 1978, *apud* Miranda, 2016, p. 46).

Médici atribui ao golpe militar – por ele chamado de “revolução” – o feito de haver apagado “o sangue, a corrupção e a vergonha”, que teriam representado o SAM, para, em seu lugar, a FUNABEM ter podido existir. Elogia ainda os educadores da instituição e a magistratura por terem imprimido ao citado “problema” uma suposta marca de “sensibilidade humana”. Como era de praxe, os sucessivos governos militares, apregoavam um tom de dramática tentativa de eloquência e alto viés ideológico a qualquer narrativa sobre ações implementadas.

Para os ditadores, aquilo que denominavam de “revolução” havia deixado no passado as marcas da corrupção e da irresponsabilidade, o que se evidencia nos discursos, com a função de manipular as subjetividades, em descompasso com a realidade empírica. E isso era precisamente o que se processava na defesa da FUNABEM, por Médici, o qual; ao mesmotempo em que perpetrava, por meio de seus agentes, torturas, prisões e desaparecimentos na sociedade civil; utilizava-se de uma linguagem emotiva, associando termos como “milagre” e “sensibilidade humana” a uma instituição reconhecida, no decorrer dos anos, como signo de violência contra crianças e adolescentes.

Há que se acrescentar que a violência como linguagem corrente do tratamento dos governos militares à “questão do menor” tinha como base a chamada Doutrina da Segurança Nacional - idealizada pela Escola Superior de Guerra -, que figurava como um instrumento de dominação e controle

governamental contra os “inimigos externos”, bem como contra os “inimigos internos”, que podiam ser qualquer pessoa, inclusive, a partir de então, um menor de 18 anos.

Os “menores” passaram, então, a ser alvo da repressão de um Estado autoritário – o que não se apresentava como uma novidade histórica, no caso brasileiro -, a qual visava, mitigar uma suposta “conduta antissocial” (Miranda, 2016, p. 51) por parte dos mesmos. Não estava no horizonte das práticas discursivas os conflitos de classe, geradores dos mais diversos níveis de violência na sociedade brasileira, e sim, uma reação institucional, que procurava camuflar, ideologicamente, e reprimir, mediante ações como o internamento, os desdobramentos sociais da condição socioeconômica degradante em que crianças e adolescentes há décadas viviam – e vivem, a propósito - no Brasil.

As contradições entre a prática e as diretrizes que teriam fundamentado a criação da FUNABEM encontram-se nas *Diretrizes e Normas para Aplicação da Política do Bem-Estar do Menor*, na publicação de 1966. .

Inspiradas, segundo seus idealizadores, na Declaração dos Direitos da Criança - documento promulgado, em 1959, pelas Nações Unidas e considerado um desdobramento da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, as *Diretrizes* estão longe de conceberem as crianças como “sujeitos de direitos”, uma vez que se pauta na perspectiva assistencialista (ibidem). Conforme preconiza:

Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor assume, no entanto, [...] como seu campo de trabalho, aquelas faixas populacionais que não são atingidas pelos esforços correntes de criação de condições de bem-

estar, ou porque não se conta com recursos que permitam cobrir de necessidades de todas as camadas populacionais; ou porque, por carências de ordem sócio-econômico-cultural, muitos grupos populacionais não têm possibilidades de se beneficiar das condições porventura postas à sua disposição, ou de criar as condições de seu cargo. O Campo de trabalho da Fundação se define, assim, como a faixa populacional, cuja parcela de indivíduos de menor idade, está sujeita a um processo de marginalização, entendendo-se por marginalização do menor, o seu afastamento progressivo, de um processo normal de desenvolvimento e promoção humana, até a condição de abandono, exploração ou conduta antissocial (Brasil, 1971, *apud* Miranda, 2016, p. 53).

Como dito anteriormente, percebe-se, nesse trecho, que o ponto central era o assistencialismo, e não a concretização de direitos. O caráter assistencial está projetado na pretensa regeneração da criança e do adolescente pobre, infrator ou delinquente, mediante a sua inserção no mundo do trabalho. Ignora-se o direito à infância e o direito à educação, pois cabia ao denominado “menor” tão somente o seu amadurecimento prematuro no universo fabril, do trabalho agrícola, doméstico e das oficinas. À FEBEM outorgava-se o papel de uma “instituição educativa”, e não de uma prisão; de uma “unidade de reeducação”, e não de um sistema prisional (Miranda, 2016). Mas, ao encontro do caráter controlador, protecionista e assistencialista do Código de Menores de 1927, a mesma exercia uma violência sistemática sobre as crianças e adolescentes pobres, sob uma roupagem disciplinar e

moralizadora, revelando o caráter dúbio e velado de sua constituição.

Assim sendo, o documento norteador das ações da FUNABEM e suas respectivas afiliadas FEBEMs não foi a Declaração dos Direitos da Criança, e sim o Código de Menores de 1927, o qual avaliava em que condições poderia dar-se a relação do menor com o trabalho e com a infração. Segundo essa lógica, o crime, o abandono ou o trabalho – e não um projeto de educação pautada em direitos – tornavam-se condições explicativas ou circunstanciais de uma identificação primeira, a do menor (Vianna, 1999, *apud* idem, 2013).

Também denominado Código Mello Mattos (referência ao primeiro juiz de Menores do Brasil), esse dispositivo legal emergiu de uma sociedade com vistas a disciplinar crianças e adolescentes em instituições fechadas, mediante o seu controle. De feição policial, o Código legitimava ações punitivas a pessoas e instituições que lidavam com aqueles em situação de vulnerabilidade social, em outros termos, de abandono, na miséria ou em atrito com a lei. Nos anos 1920, na recém-implantada República brasileira, não estava em tela, portanto, a criação de direitos, e sim o controle de meninas e meninos que pudessem ameaçar ou “manchar” a imagem de uma sociedade prestes, supostamente, a se modernizar. Sob essa ótica, a inserção no mundo laboral – tecnicista e profissionalizante – seria a solução às autoridades oligárquicas dessa época para retirarem das ruas os ditos marginais em potencial e evitar a criminalidade precoce. Frisa-se que, no período,

a distinção entre criança rica e a criança pobre ficou bem delineada. A primeira é alvo de atenções e das políticas da família e da educação, com o objetivo de prepará-la para dirigir a sociedade. A segunda,

virtualmente inserida nas “classes perigosas” e estigmatizada como “menor”, deveria ser objeto de controle especial, de educação elementar e profissionalizante, que a preparasse para o mundo do trabalho. Disso cuidaram com atenção os médicos higienistas e os juristas das primeiras décadas deste século (Marcílio, 1989, p. 224, *apud* Cossetin; Lara, 2016, p. 117).

Se, então, para a criança rica estavam destinadas políticas educacionais, à criança pobre, instituiu-se um modelo jurídico, no plano de discursivo, de proteção e assistência ao denominado “menor”, consolidou-se ao lado de uma nova roupagem institucional para a adolescência e a infância por parte do Estado. Com isso, passou-se a empregar um tratamento jurídico-penal, com medidas moralizadoras e disciplinares à classe social de baixa renda (constituída de pessoas pobres e pretas, em sua maior parte), considerada “perigosa”. Mais tarde, o SAM (fundado em 1941, sob o governo de Getúlio Vargas) seguiu a mesma diretriz do Código de Menores de 1927, tendo posto em primeiro plano a preocupação com a delinquência infantojuvenil (Alvarez *et al.*, 2009).

Nesse sentido, o referido Código, até ser substituído pelo novo Código de 1979, serviu de parâmetro a instituições como a FUNABEM – que por sua vez substituiu o SAM –, a qual, imersa nas contradições entre suas diretrizes teóricas e suas práticas cotidianas, revelou-se, não como o resultado de um “milagre” (conforme dito por Médici em seu discurso) ou de uma política de assistência voltada a crianças e adolescentes, e sim como uma prisão de menores, que atuava junto com o Sistema de Justiça, principalmente, com os Juizados de Menores, responsáveis, por sua vez, por autorizar a internação

dos mesmos, encaminhando-os às unidades da FEBEM (Miranda, 2013).

Em 1979 – ano declarado pela UNICEF como o Ano Internacional da Criança -, a Lei Federal n. 6.697/1979 instituiu um novo Código de Menores, o qual consolidou, no ordenamento jurídico do país, a chamada Doutrina da Situação Irregular,²⁸ na qual menores eram concebidos como objeto de

²⁸ Conforme aponta Celestino (2015), é contraditório que no ano dedicado à criança – 1979 -, tenha sido adotado oficialmente, no Brasil, a revisão de um Código, com o destaque explícito ao conceito de Situação Irregular, como ver-se-á adiante.

A Teoria da Situação Irregular tem origem nos países industrializados, preocupados em atribuir um tratamento legal a crianças e adolescentes que fosse além do campo penal. Com a emergência da Revolução Industrial, surgiram fenômenos impactantes à forma de viver socialmente, como um novo êxodo rural para os polos fabris; a demanda de mão de obra barata; a imposição de longas jornadas de trabalho, que separavam pais de seus filhos, deixando-os desassistidos; e a sujeição das crianças ao trabalho nas fábricas, sob condições perigosas e insalubres. Nesse período, com a constatação da maioria dos países da ausência de leis internas que protegessem a infância e a juventude, adotou-se a Teoria da Situação Irregular, que lançou alguns aspectos positivos, como normas que protegessem o trabalho infantil, limitação da jornada de trabalho e da natureza das atividades, bem como de idade mínima. As primeiras convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (fundada em 1919, no contexto de reivindicações dos movimentos socialistas do século XIX e início do XX e como parte do Tratado de Versalhes, que pôs fim à Primeira Guerra Mundial), coroaram tais aspectos internacionalmente, tendo sedimentado a proteção do trabalho infantil, com a vedação das atividades noturnas a menores de 18 anos e para mulheres, e a estipulação da idade mínima de 14 anos para o trabalho industrial. A adoção dessas medidas teve diferentes repercussões nos países desindustrializados ou em fase de industrialização. No caso do Brasil, o início do período republicano coadunou-se (ao menos, formalmente) com os movimentos internacionais, com a adoção da Doutrina da Situação Irregular, que regulamentou o serviço social voltado à proteção dos menores, bem como

tutela estatal, quando em situação “irregular” (delinquência, pobreza ou vitimização), sendo, então, afastados, segregados socialmente em instituições, como as FEBEMs.

Dado o caráter vago do que era qualificado pela lei como “irregular”, o Código não distinguia menor delinquente de menor abandonado, o que implicava em um mesmo tipo de tratamento a ambos. Ao lado disso, esse instrumento legal reafirmou seu caráter classista e discriminatório ao utilizar-se tão-somente da expressão “menor”, filho (a) de família pobre, para classificar aqueles que se enquadravam na lei e sujeitos, portanto, à intervenção do Estado; diferente de criança, proveniente de família abastada em termos financeiros (Leite, 2006).

Não por acaso, a FUNABEM (extinta em 1990) e suas respectivas FEBEMs (só desativadas a partir de 2006), ao nortearem-se pelos Códigos de 1927 e 1979, tratavam as crianças e adolescentes não de acordo com uma concepção de infância e juventude, voltada à cidadania, mas a partir de um cultura *menorista*, de cunho policialesco, na qual eles eram vigiados, controlados e punidos. A “questão do menor” era assim “questão de polícia” (Miranda, 2016, p. 75), tratamento empregado mediante as decisões centralizadoras de um juiz

incentivou a criação do primeiro Código de Menores (Decreto 5.083 de 1926), também conhecido como Código Mello Matos (Decreto 17.943-A de 1927)(Hiromoto; Ferreira, 2022). Mas, como já assinalado, não era exatamente a exploração do trabalho infanto-juvenil a preocupação do referido Código, e sim o aumento da criminalidade precoce, face a progressiva degeneração social. E o Código de Menores de 1979, criado no contexto da ditadura militar brasileira, manteve a concepção básica do Código de 1927, a saber, a de que os ditos menores em situação “irregular” (leia-se, pobres e em marginalidade) deveriam ser alvo de controle e intervenção do Estado, com vistas a manter uma suposta ordem social.

sobre a vida de adolescentes e crianças.

Uma nova era para a infância (?): os avanços legais da década de 1980

O processo de redemocratização do país a partir dos anos 1980 trouxe consideráveis mudanças legais – mas não tanto estruturais - à política pública voltada à criança e ao adolescente. Durante a ditadura militar, conforme dito anteriormente, sob a égide da chamada Doutrina da Segurança Nacional, as ações de vigilância e repressão do Estado perseguiram não só os supostos “inimigos políticos internos”, mas também crianças e adolescentes pobres, estigmatizando-os e internando-os, nas FEBEMs, por serem, precisamente, pobres. Oficialmente, o discurso dos governantes propagava que os internos estariam sendo preparados à ressocialização e à inserção laboral. Mas, diante do crescente número de denúncias de abuso e maus-tratos aos mesmos, da corrupção funcional das instituições, e face as inquietações e reivindicações por mudanças, provindas da sociedade civil, num momento de transição política, a FUNABEM e suas afiliadas passaram a ter os dias contados.

E diversos foram os fatores a impulsionar novas alternativas ao modelo representado pelas FUNABEM/FEBEM. Dentre eles, a possibilidade de participação e manifestação popular no período pós-ditadura – e mesmo antes -, a exemplo da Pastoral do Menor, do Movimento Fé e Alegria e do Movimento de Meninos e Meninas de Rua; o envolvimento de instituições como a Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança (FNDDCA), a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), a Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), a Organização

dos Advogados do Brasil (OAB), o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (Fernandes; Lara, 2020); o despontar de estudos sobre as consequências dos internatos no desenvolvimento infanto-juvenil; o alto custo de manutenção dessas instituições (Guirado, 1980; Campos, 1984; Rizzini; Altoé, 1985; Altoé, 1990, *apud* Rizzini; Rizzini, 2004); e os protestos dos jovens internos, evidenciados nas rebeliões e nas denúncias publicadas pela mídia e em vários livros (Luppi, 1981 e 1987; Collen, 1987; Herzer, 1991, *apud* Rizzini; Rizzini, 2004).

À medida que as discussões avançavam, elucidava-se que o entendimento sobre o tema, por décadas, repousou sobre mitos, como o de que os chamados “menores”, em sua maior parte, eram delinquentes; ou de que eram crianças - nas ruas ou institucionalizadas - abandonadas. Ao invés dessa visão estreita, o foco passou a ser as causas estruturais, tais como, a desigualdade social e a concentração de renda, relacionadas historicamente ao processo de desenvolvimento econômico e político brasileiro. Nessa direção, aumentou-se a pressão pelo encerramento dos grandes internatos, o que acompanhou, ainda que tardiamente, o movimento internacional de redimensionamento de tais instituições voltadas a crianças e adolescentes, bem como dos manicômios (Rizzini; Rizzini, 2004).

No processo de redemocratização, pelo qual passava o Brasil, as reações surgiam da sociedade civil, de dentro dos próprios internatos e do poder governamental. Na Constituinte, importantes avanços foram materializados acerca dos direitos da criança, com a redação do artigo 227, na CF/1988 (*ibidem*).

Frisa-se que “direitos fundamentais da infância” é algo

inovador no país, já que somente a partir da referida Carta Magna, crianças e adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos. Feito inédito na história brasileira, os mesmos são tematizados como prioridade absoluta, devendo ter sua proteção assegurada pela família, pela sociedade e pelo Estado. Ao adotar a Doutrina da Proteção Integral - calcada na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, bem como em documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança(1959) e a Convenção sobre o Direito da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989 -, o artigo 227 da CF/1988 estabeleceu como

Art. 227 Dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Como sujeitos de direito, criança e adolescente adquiriram um novo “status”, abortando-se a chamada Doutrina da Situação Irregular – sedimentada pelo Código de Menores de 1979 -, na qual os mesmos eram concebidos como objeto de intervenção e internados em instituições, como as citadas FEBEMs, e adotando-se, em seu lugar, a chamada Doutrina da Proteção Integral. Tendo sido um desdobramento da inovação estabelecida pela CF/1988,²⁹ a Doutrina da Proteção Integral,

²⁹ Interessante notar que a Doutrina da Proteção Integral veio a ser ratificada na Convenção da ONU sobre Direitos da Criança, em 20 de novembro de 1989, data de sua aprovação pela Assembleia-Geral das Nações Unidas. Isso,

regulamentada posteriormente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n. 8.069/1990), passou a ser o principal documento normativo referente aos direitos da criança e do adolescente.

O ECA, ao introduzir a mudança da “conceituação do público-alvo”, suprime o termo “menor”, e passa a utilizar “criança e adolescente”, o que, para além da simples adjetivação, reconfigura o “olhar sobre os sujeitos alvos do respaldo legal, proposto pela nova normativa, a qual deixa de destinar-se apenas aos ditos ‘filhos da pobreza’ (Celestino, 2015, p. 106), abrangendo, de maneira indistinta, todos adolescentes e crianças.

Ao lado dessa mudança histórica, com a Doutrina da Proteção Integral, a Lei n.º 8.069/1990 traça um rompimento de paradigmas, dentre os quais, logo em seu primeiro artigo, ao estabelecer “a proteção integral à criança e ao adolescente”, entendendo por criança “a pessoa de até doze anos incompletos”, e adolescente, a pessoa “entre doze e dezoito anos de idade” (ECA, 1990). E, diferentemente do Código de Menores de 1979, que estigmatizava meninas e meninos, ao qualificá-los como “menores em situação irregular”, o ECA não promove distinções entre determinados “tipos” de adolescentes e crianças. Conforme Leite (2006, p. 100), “à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente, o que pode estar em ‘situação irregular’ é o Estado ou a sociedade, jamais a criança ou o adolescente”. Ainda, reconhece-os na “condição de pessoa em desenvolvimento” (ECA, 1990), e define-os como sujeitos de todos os direitos e

após já haver sido consagrada pela Constituição Federal brasileira, promulgada em 05 de outubro de 1988. Ou seja, a CF/1988 adiantou-se à Convenção da ONU, no que tange aos direitos da criança e do adolescente (LEITE, 2006).

protegidos integralmente:

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ibidem).

Outro importante rompimento de paradigma³⁰ concerne a atos infracionais: no Código de 1979, a regra era apreender e internar os ditos “menores”, dentre eles, crianças, submetendo-os à arbitrariedade de um Juiz de Menores (Leite, 2015). Nesse caso, a ruptura do ECA consiste em não admitir a apreensão de crianças; e a de adolescentes, somente em duas hipóteses: se “flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente” (art. 106, caput). Já a internação, enquanto medida socioeducativa, só poderá ser aplicada, em conformidade com as hipóteses previstas no art. 122, incisos I a III, e, de acordo com o art. 121, § 3º, não poderá exceder o período máximo de três anos, devendo ser reavaliada a cada seis meses (art. 121, § 2º).

Para além do salto qualitativo da nova legislação, destaca-se que, no plano ideológico, o ECA norteia-se pelo princípio

de que todas as crianças e adolescentes, sem distinção, desfrutam dos mesmos direitos e

³⁰ Como não se dispõe aqui de todo o espaço para comentar o ECA, que, além disso, não é o objeto principal deste Estudo, ressalta-se somente os pontos mais significativos da referida lei, ao encontro dos objetivos apresentados.

sujeitam-se a obrigações compatíveis com a peculiar condição de desenvolvimento que desfrutam, rompendo, definitivamente, com a ideia até então vigente de que os Juizados de Menores seriam uma justiça para os pobres, posto que, analisada a doutrina da situação irregular se constatava que para os bem-nascidos, a legislação baseada naquele primado lhes era absolutamente indiferente (Saraiva, 2002, p. 16, *apud* Leite, 2015, p. 102).

O ECA rompe, portanto, com a *cultura menorista*, apoiada na Doutrina da Situação Irregular, aplicada pela figura do Juiz de Menores, a meninos e meninas pobres, concebidos como delinquentes, potencialmente perigosos e sujeitos a leis penais. As legislações anteriores ao Estatuto possuíam uma essência profundamente punitiva, que, utilizando-se de termos como “tratamento”, “disciplina” e “assistência” visavam escamotear os conflitos de classe, alimentados pela histórica desigualdade social e concentração de renda, ainda, aliás, vigentes no país.

Ao adotar a Doutrina da Proteção Integral, o Estatuto assume a existência das mazelas sociais que acometem a criança e o adolescente junto com seus familiares, mas sob o signo de sintoma e não de causa do quadro de degeneração social. Isso porque o fundamento da proteção integral é o de que os mesmos são sujeitos de direitos em relação ao Estado, à sociedade e à família, devendo a eles ser assegurados, com absoluta prioridade,

a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (ECA, 1990).

E se a eles não são garantidas a integralidade desses direitos, a sociedade é que está corrompida, e não as crianças e os adolescentes. Tem-se então uma mudança paradigmática notável, ao se considerá-los como indivíduos detentores e carecedores de direitos fundamentais,³¹ conforme o que segue estabelecido:

³¹ O art. 5º da CF/1988, que conta com 78 incisos, estabelece como direitos fundamentais “a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” aos brasileiros e estrangeiros que residam no País.

Ainda, a título de esclarecimento, assinala-se que a noção (conceito) de direitos fundamentais – marca do constitucionalismo do pós-Segunda Guerra Mundial, inspirado, por sua vez, na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 - muitas vezes é confundida com a noção de direitos humanos. Opta-se, aqui, sob um ponto de vista jurídico-positivo, por distinguir as duas categorias, ao encontro da proposta do presente Trabalho, que tece comentários às legislações e normativas tão somente do Estado brasileiro. De maneira introdutória, situa-se que “‘direitos fundamentais’ se aplica aos direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão ‘direitos humanos’ guarda em geral (e de modo apropriado, assim o pensamos) relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional)”(SARLET, 2022). Ou seja, no caso dos direitos fundamentais, o Estado é condição para a sua existência, pois são limitados a um determinado território nacional. Já os direitos humanos referem-se a posições jurídicas de cunho internacional (idem, 2006).

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990). [...]

Parágrafo único. [...] sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia [...] (ECA, 1990).

Acrescenta-se que, a partir do ECA, para acompanhar as mudanças legais e as reivindicações de mudanças estruturais, a FUNABEM transformou-se no Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (CBIA), com a tarefa de apoiar a nova legislação. Seguindo os preceitos constitucionais de aplicação do princípio de descentralização político-administrativa e previsto no art. 88 da Lei nº 8.069/1990, criou-se, em 1991, o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Lei 8.242/1991), com algumas das seguintes competências:

[...]

II - zelar pela aplicação da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;

III - dar apoio aos Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do

Adolescente, aos órgãos estaduais, municipais, e entidades não governamentais para tornar efetivos os princípios, as diretrizes e os direitos estabelecidos na Lei nº8.069, de 13 de junho de 1990;

IV - avaliar a política estadual e municipal e a atuação dos Conselhos Estaduais e Municipais da Criança e do Adolescente;

[...]

VIII - apoiar a promoção de campanhas educativas sobre os direitos da criança e do adolescente, com a indicação das medidas a serem adotadas nos casos de atentados ou violação dos mesmos;

[...] (Brasil, 1990).

Ao lado desse Conselho – também situado em instâncias municipais e estaduais -, o ECA estabelece outros dispositivos em relação à estruturação de ações destinadas ao atendimento ao adolescente e à criança, como os Conselhos Tutelares, atrelados especificamente ao executivo de cada município (CELESTINO, 2015). O Conselho Tutelar, conforme previsto no Estatuto, é um “órgão autônomo, não-jurisdicional, encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente” (1990). Há que notar que o termo “tutelar” não se refere à criança ou adolescente, e sim aos direitos que devem ser cumpridos. É uma acepção, portanto, totalmente diversa daquela que havia com relação à ação estatal, conforme preconizavam os Códigos de 1927 e 1979.

Acrescenta-se que, conforme Rizzini (2008, *apud* Celestino, 2015, p. 79), existia o

olhar dicotômico sobre a infância e juventude pobre, dividindo-a em duas. De um lado os “menores abandonados”, que necessitavam ser protegidos através da ação tutelar do Estado e do outro, os “delinquentes”, que igualmente passíveis de ações tutelares, ficavam a cargo de sua expressão regenerativa, numa coesão entre assistência pela tutela e regeneração pela disciplina.

Essa dupla tutela não cabe na proposição e significância do Conselho Tutelar, uma vez que, em parceria com escolas e organizações sociais, criança e adolescente são tidos como sujeitos de direitos a serem protegidos e defendidos, conforme a legislação, e não tutelados assistencialmente, ou supostamente “regenerados”, mediante a aplicação disciplinar.

Considerações finais

Isso posto, frisa-se, mais uma vez, o avanço legal estabelecido com a promulgação do ECA, à luz da CF/1988. Não há dúvidas de que a partir de tais marcos normativos, a história da infância no Brasil toma uma nova dimensão, após um longo processo de negação de cidadania àqueles com menos de 18 anos de idade. Anteriormente a esses marcos, observou-se que, com o advento do regime republicano e à medida que o modo de produção capitalista se desenvolveu, no Brasil, uma nova organização socioeconômica deu ensejo a um processo de urbanização, atrelado à edificação de cidades excludentes. Com efeito, nelas, sucessivos governos procuraram escamotear e perenizar as decorrentes desigualdades sociais e concentração de renda, por meio de dispositivos legais que, ao tempo em que apregoavam proteção e punição, perseguiram, puniam e

prendiam nos internatos meninos e meninas pobres, em termos materiais, pertencentes a famílias em situação de desamparo. Somente a partir da mobilização de setores da sociedade civil e de movimentos sociais, nos anos 1970, e na década seguinte, as legislações e instituições voltadas à infância e à adolescência foram inovadas, tendo como paradigma a nova Constituição Federal (1988) e a incorporação, por esta, da Doutrina da Proteção Integral.

No entanto, há que se destacar que as ações advindas do novo arcabouço jurídico, ainda que tenham reduzido os desdobramentos perversos da (des)estruturação capitalista, não conseguiram solucionar graves impasses, defrontados, ainda hoje, pela sociedade brasileira no que tange à proteção e aos direitos da infância e da adolescência.

Se, como visto, não há como deixar de identificar no passado o caráter classista do dado de a lei haver permitido que adolescentes e crianças fossem tratados como “menores” potencialmente “perigosos”, tendo sido responsáveis individualmente pelas sequelas próprias de sua condição de pobreza material, na atualidade, esse quadro perpetua-se com novos contornos. Isso porque o problema de pais e filhos à procura de meios de sobrevivência nas ruas e a naturalização de tal cena por quem a assiste, permanece. Os dilemas sociais perpetrados por uma estrutura socioeconômica excludente, como a capitalista, reafirmam-se, atingindo todo o núcleo familiar, inclusive as crianças.

Conforme Rizzini; Rizzini (2004), os pais que obtêm mais recursos são os envolvidos em atos ilícitos, como tráfico de drogas, entre outras formas que infringem a lei. Já os que não cedem a tais meios, ficam presos a um ciclo de miséria que atinge a todos os membros familiares. Nessas circunstâncias,

segundo depoimentos de adolescentes e crianças, o itinerário de suas vidas é marcado por “intensa mobilidade da casa para as ruas e por diversos tipos de instituições, entre elas entidades de triagem, abrigos, casas de acolhida, clínicas de desintoxicação (drogas) e instituições de privação de liberdade” (Ibidem, p. 74).

Nessa direção, como garantir a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes pobres, numa sociedade como a brasileira que alimenta estruturalmente os privilégios da classe proprietária dos meios de produção? A proposição de normativas é fundamental na construção de um processo que dignifique a vida dos injustiçados socialmente, ou daqueles historicamente à margem ou excluídos. Contudo, pode-se constatar que enquanto mudanças estruturais, de fundo educacional, cultural, político e socioeconômico não forem aplicadas, dificilmente direitos serão plenamente efetivados.

O exemplo mais claro, nesse sentido, é a tensão existente entre a CF/1988, que estabelece a dignidade da pessoa humana³² como vetor da ação do Estado, junto a uma série de direitos individuais e sociais, e os interesses tacanhos e reacionários de uma classe proprietária, abastada em termos materiais, que

³² Conforme Sarlet (2012, p. 73), dignidade da pessoa humana é “a qualidade própria e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da sociedade”, o que, nessa direção, “um complexo de direitos (o homem tem direito a ter direitos) e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de modo degradante e desumano, como venham a lhe garantir uma existência digna – de humanidade – das mínimas condições existenciais para uma vida saudável (saúde, previdência, assistência, moradia, educação, etc.), além de lhe propiciar e promover a sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos (sócios sociais), mediante o devido respeito aos demais seres que integram a rede da vida”.

procura sabotar o próprio país, para que se implemente, à custa da justiça e da equidade social, tão somente seus interesses financeiros.

Vale lembrar que, numa sociedade em que reina privilégios, direitos são uma quimera. Numa sociedade em que se naturaliza a infância perdida nas ruas e se aplaude a bonança de alguns poucos “eleitos”, não há qualquer perspectiva de que a legislação, por mais avançada que seja, produza resultados duradouros. Como então romper com a continuidade de privilégios que se sobrepõem a direitos, cuja ressonância ecoa fortemente no plano formal, mas não repercute empiricamente? Sem desconsiderar o papel crucial desempenhado pelos movimentos sociais contra práticas assistencialistas e autoritárias vigentes por séculos no país, como enfrentar essa tensão? Qual desdobramento social é necessário para que o princípio da Doutrina da Proteção Integral - regulamentada pelo ECA, mas sem impacto social efetivo - seja aplicada *integralmente* numa sociedade cindida em classes tão díspares como a brasileira, em que 1% dos mais ricos são donos de metade da riqueza nacional e a metade mais pobre possui menos de 1% da mesma riqueza?³³ Em qual espaço social está assegurado o dever da família, do Estado e da sociedade para com os direitos fundamentais de *todas* as crianças e adolescentes, conforme estabelecem o ECA e a CF/1988?

Num contexto de desigualdade tão alarmante, ressaltam-se alguns dados que apontam o descaso do Poder Público e da sociedade para com crianças e familiares, na atualidade. Só na

³³ Acrescenta-se que, conforme dados do relatório **The World Inequality Report 2022**, o Brasil, em termos de desigualdade, perde apenas para o Chile, na América Latina (OLIVEIRA, 2021).

mais rica e maior cidade da América Latina, São Paulo, no período de 2007 a 2022, o número de crianças e adolescentes vivendo em “situação de ruas”³⁴ dobrou, conforme o Censo de Crianças em Situação de Rua (Souza, 2022). E no país como um todo, um levantamento feito pela ONG Visão Mundial, em 2019, indica a existência de 70 mil crianças nas ruas (85% delas, negras), dentre as quais 70% sofrem violência doméstica e 19% adormecem com fome, “37% declararam ter sofrido algum tipo de violência”, [...] “70% são vítimas de violência doméstica” e 12% praticam algum trabalho infantil (Garcia, 2020).

E por que isso ocorre? Segundo Ariel de Castro Alves, presidente da Comissão de Adoção e Convivência Familiar de Crianças e Adolescentes da OAB de SP, esse quadro deve-se ao abandono e/ou descuido dos pais/responsáveis e “em razão das omissões da família, Estado e sociedade [...], entre outras situações” (*apud* Souza, 2022). Acrescenta-se que o último censo nacional, realizado em 2011, indicou que, pelo menos, 24 mil crianças estavam nas ruas. Desse período em diante, o dado não foi mais atualizado. Porém, a tendência, avalia Alves (*ibidem*), é que ele tenha triplicado, uma vez que, ao chegarem “pessoas do poder público, mesmo fazendo pesquisa”, muitos desses adolescentes e crianças não se apresentam, nem se

³⁴ De acordo com o Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (CONANDA), crianças e adolescentes consideradas em “situação de rua” são os “sujeitos em desenvolvimento com direitos violados, que utilizam logradouros públicos, áreas degradadas como espaço de moradia ou sobrevivência, de forma permanente e/ou intermitente, em situação de vulnerabilidade e/ou risco pessoal e social pelo rompimento ou fragilidade do cuidado e dos vínculos familiares e comunitários, prioritariamente situação de pobreza e/ou pobreza extrema, dificuldade de acesso e/ou permanência nas políticas públicas [...]” (BRASIL, 2016).

identificam, e, “entrando nos chamados mocós, se escondem”.

Diante desse quadro, por que a proteção integral, no âmbito dos direitos fundamentais, não se concretiza? Como dito na introdução deste Trabalho, se essa problemática não for percebida à luz dos dilemas estruturais do modo de produção capitalista, que estabelece privilégios em detrimento de direitos, o contexto de vulnerabilidade e de extrema pobreza em que vivem crianças, adolescentes e familiares permanecerá. E os direitos ditos fundamentais continuarão a ser conceitos inócuos, sem respostas na concretude. Certamente, há caminhos a serem apontados. Registra-se, nos limites do que aqui se propôs, alguns dos desafios.

Referências

ADORNO, T. L. F.; MIGUEL, M. E. B. A metodologia de Pestalozzi e o ideário da EscolaNova. *Acta Sci. Educ.*, v. 42, Maringá, 01 abr. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo>. Acesso em: 05 jul. 2022.

ALVAREZ, M. C. *et al.* Adolescentes em conflito com a lei: pastas e prontuários do “Complexo do Tatuapé” (São Paulo/SP, 1990-2006). *Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade*, 1 (1): xi-xxxii, 2009. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/p>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ALTOÉ, S. E. *Infâncias perdidas: o cotidiano dos internatos-prisão*. Rio de Janeiro: Xenon, 1990.

ANDRADE, L. B. P. de. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 09 jul. 2022.

AREND, S. M. F. Legislação menorista para o trabalho: infância em construção (Florianópolis, 1930-1945). Uberlândia, *Caderno Espaço Feminino*, v. 17, p. 275, 2007.

ARIÈS, P.. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.

BRASIL. (CONANDA) Conselho Nacional da Criança e do Adolescente, 2016. *Resolução n. 1*, 15 de dezembro de 2016. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário/CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/materia/-/ass> Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. (CONANDA) Conselho Nacional da Criança e do Adolescente, 2016. *Resolução n. 1*, 15 de dezembro de 2016. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário/CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. Disponível em: <https://blog.mds.gov.br/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. *Lei 8.069 de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF:Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei 8.242 de 12 de outubro de 1991*. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. *Revista Brasil Jovem*, ano V, 4º trimestre. Rio de Janeiro: Funabem,

1971.

BRASIL. Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. *Diretrizes e Normas para Aplicação da Política do Bem-Estar do Menor*. Rio de Janeiro: Coordenadoria de Comunicação Social, 1966. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRITO, E. *Justiça e Gênero: uma história da Justiça de menores em Brasília (1960-1990)*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G.

Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, A. V. D. de S. *O menor institucionalizado: um desafio para a sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1984.

CELESTINO, S. *Entre a FUNABEM e o SINASE: A dialética do atendimento socioeducativo no Brasil*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/>. Acesso em: 03 dez. 2022.

COLLEN, P. *Mais que a realidade*. São Paulo: Cortez, 1987.

CONT, V. D. Francis Galton: eugenia e hereditariedade.

Scientiæ Zudia, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-18, 2008.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ss/a/nCZxGgFHn8MVtq8C9kVCPwb/?lang=pt>. Acesso em: 08. nov. 2023.

COSSETIN, M.; LARA, A. M. de B. O percurso histórico das

políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente no Brasil: o período de 1920 a 1979. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 67, p. 115-128, mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 05 dez. 2022.

CORAZZA, S. M. A roda do infantil. *Educação & Realidade*, jan./jun. 1998, p. 87-141. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/>. Acesso em: 09 jul. 2022.

DEL PRIORE, M. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

FERNANDES, M. N.; LARA, A. M. de B. A inserção do artigo 227 na Constituição Federal de 1988: os movimentos sociais, os atores políticos e a causa do menor. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 56, n. 3, p. 289-302, set/dez 2020.

Disponível em:

https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais. Acesso em 02 dez. 2022.

FERREIRA, L. A. M.; DÓI, C. T. *A Proteção Integral das Crianças e dos Adolescentes Vítimas* (Comentários ao art. 143 do ECA). Disponível em:

<https://crianca.mppr.mp.br/> Acesso em: 02 jul. 2022.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, M. F. Pequenos invisíveis: 70 mil crianças vivem nas ruas do Brasil. *Observatório do Terceiro Setor*, 08 jul. 2020. Disponível em:

<https://observatorio3setor.org.br/noticias/pequenos-invisiveis-70-mil-criancas-vivem-nas-ruas-do-brasil/>. Acesso em 18 dez. 2022.

GILES, T. R. *História da Educação*. São Paulo: EPU, 1987.

GUIRADO, M. *A criança e a FEBEM*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

GRUMICHÉ, M. C. D. *Da ideia de Infância em Jean-Jacques Rousseau ou Do “Sono da Razão”*. 2012. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017.

HERZER. *A queda para o alto*. Petrópolis: Vozes, 1991.

HIROMOTO, C. M.; FERREIRA, E. D. de S. *Convenções de Direitos Humanos sobre Direitos das Crianças*. [S.l.], 2022. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/517/educacao-1/convencoes-de-direitos-humanos-sobre-direitos-das-criancas> Acesso em: 02 dez. 2022.

INCONTRI, D. Conceito de criança – de Platão a Pestalozzi. X Seminário Internacional: Filosofia e Educação, 2010, São Paulo. *Anais do X Seminário Internacional: Filosofia e Educação*. São Paulo: Factash/CEMOrc-EDF-FEUSP, 2010. v. 1. p. 89-100. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/6>. Acesso em: 6 jul. 2022.

JANNUZZI, P. de M. Sobre o conceito de políticas públicas. *Nexo Jornal*, 17 mai. 2022. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/>. Acesso em: 17 jul. 2022.

KRAMER, Sonia. *A política do Pré-Escolar no Brasil: a arte*

do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KREIMENDAHL, L. (org.) *Filósofos do século XVIII*. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2004.

LEITE, C. C. Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. *Rev. Minist. Público*, Rio de Janeiro, RJ, (23), 2006. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/> . Acesso em: 20 nov. 2022.

LIBARDI, S. S.; L. R. de CASTRO. A proteção da infância no Brasil: uma visão crítica das relações intergeracionais. *Estudo e Pesquisas em Psicologia*, v. 17, n. 3, set. / dez. 2017, Riode Janeiro, p. 895-914. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

LUPPI, C. A. *Agora e na hora de nossa morte*. São Paulo: Brasil Debates, 1981.

LUPPI, C.A. *Malditos frutos do nosso ventre*. São Paulo: Ícone, 1987.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos C. de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, USF, 1 997. p. 51-76.

MASCARO, A. L. Capitalismo: uma apresentação. *IREE*, 25 jun. 2021. Disponível em:

<https://iree.org.br/capitalismo-uma-apresentacao/>. Acesso em 18 dez. 2022.

MIRANDA, H. S. A FEBEM, o Código de Menores e a “pedagogia do trabalho” (Pernambuco, 1964-1985). *Projeto História*, São Paulo, n. 55, p.45-77, jan.-abr. 2016. Disponível

em: <https://revistas.pucsp.br>. Acesso em: 18 dez. 2022.

MIRANDA, H. S. Memórias da “Dona FEBEM”: a assistência a infância na Ditadura Militar (1964 – 1985). *XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social*, Natal (RN), 22 a 26 jul. 2013. Disponível em: <https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

NARCISO, A. J. A. O movimento higienista em foco: perspectivas do sanitarismo em Juiz de Fora na Primeira República. *XVIII Encontro Regional (ANPUH-MG)*, 21 a 27 jul. 2012, Mariana (MG). Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/>. Acesso em: 14 jul.2022.

NÚMERO de crianças e adolescentes em situação de rua em São Paulo dobra em 15 anos. Rede Brasil de Fato, 02 ago. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/08/02/numero-de-criancas-e-adolescentes-em-situacao-de-rua-em-sao-paulo-dobra-em-15-anos>. Acesso em 18 dez. 2022.

OLIVEIRA, C. O de cima subiu: 1% mais rico surfa na crise da Covid e já acumula metade da riqueza do Brasil. *Brasil de Fato*, 24 dez. 2021. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2021/12/24/o-de-cima-subiu-e-o-de-baixo-desceu-1-dos-mais-ricos-sao-donos-de-metade-da-riqueza-no-brasil>. Acesso em: 12 dez. 2022.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista Histedbr On-line*, mar. 2009, v. 9, n. 33. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 02 dez. 2022.

PESCHANSKI, J. A. Capitalismo, uma definição. *Blog Boitempo*, 21 mai. 2012. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/05/21/capitalismo-uma-definicao/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico edesafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. São Paulo: Loyola, 2004.

_____; RIZZINI, I. *O Século Perdido: Raízes das Políticas Públicas para Infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1997.

_____; ALTOÉ, S. Sobre as relações afetivas nos internatos para menores. *Cadernos de Cultura*, n. 11, p. 111-128. Rio de Janeiro: USU, 1985.

ROUSSEAU, J. J. *Emilio ou da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, J. D. F. As diferentes concepções de infância e adolescência na trajetória históricado Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.28, p.224 –238, dez. 2007.

SILVA JUNIOR, N. G. de S. e.; GARCIA, R. M. Moncorvo Filho e algumas histórias do Instituto de Proteção e Assistência à Infância. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, ano 10, n.2, p. 613-632, 2º quadrimestre de 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v10n2/v10n2a19.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2022.

SARLET, I. W. Conceito de direitos e garantias fundamentais. *Enciclopédia Jurídica da PUC/SP*. Tomo Direito Administrativo e Constitucional, Edição 2, abril de 2022. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/67/edicao->

2/conceito-de-direitos-e-garantias-fundamentais. Acesso em 09 dez. 2022.

_____. *A eficácia dos direitos fundamentais*. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2006.

_____. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição de 1988*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

STEPAN, N. L. The hour of eugenics: race, gender, and nation in Latin América. *Ithaca*, London: Cornell University Press, 1991.

SOUZA, F. Por que prefeitura mapeia, mas não acolhe 760 crianças que vivem sozinhas nas ruas de SP?. *BBC News Brasil*, 13 set. 2022. Disponível em:

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62683074>. Acesso em: 18 dez. 2022.

SCHRAMM, S. M. de O.; MACEDO, S. M. F; COSTA, E. W. C. *Fundamentos da Educação Infantil*. Parte 1. 3. ed. Fortaleza: UAB/UECE, 2019.

5.

A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA ESCOLA FRENTE AS LIMITAÇÕES DO MEIO: REFLEXÕES SOBRE O DESAFIO PARA DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS FILHAS DE DEPENDENTES QUÍMICOS³⁵

Mariene Ribeiro da Costa

Leandro Montandon de Araújo Souza

Síntese da especificidade da problemática proposta: reflexões sobre o desenvolvimento de crianças, filhas de dependentes químicos, inseridas em um meio social particularmente conflituoso.

Histórica e socialmente, é certo dizer que os adultos exercem grande influência educacional sobre o processo de constituição e humanização das crianças. Evidentemente, cada criança, em sua particular trajetória de vida, assimila essa influência de uma forma específica. Ao vivenciar estas experiências, gradativamente, elas vão elaborando os significados e os sentidos, intimamente dependentes e relacionados à cultura da sociedade e do grupo social em que estão inseridas, com os quais entendem sua realidade e operam nela. Dito isso, é possível inferir que vivências, oportunistas por um meio social e/ou familiar disfuncional, oferecem elementos negativos que potencialmente podem ser internalizados em sua psique ao longo da constituição da criança. Havendo, nesse processo, a grande

³⁵ O presente trabalho contou com o apoio e financiamento do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ/UEMG).

possibilidade de se afetar o conjunto de seu desenvolvimento, dentre eles, e em especial para a atenção dos educadores, o desenvolvimento escolar.

Considerando a importância do problema acima exposto, esta pesquisa se propôs a análise teórica acerca do desenvolvimento escolar de crianças na Educação Infantil, estabelecendo o recorte daquelas filhas de dependentes químicos e, por isso, eventual ou inevitavelmente inseridas em um meio social e familiar conflituoso e/ou problemático. Trata-se, por isso, de uma análise teórica e bibliográfica inicial com vistas a fundamentar, no futuro, uma abordagem complementar e que preveja, por exemplo, a inclusão de metodologias de campo, capazes de se realizar uma aproximação concreta para com os sujeitos reais (profissionais da educação, discentes e famílias) que têm na escola um espaço comum de convívio).

Em um levantamento iniciado em 2014, sobre o uso de drogas pela população Brasileira, coordenado pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)³⁶ que se estendeu até 2017, foi apontado que 9,9% da população consome ou já consumiu drogas ilícitas no Brasil. Dado que, por si só, já confirma a relevância do recorte estabelecido e a importância do tema ser considerado, haja vista que relaciona-se com a forma como educadores e escola pensam e planejam o enfrentamento dos problemas educacionais. De maneira objetiva, o fato é que a relação entre o dependente químico e seus familiares carrega em si um significativo potencial de geração de situações conflituosas no meio social e familiar em

³⁶ Para quem se interessar pelo tema, maiores informações podem ser obtidas no **Relatório do III Levantamento Nacional Sobre O Uso De Drogas Pela População Brasileira**, disponível para download completo no Repositório Institucional da Fiocruz: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/34614>. Acesso em 06 mar 2023.

que a criança está inserida, incrementando este meio com elementos capazes de prejudicar seu desenvolvimento.

Dito de maneira mais objetiva, o problema investigado se caracterizou pela relação existente entre o meio e o desenvolvimento humano, para tanto, o objeto que define a especificidade de nosso recorte se revela na análise do modo como um meio social/familiar disfuncional pode afetar o desenvolvimento das crianças. A partir desta verificação inicial, buscar-se-á analisar a possibilidade de a escola favorecer o processo de desenvolvimento humano, considerando a especificidade daquelas crianças inseridas em um meio familiar que dificilmente permitiria aquele desenvolvimento pretendido.

Para estas crianças, nascidas e inicialmente educadas em um meio social e familiar disfuncional, a importância da escola é ampliada, assim como também é ampliada a responsabilidade desta instituição e de seus profissionais em relação à oferta das possibilidades de desenvolvimento humano a este público, originalmente carente ou excluído de tais possibilidades. Para este público, a escola se revela como um meio de especial importância, um espaço e um tempo potencialmente capazes de oferecer relações humanas positivas e educacionais, capazes de proporcionar conhecimentos e habilidades que lhes permitam melhores condições de enfrentamento da dureza de sua realidade mais assertivamente.

Nesse sentido, todo o esforço investigativo se nutriu do objetivo de analisar a potencialidade da escola em intencionalmente promover e incrementar o desenvolvimento escolar de crianças filhas de pais dependentes químicos. Para tanto, a pesquisa dedicou atenção à análise de 3 dimensões complementares, cujo tratamento permitiria alcançar o objetivo pretendido e que caracteriza a estrutura do presente trabalho.

Em primeiro lugar, buscou-se analisar a função exercida pelo meio no processo de desenvolvimento da criança, a partir da perspectiva teórica Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental. O entendimento aprofundado desta primeira dimensão alicerçou as condições para o tratamento da segunda, precisamente, analisar como o meio em que a criança filha de pais dependentes químicos está inserida poderá impactar em seu desenvolvimento. Por fim, e complementarmente, os estudos oportunizados pelas dimensões anteriores possibilitaram o enfrentamento da terceira, caracterizada pelo esforço em revelar os modos como a escola poderá contribuir para a promoção do desenvolvimento integral daquele público anteriormente caracterizado.

Dados limites desta produção, em particular, não cabe aqui listar os numerosos trabalhos que existem acerca das potencialidades educacionais na escolarização de crianças com dificuldades específicas, por exemplo, aquelas diretamente tratadas nas investigações sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Por outro lado, é preciso destacar a escassez de investigações que privilegiem o enfrentamento dos problemas do desenvolvimento e da educação escolar daquelas crianças cuja principal origem de suas dificuldades se encontra na disfuncionalidade do meio familiar e social.

Em outras palavras, a pesquisa educacional no Brasil revela, dada a natureza das publicações sobre o tema, que a escola, seus profissionais e os pesquisadores da Educação brasileira já se sensibilizaram, em algum nível, ao fato de que a diversidade de condições dos estudantes, vistos em suas especificidades, exige algum nível de ajuste das práticas pedagógicas. Ajustes no sentido de sua individualização, de

consideração das particularidades envolvidas nas possibilidades e nos desafios para a efetivação do desenvolvimento humano, psíquico, considerando-se, simultaneamente, a turma com a qual o docente trabalha, mas também a especificidade dos estudantes que a compõem. Nesse sentido, esta pesquisa visa contribuir com uma área/temática ainda pouco observada por aquelas pesquisas educacionais, precisamente, que se dedicam ao fato de que na escola se encontram crianças que vivenciam dificuldades de aprendizado e desenvolvimento geneticamente relacionadas a forma como o meio extraescolar limitou, dificultou ou até inviabilizou determinadas oportunidades de desenvolvimento comuns a outras crianças. Estudantes que, juridicamente, não se enquadrariam nos perfis contemplados pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE, mas que, objetivamente, vivenciam dificuldades e problemas de aprendizagem e de desenvolvimento semelhantes àqueles atendidos pelo AEE.

Dito isso, pretendemos destacar e afastar qualquer expectativa de que este trabalho tenha alguma intenção em reforçar algum arquétipo salvacionista em relação à função da escola e ao papel a ser cumprido por seus profissionais. Longe disso, nosso intuito e cuidado em definir a natureza da contribuição desta investigação está no reconhecimento da complexidade da Educação. Da necessidade decorrente de que seus profissionais dominem saberes e habilidades específicos a partir dos quais possam ampliar as possibilidades de sucesso, na efetivação do desenvolvimento psíquico, considerando as condições objetivas da diversidade de sujeitos que integram a comunidade escolar.

Complementarmente, a relevância do tema se evidencia por se tratar de um problema concreto que cotidianamente afeta a realidade educacional brasileira e que engloba um número

expressivo de crianças. Caracteriza-se, principalmente, como um problema que a escola tem a capacidade de enfrentar, oferecendo condições melhores e mais seguras para a constituição dos sujeitos nela presentes. No entanto, é preciso reconhecer que atualmente a instituição escolar, em sentido amplo, não possui estratégias e práticas educacionais previamente planejadas e conhecidas, capazes de constituir sujeitos mais habilidosos na lida com a disfuncionalidade do meio específico que a vida impõe a eles.

Dada a amplitude do problema, poder-se-ia estabelecer formas variadas para sua análise e tratamento, por exemplo, buscar-se a objetivação de políticas públicas educacionais, de grande amplitude jurisdicional. No entanto, a já comentada escassez de produções sobre o tema exigiu que nosso ponto de partida se desse na menor unidade educacional relacionada à escola, precisamente, o(a) professor(a) e suas práticas educativas. Considerada a perspectiva teórica Histórico-Cultural, que fundamenta este trabalho, o professor se caracteriza como elemento fundamental cujas ações educacionais estão diretamente relacionadas à possibilidade, ou não, das crianças, seus estudantes, vivenciarem adequadamente seus processos de desenvolvimento.

Evidentemente, não nos referimos a estratégias prescritivas, aos moldes de um *script*, cujo cumprimento pelo docente poderia garantir um determinado resultado educacional pretendido. Ao contrário, ancoramos na necessidade do docente possuir um profundo domínio do processo de desenvolvimento humano, neste caso e em especial, o desenvolvimento integral da criança, na totalidade de suas dimensões psíquicas (cognitivas, afetivas, comportamentais e volitivas). O que só poderia se dar com estratégias bem traçadas, com objetivos claros e previamente

estabelecidos e cujo foco se assente, na Educação Infantil, no amplo desenvolvimento do Pensamento e da Linguagem³⁷. Saberes e habilidades psíquicos passíveis de serem desenvolvidos pela ação docente e que estão intimamente relacionados aos processos de constituição e desenvolvimento da consciência, da conduta, das emoções, da vontade, entre outros. Saberes e habilidades que, em outras palavras, são de fundamental importância para o estabelecimento de condições superiores para que aquelas crianças enfrentem mais positivamente a vulnerabilidade da situação na qual se encontram em seu meio social e familiar.

Se nosso foco não se caracteriza pela prescrição de um *script*, por outro lado, é certo dizer que destacamos a necessidade de os docentes conhecerem a função da conduta nos modos como se dá o processo de desenvolvimento humano. De tal forma que se tornem capazes de instrumentalizarem a conduta estudantil com vistas a alcançar determinados resultados educacionais pretendidos, resultados estes que não se caracterizam meramente pelo domínio de um determinado conteúdo curricular. Mais do que isso, que junto ao domínio dos saberes curriculares nas crianças também se manifestem estruturas do pensamento mais

³⁷ É certo que, nesta altura da apresentação deste trabalho, já esteja claro o foco da presente produção. No entanto, é sempre salutar registrar que não há aqui nenhuma negligência às demais abordagens e conteúdos típicos desta faixa de ensino. Ou seja, não há nenhum interesse dos autores em reduzir a importância de temáticas como o corpo e o movimento, a cultura, a ética (o eu e o outro), entre tantas outras presentes no conteúdo da Educação Infantil. Pelo contrário, os argumentos colocados e o foco no desenvolvimento do Pensamento e Linguagem defendidos se justificam não pela substituição aos demais conteúdos, mas como foco especial da atenção do docente que, no desenvolvimento de suas ações educacionais, reconhece a importância destas habilidades considerada a vulnerabilidade daquelas crianças com quem trabalha.

sofisticadas. Em outras palavras, é fundamental que os docentes compreendam e se apropriem da habilidade de organização da Atividade (Leontiev, 1978) estudantil, na forma como planejam, organizam e realizam suas ações de ensino.

Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulsiona o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de “desenvolvimental” (Davidov, 1988c, p.3).

A docência, nesse sentido, supera a comum e tradicional forma reducionista, limitada a mera transmissão de conhecimentos curriculares. Do modo como a pensamos, a partir da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental, o verdadeiro objetivo da ação docente é o amplo desenvolvimento psíquico, objetivo este que conta com os saberes curriculares, assumidos não como conteúdos a serem memorizados, mas como instrumentos do ensino-aprendizado-desenvolvimento. Nossa hipótese é que, se houver alguma possibilidade da criança se desenvolver integralmente e superar as limitações impostas por um meio social e familiar disfuncional, esta superação é dependente do desenvolvimento de habilidades psíquicas superiores.

A função do meio nos processos de constituição e desenvolvimento humano: possibilidades de instrumentalização da educação escolar.

Ao longo do processo de constituição humana, alguns momentos se destacam na forma de conquistas que operam uma verdadeira mudança qualitativa do sujeito e de sua estrutura psíquica. Ilustrativamente, podemos citar o modo como, ao longo do processo de formação e desenvolvimento da consciência e do domínio dos movimentos voluntários, o bebê gradualmente adquire a consciência-de-si, de sua individualidade e especificidade em relação ao mundo ao seu redor (Rubinstein, 1927; Souza, 2021). Sinteticamente, ao agir sobre o mundo, o indivíduo revela este mundo à sua consciência e, mais ainda, toma consciência de si próprio como sujeito inserido e atuante nesse mundo novo revelado. Nesse processo, gradualmente estabelece as condições a partir das quais pode entender a si próprio como sujeito de sua história e que também se faz incluído na história de sua família, de sua sociedade e da própria humanidade.

O sujeito, dessa forma, primariamente, constitui-se a partir da relação que estabelece com sua realidade, se eleva à condição de ser histórico nesse processo, à medida em que, continuamente, forma e desenvolve em si sua consciência, seus saberes, assim como as demais habilidades psíquicas. Nesse processo, conhece e compreende gradativamente mais a forma como é capaz de atuar no mundo e, dialética e simultaneamente, entende que este mesmo mundo também exerce forças e influências sobre si mesmo. Sua psique, sua consciência e sua personalidade se formam e se desenvolvem ao longo de sua história de vida e das condições de sua realidade histórica, tanto material quanto social, em que está inserido.

[...] a Personalidade é elaborada e desenvolvida em meio à relação externo-interno estabelecida pela Atividade do sujeito que interage com a realidade na qual este se insere, considerando ainda que esta Atividade é também mediada pelas qualidades psíquicas interiores da pessoa. Constitui-se humano na medida em que forma e desenvolve sua Personalidade, juntamente com os demais fenômenos psíquicos que a compõe, a partir da Atividade específica que desempenha e sob a influência simultânea dos limites e das possibilidades impostas por sua realidade (Souza, 2021, p. 84).

O que se evidencia é que o processo de constituição humana não se caracteriza como mera transferência de elementos externos, históricos e sociais, ao interior da mente dos sujeitos. Pelo contrário, os efeitos da influência exercida pela realidade histórica e social sobre a formação e desenvolvimento da Personalidade são dependentes das qualidades internas que os sujeitos possuem ao vivenciar cada uma daquelas influências. Dialeticamente, estas qualidades internas não são espontâneas ou simplesmente resultado de uma estrutura genética, biológica; na verdade, são produtos daquelas influências exteriores vivenciadas à medida em que os sujeitos se relacionam com aquela realidade na qual estão inseridos. Em outras palavras, só é possível compreender o processo de constituição humana, se considerar a objetividade da relação dialética estabelecida entre as qualidades internas dos sujeitos e as influências da realidade exterior, dadas a partir das formas como estes sujeitos interagem com sua realidade (SOUZA, 2021). E mais, sem perder de vista a historicidade da forma como se manifestam, a cada momento, tanto os elementos internos e externos, quanto a relação entre eles

estabelecida pela atividade, claro, além da historicidade da própria atividade no mesmo processo.

De modo simplificado, o interno e o externo interagem contraditória e complementarmente entre si, fato que evidencia o modo como as influências externas não determinam resultados específicos de antemão. O que nos permite algumas conclusões, primeiramente, dada a forma como os resultados das influências exteriores são dependentes tanto das qualidades interiores já existentes quanto da atividade do sujeito. É correto dizer que diferentes sujeitos reagirão de diferentes formas, ainda que compartilhem uma experiência de vida semelhante. Tal conclusão vai ao encontro de casos clínicos estudados por Vigotski (2018) quando este observou um lar disfuncional semelhante ao perfil do meio considerado neste trabalho. Tratava-se de uma família em que 3 filhos conviviam com uma mãe violenta e alcoólatra, ainda que os irmãos compartilhassem de um mesmo meio familiar, dada a especificidade de suas experiências de vida e níveis particulares de desenvolvimento, os efeitos psíquicos gerados e decorrentes das influências deste mesmo meio foi distinto em cada um deles.

Tomemos um exemplo simples dentre os casos de nossa clínica. Estamos lidando com três crianças da mesma família. O ambiente externo a essa família é igual para as três crianças. Em essência, é uma situação muito simples. A mãe bebia e, pelo que se viu, sofria de transtornos nervosos e psíquicos por causa disso. As crianças se deparavam com uma situação extremamente difícil. Certa vez, em um momento de embriaguez ou por ocasião de uma crise decorrente do transtorno, a mãe tentou atirar um filho pela janela, espancou e derrubou as crianças no chão.

Numa palavra, as crianças viviam num ambiente de pavor e terror.

Trouxeram-nos as três crianças. Cada uma delas apresentava um quadro completamente específico de distúrbio de desenvolvimento na mesma situação. O mesmo ambiente apresentava quadros completamente diferentes nas três crianças (Vigotski, 2018, p. 75).

Sinteticamente, Vigotski demonstra que a primeira criança, a mais jovem, desenvolveu um quadro neurótico e defensivo, associado a vários medos, enurese, gagueira e, por vezes, perdia a voz. O irmão do meio desenvolveu um quadro de sofrimento extremo relacionado a um conflito interno dada a relação afetiva estabelecida com a mãe. Sendo esta, em alguns momentos, a fonte de uma intensa relação e, em outros, a fonte de grandes medos, um estado definido na literatura como *Complexo da mãe bruxa*. Por fim, o mais velho apresentava um desenvolvimento cognitivo prejudicado, no qual a timidez evidente, acompanhada de uma maturidade, seriedade e preocupações precoces, lhe impunham o cuidado, tanto para com os irmãos como para com a própria mãe. Tal como nossa conclusão, confirmando a possibilidade das influências de um mesmo ambiente igual, gerar efeitos, resultados psíquicos distintos, uma vez que estes dependem da modulação das qualidades internas dos indivíduos que vivenciam estas influências.

Já, a segunda conclusão possível da análise da unidade externo-interno, aquela mesma dependência que os efeitos das influências da realidade exterior possuem das propriedades internas já existentes, também determina que um sujeito sofra diferentes resultados das influências externas por ele vivenciadas

em diferentes fases de sua vida. Uma vez que a forma como ele atua na realidade é dependente das qualidades internas que possui, considerando que as próprias qualidades internas e sua atividade são históricas, é certo que uma experiência oportunizada por sua realidade culminará em diferentes resultados dada a evolução tanto de suas qualidades internas quanto de sua atividade.

De modo mais amplo, cada sujeito se constituirá de uma forma específica, ainda que vivenciem experiências semelhantes, ainda que compartilhem de um mesmo meio, suas personalidades, psiques e suas condutas serão únicas. Sinteticamente, suas qualidades internas se constituem a partir de suas vivências com o seu meio exterior tanto cultural, quanto material.

Toda vivência de um sujeito é, como vemos, sempre e necessariamente vivência de algo e saber de algo. A sua natureza interna propriamente dita determina-se pela sua relação com o mundo objectivo externo. Não posso dizer que experimento alguma coisa, se não posso relacionar a minha experiência com o objecto a que se dirige. O interno, o psíquico, não pode determinar-se fora da relação com o exterior, o objectivo. Por outro lado, a análise da conduta mostra-nos que o aspecto externo de um acto não a determina unívocamente. Uma obra humana determina-se pela sua relação de homem a homem e com o seu meio ambiente, a qual constitui o seu conteúdo interno, que se manifesta nos seus motivos e fins. Por isso, a conduta não deve relacionar-se, como alguma coisa considerada só externa, com a consciência, considerada como algo puramente interno. A própria conduta representa já uma unidade do externo e do interno, tal como, por outro lado, todo

o processo interno representa, pelo seu conteúdo objectivo-intuitivo, uma unidade do interno e do externo, do subjectivo e do objetivo (Rubinstein, 1972, p. 34).

Se observada a especificidade do desenvolvimento infantil, é certo dizer que este é composto por uma série de processos históricos bastante complexos, diferentes de acordo com cada etapa, tempo e ritmo de desenvolvimento. Cada criança apresenta períodos de desenvolvimento mais rápido, assim como períodos que desacelera, podendo até retroagir em alguma condição e/ou situação. A criança não se diferencia do adulto apenas no tamanho, mas também na forma como estabelece seu pensamento e na forma como estabelece todas as suas demais qualidades psíquicas. Por isso, seria um erro supor que o desenvolvimento da criança se resumiria à sua maturação fisiológica, ou seja, na transformação física da criança em um adulto. Existem, de fato, no caminho de seu desenvolvimento, muitas transformações físicas, mas para além delas, outras tantas internas, psíquicas próprias de seu amadurecimento etário, intelectual, volitivo, afetivo e comportamental.

[...] A primeira e principal lei que caracteriza o desenvolvimento infantil – diferentemente de uma série de outros processos – é que ele possui uma organização muito complexa no tempo. Como qualquer outro processo, ele é histórico, ou seja, transcorre no tempo; tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem fim. Contudo, não está organizado no tempo de forma que – se é possível dizer assim – o seu ritmo coincida com o ritmo do tempo; não está organizado de forma que, em cada intervalo de tempo cronológico, a criança

percorra um determinado trecho em seu desenvolvimento. Digamos assim: passou um ano e a criança avançou um tanto no desenvolvimento; no ano seguinte, outro tanto etc., ou seja, o ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo (Vigotski, 2018, p. 19, grifos do original).

Idealmente, seria correto dizer que o melhor desenvolvimento potencial da criança dependeria da vivência de influências externas positivas, oriundas de um meio equilibrado social e materialmente, no qual a criança pudesse realizar suas interações com liberdade e segurança, conhecendo sua realidade ao agir sobre ela, enriquecendo as possibilidades e o conteúdo de seu desenvolvimento. Afinal, e como visto, é através da interação dela com seu meio que se viabiliza a vivência das influências externas, dos conteúdos com os quais gradativamente elaborará seu conteúdo interior. É desta relação, entre interno e externo dada pela atividade, que se faz possível a aquisição de conhecimentos, a formação e o desenvolvimento da consciência e da consciência-de-si, a elaboração de valores apropriados para o contexto histórico e social em que vive, elaborando internamente o conteúdo das influências vivenciadas no cotidiano.

Considerada essa forma ideal a partir da qual a criança estabelece suas relações com o meio e vivencia as influências deste sobre si, algumas conclusões iniciais podem ser estabelecidas. Por um lado, há pouca margem de possibilidade de intervenção na qualidade do meio e das influências exercidas por este nas crianças que o vivenciam nos seus ambientes social e

familiar, em especial, para aquelas em condições de vulnerabilidade. Por outro lado, a própria natureza da instituição escolar permite ao professor o planejamento e a organização do ambiente, social e materialmente equilibrado, no qual a criança possa atuar com segurança e liberdade suficientes, podendo vivenciar influências externas favoráveis ao desenvolvimento psíquico pretendido.

Neste ponto, vale destacar alguns elementos anteriormente discutidos, cuja compreensão e domínio, pelo docente, se caracterizam como qualidades essenciais para que este, de fato, tenha condições de planejamento, organização e condução de suas atividades de ensino-aprendizagem com vistas a promoção do desenvolvimento humano integral. Primeiramente, a importância central da Atividade, dada a forma como a relação interno-externo é absolutamente dependente dela, ou seja, sua natureza determina a qualidade e a forma como as influências externas serão vivenciadas pelos sujeitos. Como visto, estas influências externas cumprem uma função fundamental no conteúdo e na forma como são elaboradas as qualidades internas dos indivíduos. À medida em que se formam e se desenvolvem, estas qualidades internas influenciam o modo como a própria Atividade é realizada, numa contínua e gradativa transformação dialética e histórica da relação existente entre o externo e o interno, viabilizadas pela Atividade.

Um segundo elemento que deve ser destacado, decorrente da elaboração e do desenvolvimento daquelas qualidades interiores, é a centralidade do Pensamento e da Linguagem no movimento do desenvolvimento humano, de modo geral. Antes, resultantes da interação externo-interno dada pela Atividade, à medida em que o Pensamento e a Linguagem se formam e se desenvolvem, modificam o conjunto das qualidades psíquicas do

sujeito e, em especial, a forma como este estabelece sua Atividade. Sem desmerecer o valor de outros saberes e habilidades, cujo trabalho se faz fundamental na Educação Infantil, nossa intenção é destacar a centralidade da importância da Atividade, do Pensamento e da Linguagem. São elementos que precisam ocupar a atenção docente, em especial, no trabalho com crianças em vulnerabilidade dada sua condição de vida, inserida em ambientes e famílias disfuncionais. A possibilidade de a escola contribuir com o desenvolvimento destas crianças, ampliando suas habilidades de enfrentamento e de superação das condições limitantes em que estão postas depende, em larga medida, do sucesso da formação e do desenvolvimento destas habilidades.

[...] uma atividade de fundo social na qual o homem se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo numa relação intercomplementar de troca. A relação entre homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo (Vigotski, 2018, p.14).

Claro está que o meio exerce uma função essencial no processo de desenvolvimento infantil. “Qualquer aspecto do desenvolvimento da criança que focalizarmos se mostrará sempre dependente da hereditariedade e do meio” (Vigotski, 2018, p.43). O que justifica a preocupação motivadora desta investigação, precisamente, os prejuízos ao desenvolvimento infantil, por exemplo, passíveis de serem observados nas crianças filhas de pais dependentes químicos. Evidentemente, os resultados obtidos a partir deste recorte são passíveis de generalização, permitindo

que sejam consideradas semelhantes as vivências de crianças inseridas em famílias disfuncionais de outros tipos, como aquelas de pais ausentes, as que testemunham graves violências domésticas ou na comunidade, entre tantas outras formas certamente presentes no *chão da escola*.

Estudos realizados no âmbito do curso de Medicina da Universidade Federal do Ceará – UFC (Paula, 2018) apontam graves riscos para o desenvolvimento intrauterino dos fetos cujas mães possuem comportamento abusivo com drogas. Dentre eles, se destacam a suscetibilidade a danos permanentes de saúde, a maior tendência à dependência química, alterações comportamentais e emocionais, déficits de aprendizagem, motor, cognitivo e de comportamento. Ainda que existam poucos estudos estatísticos que analisem o abuso de drogas durante a gestação no Brasil, os existentes confirmam os dados deste trabalho, precisamente, visto que as crianças vitimadas pela dependência química dos pais vivenciam prejuízos em seu desenvolvimento e, por isso, merecem uma atenção diferenciada e especializada da escola.

Evidentemente, é certo que toda a família mereça cuidado e atenção, para tanto, se faz necessário um conjunto de políticas públicas com este foco. É preciso reconhecer que o cuidado e o enfrentamento amplo dos problemas derivados do abuso de drogas que atingem tantas famílias brasileiras exige um tratamento investigativo que ultrapassa as capacidades e os propósitos desta pesquisa em particular. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de novas investigações, complementares àquelas vinculadas à Educação, com foco na Saúde e nas Políticas Públicas, por exemplo. Para os limites da modesta contribuição destes autores, o recorte da escola foi estabelecido como foco, considerada a qualidade da escola, entendida como um meio

ampliado da vida das crianças, meio este passível de planejamento e de organização e, por isso, potencialmente, capaz de propiciar o desenvolvimento humano integral e abrir espaço para a constituição de humanos melhores.

Aspectos históricos e sociais a serem considerados frente ao desenvolvimento humano pretendido nesta investigação.

A evolução histórica e cultural da ideia de infância e de família: conteúdos para composição de estratégias pedagógicas

O termo infância surgiu nos séculos XV e XVI, porém se expressou definitivamente na burguesia e se difundiu na sociedade a partir do século XVII por meio de uma junção de fatores religiosos, políticos e culturais. A ideia de criança evoluiu de acordo com os aspectos históricos e culturais de cada sociedade o que, em outras palavras, significa dizer que o período da vida que contemporaneamente é denominado como infância nem sempre foi significado tal como na atualidade. Na Idade Média, por exemplo, o termo era excessivamente genérico e a criança era compreendida e tratada, basicamente, com um adulto em miniatura. Considerada, frequentemente, como um fruto do pecado, não se estabeleciam laços fortes de afetividade com seus pais e o término desta fase era marcado pela conquista da independência.

A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade. A ideia de infância estava ligada à ideia

de dependência [...]. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência (Aries, 1981 p.42).

Vale lembrar que, ainda na Idade Média, a organização do espaço familiar e das relações ali estabelecidas também era distinta da forma contemporânea. Tradicionalmente, as pessoas possuíam uma vida pública, viviam e compartilhavam juntos de um único ambiente, inclusive dormiam todos em um mesmo espaço; crianças, adultos e criados, com pouca ou quase nenhuma privacidade. De fato, considerando os laços consanguíneos, havia a família, mas diferentemente da forma como a compreendemos na atualidade, seus membros não possuíam entre si os mesmos sentimentos e valores familiares. Somente a partir do século XVIII, em um processo gradual e lento, as famílias foram se organizando e se constituindo com um novo formato. À medida em que a sociedade e os sujeitos nela inseridos assimilavam e desenvolviam concepções mais individualistas, a estrutura das relações sociais, incluindo até a arquitetura das casas se modificavam, perde a qualidade pública de outrora e incorpora concepções de privacidade e intimidade. Ainda que de forma sintética, assim se caracterizou o processo de constituição do atual modelo de família.

A partir do século XVIII, as pessoas começaram a se defender contra uma sociedade cujo convívio constante até então havia sido a fonte da educação, da reputação e da fortuna. Daí em diante, um movimento visceral destruiria as antigas relações entre senhores e criados, grandes e pequenos, amigos ou clientes (Aries, 1981, p.274).

O que se constata destas observações é que a família, como fenômeno histórico, possuiu variadas estruturas,

expressando aspectos relacionais, éticos, valores e afetos distintos entre seus membros, considerados os diferentes momentos históricos e as diversas sociedades. Tal como a concepção de família, o termo infância também revela sua historicidade nas transformações de seu conteúdo significativo dadas ao longo da evolução das sociedades. Em outras palavras, crianças de diferentes tempos históricos foram compreendidas e vivenciaram concepções de infância distintas. Vê-se, por exemplo, o caso de sociedades tradicionais, não industrializadas, nas quais o ingresso de seus jovens membros no universo adulto ocorre ainda em tenra idade. Ilustrativamente, são conhecidos os casos dos povos *ostíacos* (indígenas), da Sibéria em torno de 1771, e dos *samoiedos* (povoado do norte da Sibéria) (Elkonin, 2009). Nestas comunidades, as crianças ainda bem pequenas começam a ser ensinadas a enfrentar as dificuldades da vida, aprendem a manipular arco e flecha, a caçar e a realizar grandes e variadas tarefas típicas de adultos. Crianças que manipulavam armas e instrumentos mortais, fato que, aos olhos de pais de nossa sociedade atual, poderia parecer descabido e absurdo. Mas, era considerado absolutamente normal naquele tempo e local histórico.

A importância de se compreender a historicidade da família e da infância se relaciona à discussão acerca da função do meio, anteriormente apresentada. Como visto, a constituição humana se dá na unidade contraditória e complementar externo-interno, por isso dialética, viabilizada pela Atividade. Em outras palavras, é pela Atividade que o sujeito estabelece as condições para que vivencie as influências do meio, condição para que o meio modifique a si mesmo. Ao mesmo tempo em que, também pela Atividade, o sujeito atue e transforme o meio no qual se insere. Continuamente modificando, o meio e a si no mesmo processo, estabelecendo a historicidade da realidade exterior, de

suas qualidades internas e da sua Atividade, atuando e modificando a realidade ao mesmo tempo em que é modificado por esta. Se é fundamental a compreensão da função do meio para o entendimento da constituição humana, assim também o é a compreensão da historicidade da família e da infância, respectivamente, entendidas como o meio e o papel do sujeito histórico envolvido no fenômeno amplo da constituição humana analisado. Elementos que permitem revelar a equivalência da forma como a constituição humana se estabelece, consideradas em suas dimensões ontogenética e filogenética.

Objetivamente, é a Atividade o fundamento que estabelece a unidade pessoa-realidade e que constitui a propriedade essencial possibilitadora da produção humana, ou seja, da produção dos elementos sociais e psíquicos que definem a especificidade humana. Pela Atividade o sujeito se relaciona com sua realidade e a transforma, conhece-a dessa forma, inaugura sua própria historicidade ao transformar a si mesmo na medida em que transforma e conhece sua realidade externa. Pelo trabalho a humanidade se relaciona com sua realidade e a transforma, pela linguagem materializa e compartilha o conhecimento e as conquistas humanas historicamente produzidas. Em linhas gerais, são nas várias formas assumidas pela Atividade que as condições históricas, externas, materiais e sociais da realidade transformam-se a partir das condições internas da pessoa, social, psíquica e fisiologicamente considerada. É nesse processo que se constitui como Personalidade, como humano, filogenética e ontogeneticamente, no mesmo processo desenvolve-se, ou seja, manifesta sua continuidade histórica (Souza, 2021, p. 103).

O conjunto destas abstrações analíticas abre espaço para que nossa investigação consiga contemplar a diversidade que marca as formas como se manifesta a realidade concreta. Diversidade essa que nos permite afirmar que o tratamento da família enquanto meio se configura argumentativamente aqui enquanto uma generalização, se as realidades social e histórica forem observadas com mais proximidade, mais correto seria seu tratamento no plural, na forma de famílias e meios. Dito de modo simplificado, isso significa que relações consideradas “normais” em um determinado meio familiar, não o serão em outros. Os sentidos elaborados pelos sujeitos, a partir das vivências a estes possibilitadas por um determinado meio, não coincidirão com os sentidos elaborados por outros sujeitos oriundos de outros meios. Se não coincidem as influências externas sofridas, da mesma forma não coincidirão os conteúdos internos, psíquicos, elaborados e a natureza da Atividade exercida por cada um nos diferentes espaços e tempos.

Antes, pudemos concluir que um mesmo sujeito, em diferentes momentos de sua vida e de seu desenvolvimento, atuará na realidade de diferentes formas, vivenciará por isso distintas influências da realidade e, conseqüentemente, resultados diversos dessa influência externa poderão ser observados em si ao longo do tempo. Agora, de modo mais acurado, é possível também compreender que sujeitos que compartilham um mesmo tempo histórico e uma mesma sociedade não compartilham, necessariamente, de um mesmo meio, ainda que inseridos em uma mesma realidade, como a brasileira. As variadas formas como se inserem em seus contextos sociais implicam vivências de influências de meio distintas, particularmente neste exemplo, ilustradas pela diversidade típica do meio familiar. Mas claro, não restrita a ela; afinal, fatores econômicos, geográficos, presença e/ou ausência de condições de vulnerabilidade, entre outros,

também modificam o arranjo como o meio se manifesta para cada sujeito individualmente observado.

O fato é: há uma ponderação que precisa ser reconhecida e cuja evidência reforça a validade deste trabalho, no sentido da importância de se pensar o problema a partir de uma perspectiva educacional. De um lado, é certo dizer que o meio exerce uma função importante na constituição humana; afinal, é oriundo dele o conjunto das influências a partir das quais os sujeitos terão condições de elaborar suas qualidades internas. Consideradas aqui toda a diversidade das experiências oportunizadas pelo meio, desde as positivas e/ou negativas, os valores familiares, suas condições materiais de vida, a cultura da sociedade de seu tempo, entre outras. Enfim, o meio representa a fonte do conjunto das influências externas que incidem em todos os sujeitos, a partir das quais darão sentido a sua realidade e poderão atuar nela, apreendendo delas o conteúdo significativo com o qual elaboram seu caráter e, de modo geral, sua Personalidade.

Por outro lado, também já foi analisada a forma como os resultados dessas influências externas não se caracterizam como impressões rígidas e estáticas estabelecidas pelo exterior na psiquê, no interior, dos sujeitos. Os resultados dessas influências externas são sempre modulados pelas qualidades interiores já existentes e pela natureza da Atividade exercida pelo sujeito em cada contexto e momento. A história de sua vida e as experiências que a definem não determinam previamente um resultado específico, único e inevitável no modo como este constitui sua Personalidade. O sujeito não é um mero reflexo passivo do seu meio. E é justamente por essa razão que evidenciamos a elevada importância da escola, enquanto meio ampliado no qual a criança está inserida. Ainda que existam influências potencialmente prejudiciais para o desenvolvimento da criança dada a inserção

desta em meios disfuncionais, na escola encontra-se aberta a possibilidade de um trabalho educacional que contribua com a elaboração de um conteúdo psíquico, interno, que favoreça a criança a enfrentar, quiçá superar, aquelas limitações e prejuízos que caracterizam sua condição de vulnerabilidade.

A participação na vida social forma os sentimentos sociais. Os deveres objectivos para com os semelhantes, que se transformam em dever para consigo mesmo, criam os sentimentos morais do homem. A existência de tais sentimentos tem por condição todo um mundo de relações humanas que passam muito além das reacções vegetativas do organismo. Os sentimentos do homem estão condicionados pelas relações sociais positivas, nas quais o ser humano está implicado; assim como pelos usos e costumes do ambiente social correspondente e sua ideologia. A ideologia, ao fincar raízes no homem, reflete-se também nos seus sentimentos. A formação dos sentimentos humanos não se pode separar do progresso formativo total da personalidade humana (Rubinstein, 1973, p. 127).

Ainda que numericamente limitada, o que se apreende da literatura científica que contempla a inserção de crianças em ambientes com abuso de drogas, são evidências de que elas estatisticamente carregarão prejuízos diversos, ainda que não venham a reproduzir condutas idênticas àquelas vivenciadas (Figlie, 2004; Lino, 2014; Paula, 2018; Rocha, 2016). Ou seja, é esperançosa e satisfatória a compreensão das formas como a constituição humana se dá e o modo como ela nos revela que os sujeitos não reproduzirão, aos moldes de uma cópia fotográfica, a natureza das influências que sofreram do meio no qual se

inseririam. No entanto, se os sujeitos não são meras impressões rígidas das influências externas, isso não significa que não haja importância na qualidade destas influências e nos efeitos dela decorrentes, ainda que estes efeitos sejam modulados pelas qualidades internas já existentes e pela natureza da Atividade realizada naquele meio.

[...] transborda da própria conduta dos diversos sujeitos os conteúdos das propriedades psíquicas que os definem, estes conteúdos são expressos em sua forma de agir no mundo. A Atividade não é, como já visto, o mero executar de ações derivadas de um comportamento orgânico e natural, para além da mecânica fisiológica a Atividade humana está irremediavelmente condicionada pelos fenômenos psíquicos das Personalidades dessa Atividade. Afinal, são por meio das propriedades psíquicas dos sujeitos em Atividade que se faz possível a elaboração dos sentidos do real, que estabelecem interesses e necessidades individuais, que motivam a conduta e que definem a forma final, ainda que perpetuamente transitória pois é histórica, assumida pela Personalidade e que se expressa em cada ato humano (Souza, 2019, p. 237- 238).

Isso significa que, de um lado, o fato de a criança crescer em um lar cujos pais são dependentes químicos, estabelece um risco ampliado desta vivenciar experiências desumanizantes como brigas, abandono, criminalidade etc. Consequentemente, amplia-se também as probabilidades dela manifestar uma condição resultante psíquica, interna, cujo conteúdo expresse, em alguma medida, as tensões vivenciadas. Isso pode ocorrer seja na forma de uma dificuldade de adaptação e interação social com seus pares

em sala de aula, seja na forma como revela expressões de medo, angústia, insegurança, agressividade não condizentes com as situações vividas na escola e estranhas a forma como outras crianças agem em situações semelhantes. Talvez, estes conteúdos internos problemáticos se revelem por meio de dificuldades de comunicação, prejuízos no desempenho escolar, entre tantas outras formas. Independentemente da forma em si, o importante é destacar que, como dito na última citação, “**transborda da própria conduta dos diversos sujeitos os conteúdos das propriedades psíquicas que os definem**” (idem, grifo nosso), fato que revela a possibilidade aberta à escola e aos seus profissionais de percepção diagnóstica da necessidade de um tratamento educacional específico e diferenciado.

O diagnóstico da necessidade educacional diferenciada é, nesse sentido, um momento inicial para que o docente se conscientize da necessidade de planejar, organizar e coordenar atividades com foco a enriquecer o conteúdo psíquico, interno, dessa criança com elementos que favoreçam sua relação com os meios cujas influências têm prejudicado uma determinada criança em particular. Enriquecer o conteúdo interno desta criança e transformar a relação que esta estabelece com seu meio significa modificar os efeitos que aquele meio prejudicial poderá gerar naquela criança em particular. Afinal, “[...] **a influência de cada elemento do meio dependerá não do que ele contém, mas da relação que tem com a criança**. O significado de um mesmo elemento do meio será diferente dependendo de sua relação com a criança” (Vigotski, 2018, p. 46, grifo nosso).

Na hipótese da família não se configurar como esse meio no qual predominam influências positivas ao desenvolvimento integral das crianças nelas inseridas, como o caso de famílias disfuncionais de todo tipo, a escola pode se caracterizar como

meio ampliado destas crianças. Como dito, a especificidade da escola permite que ela planeje, organize e coordene influências educacionais, externas à criança, mais propícias ao estabelecimento de condições promotoras do desenvolvimento. Oportunidade esta que, consideradas as famílias disfuncionais, a criança dificilmente encontraria em seu meio familiar. Note-se que o propósito da escola defendido neste trabalho não se reduz a uma espécie de correção das influências da família; afinal, isso não seria possível. O que propomos é a responsabilização da escola, dada por meio da cuidadosa preparação docente que precisa dominar: 1- o entendimento da função do meio no desenvolvimento humano; 2 - a habilidade de diagnóstico de necessidades de ações educacionais especializadas e; 3 - a habilidade de estabelecer ações de ensino próprias com foco no desenvolvimento, uma Didática Desenvolvimental (Davidov, 1988).

Se a influência dos elementos do meio depende da relação que a criança estabelece com este (Vigotski, 2018), parece-nos correto afirmar que auxiliar a criança na elaboração de um conteúdo psíquico superior, lhe abrirá possibilidades de estabelecimento de uma relação distinta com sua realidade. Consequentemente, vivenciar influências distintas, minimamente enfrentando de modo mais salutar a influência oriunda das condições prejudiciais de seu entorno ou, na melhor das hipóteses, superando efetivamente o prejuízo destas em sua vida.

Neste ponto, vale um esforço de análise mais cuidadoso do segundo item indicado no argumento sobre a responsabilização da escola, anteriormente apresentado, precisamente, aquele acerca da habilidade de diagnóstico de necessidades educacionais especializadas a ser desenvolvido pelo profissional docente. A premissa básica do argumento se

fundamenta no fato de que a possibilidade do docente trabalhar as potencialidades e/ou dificuldades de qualquer criança dependerá, em absoluto, da capacidade deste profissional em, primeiramente, identificá-las. Primeiro, aquele que chamamos de Diagnóstico Inicial (Souza, 2016) e que permite a tomada de consciência pelo docente de seu ponto de partida, das condições de desenvolvimento reais da criança, das suas potencialidades, déficits etc. A partir dele, o docente consegue definir os resultados que pretende alcançar, por exemplo, em termos de domínio de saberes curriculares específicos e/ou de desenvolvimento de habilidades pretendidas.

Para além do Diagnóstico Inicial, faz-se necessário que outras ações diagnósticas sejam realizadas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizado, o que definimos como Diagnóstico Contínuo (Souza, 2016). Este é o instrumento com o qual o docente consegue mensurar a efetividade das ações anteriormente planejadas e executadas, avaliação que lhe permitirá o ajuste de suas estratégias educacionais, a percepção de conteúdos que precisam ser mais trabalhados ou, em outros casos, do sucesso no alcance de objetivos educacionais anteriores e a necessidade de estabelecimento de outros novos.

No processo de seu desenvolvimento, a criança não apenas elabora internamente em si o conteúdo cultural relativo às influências que vivencia em seu meio, ela também desenvolve formas específicas de atuação (Atividade) em sua realidade, intimamente relacionadas a estes conteúdos simbólicos internamente elaborados. Este conteúdo interno, psíquico, à medida em que se forma e se desenvolve, participa do modo como a criança vivencia as influências de seu meio, modulando seus resultados. É exatamente por isso que se mantém aberta a possibilidade de enfrentamento e superação de influências

prejudiciais oriundas de um meio qualquer no qual a criança se insere. Mudanças e transformações internas nas crianças geram consequências nos modos como estas se relacionam com suas realidades, modificando dessa forma a própria influência que vivenciam e seus futuros resultados. Este é o fato que confirma a potencialidade da escola em intervir e contribuir no processo de desenvolvimento infantil, por mais difícil e complexo que este seja.

Para o desenvolvimento de Atividades educacionais com vistas à formação e o desenvolvimento de Personalidades integrais e harmoniosas, se fará necessário o acompanhamento de fenômenos essencialmente psíquicos, tal como a memória, a percepção, a atenção, as emoções, a consciência, as motivações, entre outros. O fato é, como visto, os fenômenos psíquicos encontram na Atividade o elemento propiciador de suas formações e desenvolvimento, mas à medida em que esta formação e desenvolvimento ocorre, transformam a Personalidade e determinam novas formas de estabelecimento da Atividade (Souza, 2021, p. 112).

Por sua vez, este potencial da escola depende, em absoluto, da habilidade diagnóstica docente, habilidade esta que só cumprirá sua função apropriadamente se conseguir revelar conteúdos abstratos, simbólicos e internos da psiquê de seus estudantes. Dada a impossibilidade de observação direta destes conteúdos psíquicos, caberá ao docente revelá-los a partir da Atividade da criança observada. Afinal, como visto, à medida em que estes conteúdos internos são formados e desenvolvidos, estes passam a influenciar a forma como a Atividade é estabelecida. Por isso, a observação cuidadosa da conduta representa um aspecto

de fundamental importância para o sucesso nas ações diagnósticas docentes. O comportamento não ocorre por simples espontaneidade, ou como manifestação de instintos de natureza genética, antes, são expressões comportamentais dependentes e resultantes daqueles conteúdos internamente elaborados.

Familiares dependentes químicos

Já afirmamos que os resultados alcançados por esta investigação são passíveis de generalização, com relação ao prejuízo para o desenvolvimento de crianças inseridas em meios sociais e familiares disfuncionais. No entanto, a percepção dessa possibilidade de generalização dos resultados não nos isenta, metodologicamente, do fato de que os dados e os resultados alcançados nesta pesquisa se originaram dos estudos realizados a partir do recorte inicialmente estabelecido. Neste caso, a especificidade do meio de crianças filhas de dependentes químicos. No intuito de oferecer melhor contextualização para este recorte, este tópico apresentará sinteticamente alguns aspectos fundamentais.

Primeiramente, pode-se compreender a dependência química como uma compulsão ou comportamento desajustado decorrente do uso de qualquer substância capaz de exercer influência no funcionamento típico do sistema nervoso central, normalmente ocasionando alterações perceptivas e comportamentais. A dependência pode ser diagnosticada a partir do momento em que o comportamento abusivo se estabelece como prioridade da vida do indivíduo, impondo a este uma condição de ausência de controle do uso da substância química, interferindo e causando prejuízos em sua vida social e familiar. Sem dúvidas, a dependência química se evidencia como uma

realidade em muitos lares brasileiros, estatisticamente ampliando as probabilidades destes apresentarem outros problemas associados, sejam de natureza econômica, social, psicológicos e de saúde.

Sinteticamente, a dependência química é um sério problema de saúde pública. Segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS (Abreu, 2006), trata-se de uma doença crônica, ou seja, sem cura e que requer tratamento contínuo. Outrossim, é caracterizada como um tipo de transtorno mental em função dos prejuízos psíquicos dela decorrentes, identificada pela Classificação Internacional de Doenças (CID), com o “CID 10 F19 - Transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de múltiplas drogas e ao uso de outras substâncias psicoativas” (WHO, 2020, p.23).

Incapacidade de controle, problemas econômicos, doença sem cura e transtorno mental foram, respectivamente, adjetivações a partir das quais a literatura especializada definiu a dependência química, aqui sinteticamente apresentada. São, para o recorte estabelecido neste trabalho, as adjetivações a partir das quais deve-se considerar o meio familiar e a influência deste na vida de crianças filhas de dependentes químicos. Ainda que os resultados dessa influência não estejam predeterminados e fixos, é fato que um meio qualificado por aquelas características certamente representará a imposição de adversidades e prejuízos nas oportunidades de desenvolvimento vivenciadas no dia a dia daquelas crianças. No mínimo, poder-se-ia afirmar com segurança que se trata de um ambiente limitador das oportunidades de desenvolvimento infantil. Por isso, a importância de se investigar a possibilidade de a escola oportunizar condições para o desenvolvimento que dificilmente poderiam ser vivenciadas por estas crianças em outro lugar.

Muito positivo é poder-se reconhecer que dada a forma como o meio cumpre certa função no desenvolvimento humano, faz-se possível generalizar-se as potencialidades da escola indicadas como resultado desta pesquisa para crianças que vivenciem condições de vulnerabilidade, ainda que distintas da aqui analisada. Evidentemente, não defendemos uma panaceia capaz de dar fim a qualquer problema educacional, mas honestamente esperamos que as contribuições aqui presentes possam trazer luz e apontar possibilidades de garantir o direito à educação e o desenvolvimento de crianças que, dada sua realidade particularmente excludente, dificilmente o vivenciariam. Nesse sentido, parece oportuno aprofundarmos um pouco mais nas reflexões acerca da escola.

A escola: meio social oportunizador de processos de desenvolvimento humano intencionalmente planejados.

A escola, da forma como propomos, pode ser caracterizada como um meio especial; afinal, nela se faz possível que as ações educacionais que serão desenvolvidas em seu espaço-tempo sejam previamente planejadas, organizadas e cuidadosamente acompanhadas pelos profissionais educadores. Nesse sentido, parece-nos assertivo compreendê-la como um meio oportunizador do desenvolvimento de saberes e habilidades superiores, em especial, para aquelas crianças em vulnerabilidade e que, por isso, dificilmente poderiam encontrar essa oportunidade em outro meio no qual estão inseridas. De modo mais preciso, o ingresso da criança na escola objetivamente representa uma ampliação do meio desta criança, esta é a razão do tratamento dado à escola, em vários momentos deste texto, como meio ampliado. Se antes, o meio no qual a criança se inseria se resumia à família e à sua comunidade, após seu ingresso na

escola, a própria escola passa a se constituir enquanto um meio novo, ampliando as influências externas que afetam aquela criança. Meio este, dotado das mesmas potencialidades de participação e intervenção no seu desenvolvimento, já discutidas anteriormente quando analisamos a função do meio e sua relação com o desenvolvimento humano.

Como meio ampliado, a escola é, pois, capaz de intervir favoravelmente no desenvolvimento infantil. Dada sua natureza e estrutura, possibilita ao docente a condição de planejamento, de organização e de controle das influências que serão exercidas sobre as crianças. O fato é, oportunizar boas condições de aprendizagem, as quais se caracterizam como premissa maior para que se efetivem as oportunidades de desenvolvimento, dos mais variados tipos e de acordo com a intencionalidade do planejamento docente. Em alguns casos, o desenvolvimento pretendido pode se caracterizar pelo entendimento e domínio de determinados saberes curriculares, noutros casos, este desenvolvimento pode ser expressado do surgimento e refino de novas habilidades. Ilustrativamente, o primeiro caso poderia ser representado como a compreensão do significado e da função de verbos, adjetivos e substantivos em uma oração. No segundo, diagnosticados a partir da habilidade de elaboração autônoma de uma fábula. Ambos os exemplos anteriores se caracterizariam enquanto saberes e habilidades passíveis de serem trabalhadas em turmas de 3º Ano do Ensino Fundamental.

Apresentamos esses exemplos iniciais por se tratar de elementos normalmente mais reconhecíveis como próprios para o trabalho educacional escolar. No entanto, a capacidade da escola em oportunizar o desenvolvimento extrapola, e muito, a natureza destes elementos específicos apresentados. Na escola, também se faz presente a potencialidade para que sejam pedagogicamente

trabalhadas temáticas distintas, como os valores, a conduta e a moral³⁸. Nesse sentido, saberes curriculares, habilidades, valores, comportamento e moral representariam objetivos a serem perseguidos pelas práticas educativas, resultados cuja elaboração e desenvolvimento se manifestariam gradualmente ao longo do trabalho junto aos processos típicos do Pensamento e da Linguagem infantil.

Como fonte importante de influência externa, como oportunizadora do desenvolvimento e de acordo com o que apresentamos, a escola se revela como um meio potencialmente capaz de estabelecer influências sobre as crianças, intencional e previamente preparadas, cuja natureza favoreça a elaboração interna de saberes e habilidades que propiciem o alcance de perfis de desenvolvimento previamente pretendidos. Isso ao partir especialmente de conteúdos psíquicos, internos, que incrementem as crianças de recursos para a lida com outras influências prejudiciais que encontrem em diferentes meios nos quais estão inseridas e ao longo de sua vida.

[...] o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das

³⁸ Sinteticamente, o conceito **moral** é tratado neste trabalho no sentido de uma função psíquica, intimamente relacionada aos aspectos volitivos, afetivos e cognitivos da Personalidade. Nesse sentido, seu conteúdo significativo carrega a ideia de atributos socialmente valorizados e que são internamente elaborados na psiquê como alicerces da consciência e da conduta individual. “A consciência prática do homem como ser social, é, na sua máxima manifestação, consciência moral. O socialmente significativo ou importante, que transcende o pessoalmente para o ser humano, desperta nele tendências dinâmicas do dever, da consciência do dever, as quais ultrapassam em muito, os limites das tendências dinâmicas de inclinações puramente pessoais. A unidade das duas tendências contrapostas determina a motivação da conduta humana” (Rubinstein, 1972, p. 29).

características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança. Se essa relação for violada por força de circunstâncias inatas da criança, as características superiores não surgirão (Vigotski, 2018, p.89, grifos do original).

Assim é possível levantar a hipótese propositiva de que, se a dependência química de pais e/ou responsáveis traz consequências negativas para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem escolar, parece coerente esperar que uma instituição escolar promotora de desenvolvimento seja sensível às necessidades educacionais particulares das crianças originárias destas famílias. Precisamente, estabelecendo um olhar atento na identificação destas situações e na elaboração de estratégias pedagógicas que oportunizem experiências propiciadoras de oportunidades de desenvolvimento que não são possíveis ou lhes são pouco acessíveis em outros espaços de convívio dessas crianças.

Ao ingressar no ambiente escolar, a criança passa a conviver em um meio heterogêneo inédito para ela, já que começa a ter contato com um novo mundo externo com o qual passa a conviver, em outras palavras, conhece uma nova realidade externa na qual atua e da qual vivencia as influências originadas desta atuação realizada. Como visto, nestas novas influências vivenciadas, ela encontra um conteúdo simbólico, moral, comportamental, cultural e histórico novo a partir do qual tem condições de elaborar um renovado conteúdo interno em si, psíquico. Neste processo, e de acordo com sua maturidade, pode tomar consciência dos limites e desafios que se fazem existentes em seus meios social e familiar, neste caso, derivados de sua

condição de filha de pais dependentes químicos. Consciente destes limites e desafios, estabelece o primeiro marco fundamental de enfrentamento de sua realidade, precisamente, a capacidade de agir intencionalmente nela.

Como se vê, não se trata de esperar da escola a solução de mazelas sociais diversas, pelo contrário, trata-se de permitir que a escola atue intencional e efetivamente nos aspectos pedagógicos e didáticos que integram suas capacidades de atuação. A formação humana, que inclui o desenvolvimento psíquico são, em essência, aspectos de competência da escola. O que lhe falta, enquanto instituição escola, e que se caracteriza como parte das proposições resultantes deste trabalho, é a constituição de condições desta instituição escolar se preparar para um trabalho especializado com foco na especificidade do desenvolvimento que mais carece às crianças em condição de vulnerabilidade.

Confirma-se a necessidade de os profissionais docentes dominarem a habilidade de Diagnóstico do desenvolvimento anteriormente comentada, sabendo integrá-lo nas suas ações de ensino, desde o Diagnóstico Inicial ao Contínuo (Souza, 2016). O conteúdo do ensino, os objetivos a serem alcançados e as estratégias metodológicas a serem assumidas representam elementos do trabalho educacional que não poderiam assertivamente serem escolhidos sem que o docente tenha clareza do conteúdo preciso destes elementos, em cada momento do processo educativo. A idade, o nível de desenvolvimento já existente, os desafios e prejuízos herdados, os materiais didáticos disponíveis e o próprio espaço escolar exigem estratégias pedagógicas distintas e irreduzíveis a modelos rígidos aos moldes de um *script*. Só a habilidade do Diagnóstico e o profundo conhecimento dos processos de desenvolvimento humano habilitarão os professores ao trabalho nos moldes aqui propostos.

Conteúdos e saberes já bem explorados na literatura acadêmica de matriz Histórico-Cultural, desde a primeira metade do século XX, momento em que a Pedologia³⁹ foi definida como “a ciência do desenvolvimento da criança. O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa, ciência” (VIGOTSKI, 2018, p. 19). E, de todos os aspectos a serem considerados no Diagnóstico Inicial e Contínuo docente, se destaca a importância da Atividade. Afinal, seu conteúdo permite que seja revelado à consciência do professor, por um lado, tanto o conteúdo das experiências de vida já vivenciadas pelas crianças, e que compõem sua realidade interior, psíquica, quanto também será por meio dela que o docente organizará a vivência de influências novas e capazes de favorecer processos de desenvolvimento pretendidos.

É inseparável aos fenômenos psíquicos seu vínculo para com a Atividade humana na medida em que é dela que derivam sua existência e seu nível de desenvolvimento. Mas ao mesmo tempo, é inseparável da Atividade o conteúdo interno da Personalidade, essencialmente representado pela Psique que determina limites e possibilidades para o estabelecimento da própria Atividade. **Diagnosticar, nesse sentido, significa saber reconhecer na Atividade a expressão da ativa participação dos fenômenos psíquicos que viabilizaram a forma final assumida por uma Atividade específica. Mas, inversa e dialeticamente, também significa**

³⁹ Na perspectiva Histórico-Cultural, o campo cujo foco é o estudo do desenvolvimento da criança foi denominado Pedologia. Para maiores oportunidades de aprofundamento do termo, recomendamos Vigotski (2018), assim como também Aquino e Toassa (2019).

reconhecer os próprios fenômenos psíquicos como expressões reflexas das Atividades que os propiciaram e os desenvolveram (Souza, 2021, p. 112, grifo do original).

O intuito é de que na escola, o docente trabalhe os conteúdos curriculares e as ações educativas como instrumentos mediadores capazes de intencionalmente modular a relação externo-interno que a criança estabelecerá junto ao meio escolar a partir de suas atividades de estudo. Qualidade que, novamente, distancia a nossa proposta de escola e de trabalho educativo do modelo tradicional de escola e ensino, tão comumente presente seja na percepção de senso comum da instituição ou das políticas de cunho neoliberal que tanto defendem uma formação docente enxuta, acelerada e focada no trabalho. Ainda que entendam este último apenas em sua forma alienada e limitada.

[...] é certo dizer que uma escola, pensada nos moldes aqui propostos, não teria nos conhecimentos curriculares seus principais objetivos formativos, seus estudantes não estariam na escola com vistas ao aprendizado de determinado conhecimento específico apenas. Na verdade, o modelo de escola que deriva das presentes proposições se assenta na percepção que **os conhecimentos curriculares representam meios, instrumentos que comporão as Atividades educativas escolares organizadas pelo professor com vistas ao desenvolvimento de determinadas propriedades, socialmente desejáveis, da Personalidade em suas múltiplas formas particulares de manifestação concreta** (Souza, 2021, p. 111, grifo do original).

Não se trata de um olhar ingênuo sobre a escola, ou que negligenciamos a escola real, tal qual a encontramos na realidade concreta. Pelo contrário, trata-se de manter o foco desta publicação na escola a partir de suas potencialidades, no que a instituição escolar pode vir a ser. Foco este que marcaria o centro de nossas contribuições; afinal, já é farta a literatura científica que registra, analisa e denuncia os problemas estruturais, históricos e sociais que marcam a instituição escolar no Brasil. Nesse sentido, apontar as potencialidades do que a escola e o trabalho docente podem ser, se encontra a expressão mais radical de nossa contribuição, além de buscar revelar as carências de nossa realidade a serem enfrentadas e, se superadas, permitir que a escola real possa se aproximar do seu potencial desenvolvidor aqui analisado.

Para olhares familiarizados com esse debate, é notório que não há nele nenhum ineditismo estravagante, por exemplo, já é previsto na lei nº. 8.069 de 1990, art.3º, § único do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que a criança tem como direito fundamental o desenvolvimento da aprendizagem independente de seu ambiente social (BRASIL, 1990). A distinção de nossa contribuição se encontra, na verdade, na indicação propositiva do **como** esse direito fundamental ao desenvolvimento poderá, de fato, se efetivar, consideradas as capacidades e limites do que a escola pode realizar. Nesse sentido, o próximo tópico se dedicará a aprofundar, justamente, as vias potenciais com vistas a se alcançar o que caracteriza nossa posição propositiva.

Potencialidades de uma Escola Desenvolvimental: meios de se alcançar o desenvolvimento infantil pretendido.

Para que essa proposta de uma escola desenvolvimental se viabilize, proposta nossa que reconhecemos ser inicial, indicamos a necessidade do cuidadoso trabalho pedagógico com a unidade Pensamento-Linguagem, favorecendo a objetivação de sua síntese, o Significado. Em outras palavras, um trabalho que viabilize a elaboração de um conteúdo simbólico e significativo novo, capaz de promover uma transformação qualitativa das características internas, psíquicas, dos estudantes. São esses conteúdos que, como vimos, determinam a forma como se manifestará a Atividade do sujeito, sua transformação implica a transformação da própria Atividade. Conseqüentemente, a transformação da Atividade modifica a natureza e a forma como os sujeitos estabelecem a unidade externo-interno, modificando, por sua vez, a natureza das influências externas que afetam o indivíduo em questão. Se há uma possibilidade de as crianças em vulnerabilidade enfrentarem de modo mais salutar ou até superarem as influências prejudiciais do meio em que se encontram, essa possibilidade depende, por tudo isso, da transformação daquelas qualidades internas, psíquicas e, por conseqüência, da Atividade da criança em questão.

É evidente que se trata de processos complexos e que não se efetivam por mera atuação do acaso, dependem de uma correta e sensível atuação docente que também depende, por sua vez, de uma formação específica e com foco no desenvolvimento desta habilidade. De maneira geral, de um trabalho a partir de uma perspectiva de Ensino Desenvolvimental, mas também de maneira específica e, por exemplo, da compreensão e do domínio da habilidade de realização de Diagnósticos Inicial e Contínuo.

Sobre a especificidade desse trabalho docente, dedicamos o próximo tópico.

Uso da língua como instrumento de pensamento.

Como sabemos, pensamento e palavra não coincidem, não são fenômenos idênticos e não compartilham de um conteúdo igual. Na verdade, a correta percepção destes corresponderia à noção de unidade, considerados como fenômenos distintos, mas que recíproca e dialeticamente interagem entre si e se complementam. Também sabemos que a habilidade de expressão afeta o pensamento, mais do que isso, o pensamento se constitui, se elabora e se desenvolve a partir da expressão, da fala (Vigotski, 2009).

Compreender esta unidade favorece e viabiliza, ao docente, que sejam reveladas as possibilidades de trabalho pedagógico com a linguagem, fala, como instrumento do pensamento. Desta unidade Pensamento-Linguagem se viabiliza sua síntese, o Significado, em outras palavras, o Significado se caracteriza como aquele conteúdo abstrato e significativo novo capaz de promover uma transformação, por sua vez, do próprio conteúdo e da estrutura do Pensamento e da Linguagem.

A palavra, a fala, se constitui como instrumento intimamente envolvido na especificidade da Atividade da criança na unidade externo-interno que estabelece com sua realidade. Elevar este instrumento, a palavra, a um nível superior implicará modificações na Atividade e na maior capacidade de entendimento e atuação da criança com sua realidade. Desenvolvimento este absolutamente dependente do trabalho consciente, pelo docente, junto àquela síntese, o Significado, derivada da unidade Pensamento-Linguagem.

[...] o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem (Vigotski, 2009, p. 10).

Se a observação analítica, sistemática, da Atividade integra uma parcela de importância central para a assertividade das ações de Diagnóstico Inicial e Contínuo, acreditamos que neste ponto já esteja evidenciada a necessidade do trabalho pedagógico junto a unidade Pensamento-Linguagem; especialmente se considerado o valor da síntese que esta unidade revela, o Significado, e na forma como seus efeitos implicam a transformação da própria Atividade. Tudo isso reforça e confirma a capacidade e a importância da escola enquanto meio ampliado capaz de estabelecer as condições para que o conjunto destas ações educacionais sejam realizadas junto às crianças em vulnerabilidade.

O desafio da formação profissional docente: quem e como se formará o formador?

Nossa proposta desta escola e deste trabalho pedagógico não poderia se concretizar sem que o problema da formação docente fosse, ao menos, indicado como desafio prioritário. Talvez, fosse possível a ilustração de exemplos excepcionais de instituições escolares que tenham avançado no sentido de integrar seu corpo docente rumo a organização de um ambiente coeso, coerente e expressivo de uma Didática Desenvolvimental. No entanto, entendemos que esse esforço não se faz necessário para o argumento colocado; afinal, seria redundante indicar casos

excepcionais que apenas confirmaria a tese de que, em linhas gerais, essa Escola Desenvolvimental não se faz existente no cotidiano de nossa realidade. Uma razão que justifica sua não existência é, justamente, a necessidade de formação específica que um trabalho com a Didática Desenvolvimental exige. Sem a devida formação, a organização dessa possibilidade de instituição escolar é basicamente impossibilitada, visto que não seria coerente esperar que o docente seja capaz de agir conforme uma Didática para a qual não foi devidamente formado.

Nesse sentido, diferentes frentes de formação docente precisam ser pensadas, desde a formação inicial até processos de formação continuada, evidentemente, consideradas as especificidades de cada espaço formativo. O fato é, como processo que integra o fenômeno constituição humana, a formação docente precisa ser concebida como um processo contínuo, longitudinal e que pressupõe a prática; afinal, não há formação de novas qualidades internas, psíquicas, que sejam independentes da Atividade. Toda “[...] transformação presume a ação humana e, nesse sentido, a educação do professor, como processo dessa ação, é condição para a educação do estudante” (Longarezi, 2021, p. 490).

Sem dúvidas, a temática da formação continuada tem sido objeto da atenção de muitas produções na atualidade e, inclusive, tem sido problematizada com frequência nos cursos de licenciatura como processo fundamental para a saúde do docente e qualidade de seu trabalho. No entanto, em larga medida, essas formações discutidas têm dado foco a questões vinculadas à modalidade Educação Especial, como os desafios da inclusão, déficits de todo tipo, o espectro autista, entre outros. Evidentemente, essas temáticas possuem grande relevância, em especial dada a crescente presença de estudantes com

necessidades educacionais especializadas na Educação Básica, fato que tem causado enormes desafios para escolas e profissionais da Educação.

Nesse sentido, o que pretendemos destacar é que as crianças oriundas de meios sociais e familiares que as colocam em condição de vulnerabilidade também representam um número expressivo no interior das escolas. Mais do que isso, representam um público que acumula em si um conjunto de dificuldades particulares, derivadas da carência de oportunidades de desenvolvimento dos meios nos quais se inserem e que, por isso, levam para a escola todo tipo de desafio educacional. Além disso, encontram na escola um meio ampliado capaz de lhes oferecer contribuições em seu desenvolvimento que podem impactar positivamente, tanto no seu desempenho escolar, quanto em sua capacidade de enfrentamento e superação dos desafios que a vida lhes impõe nos meios sociais e familiares dos quais se originam.

Sim, é fundamental que os professores sejam preparados para a lida com as dificuldades do dia a dia escolar, que incluem os inúmeros desafios da Educação Especial, mas que também incluem essa comunidade pouco observada pelas políticas públicas educacionais, as crianças vulnerabilizadas pelos meios social e familiar dos quais se originam. Crianças que, em suas condutas frequentemente, por exemplo, apresentam dificuldades de aprendizagem e não possuem nenhum transtorno ou déficit passível de categorização em um laudo médico. Ou as que apresentam uma expressão comportamental insalubre, excessivamente introvertida ou, inversamente, agitadas e com matizes de agressividade. Enfim, crianças que frequentemente são apenas adjetivadas de forma reducionista como *difíceis* e sob este rótulo acabam esquecidas ou negligenciadas, não por dolo dos profissionais da educação, mas pela incapacidade destes em

estabelecer diagnósticos pedagógicos adequados e eficazes para a compreensão destes casos específicos. Consequentemente, crianças que se encontram inseridas na escola, mas excluídas do direito ao aprendizado-desenvolvimento dada a incapacidade institucional de entendê-las e de trabalhar-se com suas especificidades.

De toda forma, seria incoerente exigir que instituições e seus profissionais realizem um trabalho para o qual não foram devidamente preparados. É preciso que os processos formativos incorporem em suas formações (iniciais e continuadas) conteúdos e práticas para uma Didática Desenvolvimental. À medida em que os profissionais da educação vivenciem suas formações sem o devido preparo, por exemplo, para a realização de diagnóstico pedagógico adequado, continuarão limitados ao tratamento dos processos educacionais como mero processo de transmissão de conhecimento.

No Brasil, temos uma educação escolar fortemente influenciada pelos modelos de educação tradicionais e tecnicistas, que impactam também em modelos de formação para a docência similares, orientados pelas mesmas concepções e práticas tradicionais e comportamentais. No entanto, essa perspectiva vigente nas escolas de educação básica e de ensino superior brasileiras, assim como em diferentes países, está limitada a uma dimensão informativa porque ocorre, fundamentalmente, sob a base da transmissão do conhecimento científico e não da formação de um tipo especial de pensamento (teórico), distinto daquele que temos constituído em condições cotidianas de vida (empírico) (Longarezi, 2021, p. 497).

Em poucas palavras, enquanto sociedade, insistentemente, continuamos a formar profissionais incapazes de reconhecer as possibilidades como os saberes curriculares podem ser instrumentalizados como mediadores da relação externo-interno entre estudante e sua realidade. Assim, se encontram incapazes de promover intencionalmente transformações qualitativas nos conteúdos internos, psíquicos, de seus estudantes. Por fim, pouco ou nada conseguirão contribuir na promoção de um desenvolvimento integral desses sujeitos, em especial, daqueles em condição de vulnerabilidade e que precisam, com mais urgência e intensidade, da escola. Seja no sentido de encontrar nesse meio as oportunidades de desenvolvimento, algo que não encontrariam facilmente em outros meios, seja no sentido de conseguirem vivenciar um desenvolvimento que os habilite ao enfrentamento ou superação das dificuldades que lhes afligem seus meios social e familiar. Sem a compreensão adequada acerca dos processos de desenvolvimento humano e sem o domínio destas habilidades de um Ensino para o desenvolvimento, os docentes não poderão assertivamente planejar, organizar e acompanhar o ensino-aprendizado-desenvolvimento.

O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca. Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando a terra e adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente,

através das mudanças correspondentes do meio (Vigotski, 2003, p. 76).

Note-se que não se trata de uma crítica resultante de pura elocubração teórica, sem fundamentação na realidade. Sim, de fato a escola brasileira e nossos processos de formação docente estão longe do que este trabalho propõe, no entanto, essa distância e contradição não negam a viabilidade da proposta; antes disso, confirma a necessidade de a comunidade acadêmica pensar com mais afinco a realização de novas estratégias formativas. Demonstra a necessidade de se pressionar o Estado por novas políticas públicas educacionais que orientem as formações de todo tipo e revela a necessidade de nossa sociedade pensar a valorização docente e suas expectativas em relação à educação de suas crianças.

Se, por um lado, nossa realidade nacional parece sugerir a inviabilidade de novas possibilidades, por outro lado, a observação da história da formação docente nos permite encontrar experiências já realizadas que poderiam gerar alguma inspiração acerca da possibilidade desse novo, aos olhos da atualidade, tão utópico. Na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, por exemplo, encontrávamos ações do Estado de acompanhamento, avaliação e habilitação para a prática docente. Professores recém-formados não eram simplesmente *jogados* no interior da escola em iguais condições de outros mais experientes. Pelo contrário, eram acompanhados de outros mais experientes que assumiam a responsabilidade por sua orientação, incluindo outras estratégias complementares que eram iniciadas já na graduação.

[...] a formação profissional dos professores na antiga União Soviética, realizada no contexto da revolução russa, fortemente influenciada por uma psicologia

histórico-cultural, não ocorria desvinculada da prática laboral (РУБЦОВ; МАРГОЛИС; ГУРУЖАПОВ, 2010). A formação em nível de graduação também era acompanhada de atividades práticas na escola sob a coordenação de professores da universidade e professores das instituições de ensino. Ao final, o professor encontrava-se habilitado para a atividade profissional depois de passar por uma atividade avaliativa aplicada pelo Estado. Ainda assim, o recém-formado, assume a docência com o apoio de um professor mais experiente que acompanha o jovem professor e o orienta em relação aos aspectos pedagógicos e psicológicos da atividade profissional (Marcos; Lopes; Cedro, 2019) (Longarezi, 2021, p. 494).

Mais do que uma confirmação de alternativas possíveis, o caso citado reforça o valor da prática, da Atividade, enquanto estratégia formativa e teoricamente fundamentada, constituidora das qualidades humanas internas, psíquicas, de todo sujeito. Isso demonstra que habilidades defendidas neste trabalho, como do Diagnóstico Inicial e Contínuo, não poderão ser desenvolvidas à contento sem que os processos formativos repensem a forma como Teoria e Prática se fazem presentes nos diversos cursos.

[...] mesmo que sob alicerces teórico-metodológicos comuns, temos a necessidade, no Brasil, de produzir modos e condições de formação de professores desenvolvedores e para o desenvolvimento, condizentes com as demandas do contexto sócio-histórico a que estamos imersos. (Longarezi, 2021, p. 499).

Precisa-se fazer constituir na própria identidade docente sua qualidade de um profissional que desenvolve, cuja essência da forma como atua é revelada por sua capacidade de planejar, de organizar e de acompanhar processos de ensino que levem ao aprendizado-desenvolvimento de seus estudantes.

Resultados possíveis e futuros caminhos

Não temos a necessidade e tampouco a intencionalidade de afirmarmos um modelo de escola certa ou errada. Nossas preocupações podem ser expressas por uma simples problematização: *a escola tal como a encontramos na realidade brasileira está conseguindo, efetivamente, promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças?* Ou, se colocarmos mais ingredientes nesse problema, poderíamos colocar a questão de outra forma: *enquanto sociedade, escola e educadores, temos conseguido formar crianças cognitivamente, afetiva, volitiva e comportamentalmente aptas para o convívio democrático e para o enfrentamento da realidade na qual se inserem?* Por tudo o que nossa investigação foi capaz de revelar, não seria possível uma resposta simples e positiva, ao mesmo tempo, absolutamente honesta para ambas as perguntas.

Claro, reconhecer uma área que carece de investigação científica, como pretendemos fazer, também implica em colocar nossas proposições em uma fase inicial, o que não significa que sua precocidade indique imprecisão ou erro. Pelo contrário, a partir de todo o fundamento Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental que embasa esta investigação, parece seguro afirmar a assertividade do trabalho educacional com foco no Pensamento e na Linguagem, como objetivos pedagógicos norteadores de estratégias de ensino propiciadoras do

desenvolvimento psíquico. Elas são capazes de promover formas superiores de Atividade e, por isso, de estabelecimento de uma renovada unidade externo-interno pelo estudante, unidade esta que se configura como fonte originária das influências viabilizadoras de seu desenvolvimento.

Em nossa proposta, reconhecemos que crianças e famílias em condição de vulnerabilidade carecem de outras formas de auxílio de todo tipo. Mas, nos limites daquilo que uma pesquisa em Educação permite, nossa investigação conseguiu indicar ações objetivas e propositivas que integram o conjunto de potencialidades da escola e de seus profissionais. Sua forma específica de organização das práticas educativas nas condições objetivas das escolas reais dependerá de cada caso e dos diagnósticos estabelecidos nas várias situações.

Tão importante quanto indicar as proposições é o reconhecimento da possibilidade de se pensar um outro modelo de escola, ao mesmo tempo em que se sensibiliza nosso olhar para a presença de crianças em vulnerabilidade e que, com frequência, são excluídas de seu direito ao aprendizado-desenvolvimento dada a incapacidade da escola e seus profissionais em superar rótulos reducionistas, como, o frequente, *criança difícil*.

Muito auxílio de novas pesquisas e pesquisadores se fazem necessários dado o reconhecimento de que sem a devida formação é ilógico pretender exigir dos profissionais da educação que atuem e superem um problema para o qual não foram devidamente formados. Uma formação inicial e continuada, de professores desenvolvedores e capazes de exercício de uma Didática Desenvolvimental, na contramão da tendência neoliberal de enxugamento e aligeiramento da formação docente, parece se objetivar como única alternativa possível no horizonte imediato das ações e das lutas que a Educação precisa travar.

Referências

ABREU, C. N. de *et al.* *Síndromes Psiquiátricas: Diagnóstico e Entrevista para Profissionais de Saúde Mental*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2006. 220 p.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AQUINO, P. M. de.; TOASSA, G. Apontamentos sobre a pedologia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico. *Obutchénie Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1–19, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n2.a2019-51559. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51559>. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Estatuto da criança e do adolescente: Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progresso, 1988.

DELCHIARO, E. C. *et al.* A psicologia do desenvolvimento na Educação Infantil. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, [s. l.], v. 2, ed. 4, p. 64-84, 28 jul. 2021. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/4995/2356. Acesso em: 28 de jul. de 2021.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. ISBN 978-85-7827-204-3.

FIDALGO, T. M.; NETO, P. M. P. DA SILVEIRA, D. X. *Abordagem da dependência química Caso Complexo 12-Vila Santo Antônio. Fundamentação Teórica: Abordagem da dependência química*. UNIFESP, 2012. Disponível em: https://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/1/casos_complexos/Vila_Santo_Antonio/Complexo_12_Vila_Abordagem_dependencia.pdf. Acesso em: 15 de jul. de 2021.

FIGLIE, N. *et al.* Filhos de dependentes químicos com fatores de risco bio- psicossociais: necessitam de um olhar especial. *Archives of Clinical Psychiatry* (São Paulo), v. 31, p. 53-62, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/ZtCB8BRwmzdLcYWM3ZryWD/B/?lang=pt>. Acesso em: 15 de jul. de 2021.

LEÓNTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LINO, S. A. F. *A influência que pais dependentes químicos exercem sobre o desempenho escolar de seus filhos*. 2014. Monografia Especialização Digital Educação, [S. l.], 2014. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47094>>. Acesso em: 15 jul. de 2021.

LONGAREZI, A. M. Formação didática de professores “em” e “para” uma abordagem desenvolvimental: um olhar a partir dos contextos soviético e brasileiro. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do GEPEDI*. Goiânia: Phillos Academy, 2021. v. 14, cap. 15, p. 487-521. ISBN 978-65-88994-48-1. Disponível em: <https://www.phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e->

[aprendizagem- desenvolvimental-contribuicoes-na-perspectiva-do-gepedi](#). Acesso em: 2 dez. 2021.

PAULA, R. da S. K. de. Consequências à criança do uso de drogas durante a gestação: um artigo de revisão. *Revista de Medicina da UFC*, Fortaleza, v. 58, n. 1, p. 45-52, 2018. DOI <https://doi.org/10.20513/2447-6595.2018v58n1p45-52>.

Disponível em:

<http://periodicos.ufc.br/revistademedicinadaufc/article/view/20174>. Acesso em: 6 mar. 2023.

ROCHA, P. C. *et al.* Prevalência e fatores associados ao uso de drogas ilícitas em gestantes da coorte BRISA. *Cadernos de Saúde Pública [online]*. 2016, v. 32, n. 1 Disponível em:

[https://www.scielo.br/j/csp/a/wS3gjWCYsWnZPcGsZ5qr4qK/#:~:text=Aproximadamente%20metade%20\(49%2C72%25\),de%20drogas%20il%20%ADcitas%20na%20gesta%20%20A7%20%20A3o](https://www.scielo.br/j/csp/a/wS3gjWCYsWnZPcGsZ5qr4qK/#:~:text=Aproximadamente%20metade%20(49%2C72%25),de%20drogas%20il%20%ADcitas%20na%20gesta%20%20A7%20%20A3o). ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00192714>. Acesso em 01 de Dez.de 2021.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de Psicologia Geral: Objecto da Psicologia. Métodos da Psicologia. História da Psicologia.* Lisboa: Estampa, 1972a. 169 p. v. 1.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de Psicologia Geral: O problema da evolução em Psicologia. O desenvolvimento do comportamento e da psique nos animais. A consciência humana.* Lisboa: Estampa, 1972b. 173 p. v. 2.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de Psicologia Geral: A linguagem. A atenção. As emoções. A vontade.* Lisboa: Estampa, 1973. p.127.

SANTOS, E. R. F. dos; RAMOS, D. D.; SALOMÃO, N. M. R. Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. *Revista*

Portuguesa de Educação, v. 28, n. 2, p. 189-209, 2015.

Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7738>.

Acesso em: 15 de jul. de 2021.

SOUZA, L. M. de A. *A Sociologia no Ensino Médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural*. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18148>. Acesso em: 21 jan. 2019.

SOUZA, L. M. de A. *A unidade Personalidade-Psique-Atividade no pensamento de S.L. Rubinstein: contribuições para o campo educacional*. 306 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI

<http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2446>. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/28867>. Acesso em 28 de jul. de 2021.

SOUZA, L. M. de A. A constituição humana pela unidade personalidade-psique-atividade: contribuições de S. L. Rubinstein para o campo educacional. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do GEPEDI*. Goiania: Phillos Academy, 2021. v. 14, cap. 3, p. 79-121. ISBN 978-65-88994-48-1.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. 496 p. ISBN 978-85-7827-077-3.

VIGOTSKI, L. S., 1896-1934. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* / L. S. Vigotski; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION GENEVA (WHO). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas*. [S. l.]: Editora Artmed, 2020. 352 p. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Classifica%C3%A7%C3%A3o_de_Transtornos_Mentais_e/QpYFEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=0. Acesso em: 28 de jul. 2021.

ZANELATTO, N. A.; LARANJEIRA, R. *O tratamento da dependência química e as terapias cognitivo-comportamentais: um guia para terapeutas*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

6.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E OS MEIOS MEDIACIONAIS DURANTE O ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE PROPOSITIVA SOB O ENFOQUE VIGOTSKIANO.⁴⁰

Patrícia Lopes Jorge Franco

Maria Tereza Almeida Pereira

Contextualização temática e apontamentos iniciais

A pandemia, causada pelo vírus Sars-Cov-2⁴¹ (COVID-19), acentuou sobremaneira os problemas sociais, econômicos,

⁴⁰ Este texto foi publicado inicialmente na Revista Profissão Docente-Uniube, “Os meios mediacionais na formação de licenciandos durante o ensino remoto: uma análise dos impactos afetivo-cognitivos sob enfoque histórico-cultural. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 22, n. 47, p. 01–30, 2022. (Franco; Pereira, 2022). Neste livro, o texto apresenta adequações e revela dados da pesquisa “O impacto afetivo-cognitivo dos meios mediacionais na formação do pensamento teórico-científico dos licenciandos da UEMG, no contexto da pandemia COVID-19 e do ensino remoto” (FRANCO, 2020), vinculada ao Edital 03/2020 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UEMG/CNPq) e desenvolvida entre fevereiro de 2020 e junho de 2021, sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Lopes Jorge Franco (UEMG) e pela bolsista Maria Tereza Almeida Pereira (UEMG). Para este E-book, o texto possui algumas adequações e vincula-se às ações e produtos do Edital PQ/UEMG nº 01/2021, do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa da PROPPG/UEMG.

⁴¹ Sars-CoV-2 é o nome científico do vírus pertencente à família de coronavírus. Assim, denominado por possuir características semelhante ao já existente Sars-CoV. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/> Acesso em: 10 de junho de 2021

políticos, psíquicos e educacionais já existentes no mundo em seus diferentes contextos. No Brasil, desde o início da pandemia em meados de março de 2020, observou-se que na área da educação as atividades, inicialmente, foram suspensas e depois completamente alteradas. Medidas de isolamento e distanciamento social se tornaram necessárias para contenção da proliferação do vírus, conforme às recomendações da Organização Mundial da Saúde – OMS (2020). Nesse contexto, as escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Escolas Técnicas e Universidades suspenderam suas atividades presenciais, e em algumas situações, remotas e/ou totalmente na modalidade à distância, o que alterou substancialmente a forma das relações entre as pessoas.

O Parecer Conselho Nacional da Educação (CNE/CP), n.º 05, de 08 de abril de 2020, tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Enquanto algumas instituições educacionais optaram pela adesão ao ensino remoto logo no início do isolamento social, outras instituições preferiram aguardar para decidir/planejar sobre as estratégias de retorno às atividades educacionais.

A Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, em reunião realizada pelo Conselho Universitário (CONUN), em 03 de junho de 2020, deliberou sobre o retorno, porém, agora, das atividades remotas emergenciais e orientou às Pró-reitorias o início do planejamento coletivo junto às vinte (20) unidades acadêmicas da UEMG.

Dessa forma, em consonância com o ofício circular UEMG/PROEN n.º 06 de 04 de junho de 2020, a unidade de Ituiutaba realizou junto ao seu corpo docente, discente e técnico-

administrativo amplas discussões em torno do assunto, com o objetivo de diagnosticar a realidade de cada segmento da comunidade frente às estruturas objetivas e subjetivas para as atividades remotas emergenciais⁴².

No âmbito da UEMG, ainda foram levadas em consideração a Portaria Ministério da Educação e Cultura -MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, o Decreto Estadual nº 47.886, de 15 de março de 2020, as Deliberações do Comitê Extraordinário COVID19nºs 1/2020 e 18/2020, a Resolução Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais- CEE nº 474, de 08 de maio de 2020, bem como da Resolução Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão- COEPE/UEMG Nº 272, de 02 de julho de 2020, que particularmente, dispôs sobre as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão de forma remota emergencial durante a pandemia da COVID-19. Logo em seguida, a Resolução CEE, nº 475 de 14 de julho de 2020, dispôs também sobre a substituição das aulas e/ou atividades práticas de estágio obrigatório presenciais por aulas e/ou atividades remotas, enquanto perdurasse a situação de pandemia do COVID-19.

Todos esses condicionantes legais, sanitários, sociais, políticos, econômicos, educacionais impactaram as escolhas e as decisões no interior da UEMG, principalmente, pelo fato, desta ter que garantir meios e ferramentas tecnológicas digitais ao seu corpo discente e docente, em especial o aplicativo *Microsoft Teams* para que o ensino remoto se efetivasse, de forma síncrona (*on-line*). Uma ferramenta tecnológica desconhecida pelo corpo docente e discente e técnico-administrativo da UEMG. Além do

⁴² Charles Hodge et al. (2020) denomina esse formato como “ensino remoto de emergência”, por ser um modelo alternativo de ensino que, em períodos de crise e emergência substitui, momentaneamente, o tradicional modelo presencial até que as condições voltem à sua normalidade.

Moodle, Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA, de forma assíncrona (*off-line*), recurso já utilizado na universidade para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância.

No enfoque histórico-cultural de Lev Semenovitch Vygostky (1896-1934), os “meios mediacionais” podem ser considerados como importantes “instrumentos” e “signos” da atividade docente na área da ciência da educação. Nesse caso, depreende-se que os aplicativos e plataformas de aprendizagem, usados durante o ensino remoto emergencial, podem exercer a “mediação” necessária para fomentar o desenvolvimento do sujeito.

Há que se evidenciar a relevância da educação escolarizada, enquanto atividade mediada, na esfera das objetivações não cotidianas (genéricas para-si), socialmente constituídas no processo de formação do humano, no homem. Nesse interím, os meios mediacionais enquanto artefatos criados pela cultura humana podem contribuir com tais objetivações, à medida que não corroborem com as condições de alienação dos indivíduos no seio de suas relações sociais. Sobre esse processo de objetivação e apropriação do gênero humano, Vygotsky (1998) defende que,

[...] o uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar a lógica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (Vygotsky, 1998, p.73).

Entende-se que para Vygostky (1998) a intervenção de um elemento intermediário na relação (que pode ser um instrumento, um signo, linguagem, conceito) faz com que esta deixe de ser direta, passando, então, a ser uma relação mediada por tal elemento. Isto significa dizer que tais “meios mediacionais” podem ampliar o desenvolvimento qualitativo das funções psíquicas do sujeito nessa interação social e cultural. Trata-se de uma atividade interna, psíquica, realizada pelo sujeito que passa a ser mediada por esse meio artificial.

A abordagem teórico-metodológica da Psicologia Histórico-cultural (PHC) em Vygotsky (1998) e da atividade mediada em Alexis Nicholaevicht Leontiev (1978) toma o conceito de mediação como elementos fundantes para a apropriação e a objetivação da cultura historicamente elaborada. Portanto, os meios mediacionais podem impulsionar novos patamares de desenvolvimento humano no sujeito, ou seja, suas funções psíquicas superiores: atenção voluntária, raciocínio lógico, memória voluntária, linguagem, pensamento teórico, consciência, dentre outras. Nesse caso, a investigação realizada procurou proporcionar uma análise aprofundada dos impactos afetivo-cognitivos dos meios mediacionais na formação do pensamento teórico-científico de licenciandos da UEMG, no contexto da pandemia e do ensino remoto, em um determinado espaço temporal.

Vale salientar a importância do tema pesquisado na área das Tecnologias para Qualidade de Vida, no setor das Humanidades, uma vez que abordou tal fenômeno em um contexto permeado pelas tecnologias digitais, visto que aparatos artificiais estiveram voltados para atender as demandas do ensino remoto emergencial. A apreensão de como tais tecnologias digitais auxiliaram ou não a formação e desenvolvimento dos

indivíduos, conforme solicitado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), tornou-se significativo nesse momento pandêmico.

Nessa direção, cabe à educação a tarefa de pensar sobre a melhor maneira de converter o conhecimento produzido pela história da humanidade em elementos de apropriação cultural e social pelos sujeitos nela inseridos. Por isso, não se poderia deixar de evidenciar algumas indagações impulsionadoras, particularmente, na pesquisa realizada:

Quais foram os impactos afetivo-cognitivos dos meios mediacionais entre os licenciandos da UEMG, no contexto de isolamento social provocados pelo COVID-19? Quais relações desses impactos com a formação do pensamento teórico-científico nos sujeitos?

Nesse capítulo, particularmente, se evidenciam os resultados desse movimento analítico da realidade das licenciaturas da unidade de Ituiutaba/UEMG: Educação Física, Ciências Biológicas, Química e Pedagogia, tendo em vista salientar alguns apontamentos didático-pedagógicos desencadeadores de futuros processos interventivos no contexto acadêmico.

Os meandros do contexto acadêmico uemguiano em tempos pandêmicos

A Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG foi criada mediante o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Mineira, em 1989, e está presente em 16 municípios de Minas Gerais. O parágrafo primeiro do Art.82, do mesmo Ato, proporcionou às fundações educacionais de ensino superior instituídas pelo Estado ou com sua colaboração,

a opção de serem absorvidas como unidades da UEMG”⁴³ (UEMG, 2021).

Em 1970, foi implantado o ensino superior em Ituiutaba, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituiutaba, por meio de suas duas unidades acadêmicas: Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba (ISEPI) e Instituto Superior de Educação de Ituiutaba (ISEDI), este, criado em 2002 para abrigar as licenciaturas (PPC, 2017). Em 3 de abril de 2014, o governador Antônio Anastasia, do Estado de Minas Gerais, assinou o Decreto N° 46.478 e estadualizou a Fundação Educacional de Ituiutaba, fazendo com que a mesma se tornasse a UEMG. A partir de então a UEMG, na unidade supracitada anteriormente, passou a integrar a terceira maior Universidade do Estado, com os seguintes cursos de bacharelados, tecnológicos e licenciaturas: Agronomia, Direito, Engenharia da Computação, Sistemas de Informação, Engenharia Elétrica, Psicologia, Tecnologia em Agronegócio, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Produção Sucroalcooleira, Química, Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia.

No início do distanciamento e isolamento social, a unidade de Ituiutaba enviou um formulário eletrônico⁴⁴ aos 121 docentes para a realização do diagnóstico sobre suas condições objetivas e subjetivas diante um ensino remoto. Vale destacar que naquele momento 57,9% dos docentes possuíam vínculo efetivo

⁴³ Informações obtidas na página oficial da UEMG: <https://www.uemg.br/home/universidade/sobre-a-uemg>

⁴⁴ Formulário eletrônico (*Google Data Studio*) organizado pela unidade de Ituiutaba, cujo link foi disponibilizado nas redes sociais da Universidade, em junho de 2020, no sítio eletrônico e e-mails pessoais e institucionais dos docentes e discentes. Resultados divulgados nas mídias sociais da UEMG e da unidade de Ituiutaba. Maiores informações: <https://www.uemg.br>

e 42, 1% contratos temporários. Entretanto, a efetivação deu-se em março de 2020, justamente quando o ensino presencial foi suspenso e vários profissionais não tiveram tempo de conhecer os diversos espaços de ensino, pesquisa e extensão da instituição, ou seja, não conseguiram conhecer a estrutura acadêmica e os aparatos materiais existentes ou não para realização de suas atividades.

Ademais, a condição de um ensino remoto emergencial desconhecido acentuou o grau de incertezas e o nível de ansiedade sobre as condições materiais e físicas para atender o cumprimento das medidas sanitárias de proteção/prevenção, requeridas pelos Órgãos competentes e Comitês de enfrentamento da COVID-19. Do total das 121 respostas obtidas dos docentes naquele momento pela unidade de Ituiutaba, 60,3% poderiam realizar as atividades remotas em casa-Ituiutaba, e 36,4% professores poderiam fazê-lo em outra cidade. Por sua vez, 4,1% se encontravam em outro estado e/ou em casas de familiares.

Quanto às condições objetivas para a realização de atividades de ensino de forma remota, 73,6% afirmaram que o fariam por *smartphone* próprio e 96,7% realizariam aulas remotas pelo computador pessoal. Entretanto, 5% dos docentes compartilhariam o mesmo computador com outras pessoas, e 14,9% realizariam atividades remotas pelo *tablet*. Contudo, em alguns casos, o referido dispositivo lhe permitiria um acompanhamento das atividades acadêmicas on-line de forma parcial, devido à velocidade da internet. Nesse aspecto, em particular, houve uma preocupação por parte da unidade de ensino sobre como garantir o padrão de atendimento aos estudantes, nos casos dos professores sem acesso à internet ou com velocidade limitada. Como estratégias para minimizar tais problemas, a unidade disponibilizou o uso do espaço de informática, com

agendamento prévio por parte dos docentes e mediante atendimento dos protocolos de segurança e enfrentamento do Covid-19.

Ademais, os docentes relataram condições de acesso e velocidade da internet variáveis entre excelente (16 respostas), boa (65), muito boa (20), ruim (11), muito ruim (04) e sem acesso (04). Percebeu-se nesse contexto várias limitações técnicas de acesso à internet e velocidades incompatíveis ao aplicativo e às plataformas usadas pela UEMG, durante o ensino remoto emergencial. Outros agravantes de ordem metodológica referem-se, primeiro, à falta de domínio por parte da maioria dos docentes de realizar adaptações nos materiais pedagógicos a serem disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Moodle-AVA; em segundo, carência de conhecimento técnico para o preparo de videoaulas e outras ferramentas durante aulas síncronas, *on-line*. A necessidade de treinamento, de orientação metodológica e de técnica para trabalhar com todas as funcionalidades e desenvolvimento de atividades pedagógicas mediadas por tecnologias digitais foram mencionadas por 105 docentes.

Por sua vez, observou-se nos resultados dos diagnósticos com mais de dois mil e duzentos e trinta alunos dos 13 cursos da unidade de Ituiutaba, vários problemas como: falta de acesso e velocidade precária da internet, ambiente não adequado para realização do estudo em casa e um alto grau de desconhecimento sobre o manuseio com o aplicativo *Microsoft Teams*. Outro agravante a ser considerado nesse contexto decorre do tempo restrito, desde o período do diagnóstico, realizado em junho de 2020, até o início das aulas remotas, ocorrido em julho de 2020. Aos docentes foram oportunizados um treinamento de 3 horas sobre o aplicativo *Teams* e para o uso da plataforma virtual de

aprendizagem-AVA-Moodle foram disponibilizados cursos autoinstrucionais no próprio AVA-Moodle.

Nesse contexto supramencionado, identificou-se nos quatro cursos de licenciatura da unidade, ou seja, no objeto de escopo da investigação⁴⁵, que no primeiro semestre de 2020⁴⁶ o curso de licenciatura em Ciências Biológicas possuía 89 alunos matriculados e 7 trancamentos; o curso de licenciatura em Educação Física, possuía 142 matriculados e 7 trancamentos; o curso de licenciatura em Pedagogia, possuía 113 matriculados e 8 trancamentos e o curso de licenciatura em Química possuíam 36 matriculados e 4 trancamentos.

Considerando a interrupção do ensino presencial durante o primeiro semestre letivo em março de 2020, devido ao Parecer nº.5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que indicou uma reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual exigida em cada nível de ensino, até a sua retomada em julho de 2020, de forma remota emergencial, percebeu-se um hiato temporal bem expressivo. Esse fato impactou a distribuição dos dois semestres letivos no ano civil de 2020 e, conseqüentemente, a sua entrada no ano civil seguinte. Os estudantes devidamente matriculados em 2-2020 só foram

⁴⁵ Informações coletadas na secretaria acadêmica da unidade de Ituiutaba, conforme anuência da Direção e parecer do CEP, nº 4.477.501. Nº CAAE: 39856620.8.0000.5112.

⁴⁶ Vale destacar que o calendário acadêmico letivo do semestre 1-2020, período presencial foi suspenso no dia 18 de março de 2020. UEMG. Calendário acadêmico antes da pandemia. 03 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.uemg.br/component/content/article/91-graduacao/4428-calendario-academico-2020-antes-da-pandemia?Itemid=437>. Posteriormente, o semestre letivo 1-2020 foi retomado no formato de ensino remoto emergencial no dia 13 de julho de 2020.

encerrar o respectivo semestre letivo em abril de 2021. Essa reorganização do calendário acrescidas das demais condições estruturais e pessoais, relatadas anteriormente, causaram impactos no percentual de trancamentos e desistências dos cursos analisados.⁴⁷

Nesse íterim, o segundo semestre de 2020 apresentou números bem distintos de estudantes matriculados e trancados. No curso de Ciências Biológicas identificou-se 88 alunos matriculados e 7 trancamentos; no curso de Educação Física identificou-se 149 matriculados, 6 trancamentos e 2 desistentes; na Pedagogia identificou-se 115 matriculados e 5 trancamentos; no curso de Química identificaram-se 36 matriculados e 2 trancamentos. Entretanto, entre os dois semestres letivos de 2020 percebeu-se, pela baixa adesão à entrevista da pesquisa (via formulário online), que vários estudantes deixaram de frequentar as aulas e não fizeram solicitação formal de trancamento.

Vale destacar que as referidas condições do contexto trouxeram para o universo da pesquisa alguns limites que influenciaram os seus rumos metodológicos, uma vez que as entrevistas com estudantes só puderem ocorrer após aprovação e parecer do Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos. Fato que se efetivou em 21 de dezembro de 2020, mesmo período em que os estudantes tiveram recesso escolar e não puderam ser contatados pela bolsista. No retorno das atividades acadêmicas letivas, as entrevistas estruturadas foram disponibilizadas aos estudantes, via formulário eletrônico e mediante termo de

⁴⁷ O calendário acadêmico correspondente ao primeiro semestre letivo de 2021 iniciou-se em maio de 2021, com encerramento previsto para agosto de 2021

consentimento livre e esclarecido entre o período inicialmente de fevereiro até abril de 2020.

Devido à baixa adesão dos quatro cursos de licenciatura da unidade, optou-se pela extensão do prazo de coleta dos dados, e o formulário permaneceu aberto até final de maio de 2020. Apesar dos diversos contatos via e-mail pessoal e institucional de cada estudante, via grupos de mídias sociais das turmas e dos cursos, bem como, mediante o contato direto com os coordenadores dos respectivos cursos, identificou-se que o número de estudantes respondentes foi abaixo do esperado. De um total de 379 estudantes devidamente matriculados e aptos a responder a entrevista, obtivemos 45 retornos, com 3 recusas e apenas 42 participações/respostas voluntárias, mediante assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido.

Percursos metodológicos da investigação: método e instrumentos

A pesquisa desenvolveu-se consubstanciada pelo método histórico-dialético (MHD), orientada pela apreensão desta realidade concreta dos licenciandos uemguianos e situados em contextos determinados (KOPNIN, 1978). Nessa direção teórico-metodológica de base marxista, investigou-se a concretude de tais fatos e o pensamento não como princípios isolados, mas de natureza indivisível na perspectiva da unidade (CHEPTULIN, 2004). Mediante esse fundamento, observou-se que os limites estruturais da realidade de alguns discentes de Ituiutaba, cuja dificuldade de acesso à internet, bem como precários recursos tecnológicos para participar das aulas síncronas (*on-line*) e

assíncronas (*off-line*)⁴⁸, situaram-se como condicionantes materiais e estruturais do contexto didático-pedagógico. Tal situação foi detectada, pois seis (6) licenciandos dos cursos de Ciências Biológicas e seis (6) da Educação Física disseram não possuir recurso tecnológico, como notebook e/ou computador para participação das aulas. No curso de Pedagogia foram identificados oito (8) discentes nessa mesma condição. No curso de Química não se observou esse relato.

O espaço acadêmico foi organizado e preparado conforme as orientações do Comitê de enfrentamento do COVID-19 para que tais estudantes pudessem se deslocar e assistirem aulas *on-line* nas salas de informática da própria UEMG. Todavia, entre um semestre e outro, alguns desses estudantes optaram pelo trancamento, enquanto outros deixaram de frequentar as aulas síncronas e assíncronas. Essa condição, também, influenciou no número de participantes que voluntariamente responderam à entrevista estruturada, via formulário/link, assim como mencionado anteriormente.

A partir desse entendimento, a imersão nos dados da realidade concreta deu-se como gênese e o ponto de partida da pesquisa, buscando suas múltiplas relações e determinações. Os objetivos da presente proposta se constituíram em: i-especificar quais meios mediacionais foram utilizados no aplicativo *Teams* durante o ensino remoto e o impacto afetivo-cognitivo gerados nos licenciandos; ii- identificar os modos e as condições de organização de aulas síncronas e assíncronas e as inter-relações

⁴⁸ No período de preparação para atividades remotas (junho-julho de 2020), a direção realizou um diagnóstico junto aos 1986 discentes da unidade, mediante formulário eletrônico compartilhado via mídias sociais e e-mails pessoais, com intuito de identificar as necessidades e condições estruturais, acesso à internet, recursos tecnológicos para aulas remotas.

estabelecidas entre os sujeitos do processo, geradores de sentido e significação social e a formação ou não do pensamento teórico-científico.

Os sujeitos aptos a participar voluntariamente da pesquisa foram aqueles devidamente matriculados nos cursos de licenciaturas da unidade de Ituiutaba, com média de aprovação de 80%, e que não foram reprovados por frequência. Além é claro, terem participação voluntária mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, enviado eletronicamente aos e-mails dos estudantes. A entrevista foi enviada ao e-mail institucional de cada estudante/licenciando e se constituiu de sete perguntas abertas para que manifestassem sua compreensão a respeito dos instrumentos e recursos usados pelos docentes durante o ensino remoto, sentimentos gerados, além de perguntas relacionadas aos conceitos científicos apreendidos.

A identificação de unidades de análises foi realizada conforme as etapas definidas por Bardin (1977): **pré-análise** do material coletado, **exploração** do material e **tratamento** dos dados. Na pré-análise das entrevistas estruturadas coletadas, as mesmas foram organizadas em uma planilha conforme os assuntos mais mencionados pelos sujeitos, para que pudessem ser melhor explorados na segunda etapa, na qual as unidades de sentido foram identificadas, tais como: recursos e funcionalidades do *Teams*; contribuição significativa para os licenciandos; sentimentos gerados; apropriações conceituais; interações sujeitos e objeto do conhecimento. Na etapa do tratamento dos dados foram realizados os movimentos de inferência e interpretação, decorrentes das múltiplas determinações e inter-relações entre o afetivo-cognitivo dos sujeitos, dos meios mediacionais e da identificação dos indícios de formação ou não do pensamento teórico-científico dos licenciandos.

Discussões e resultados

Os estudos sobre os recursos digitais e tecnologias da informação em uma sociedade da informação e sociedade em rede (Castells, 2002, 2003; 2011 E 2013; Barros, 2009; Silva, 2009) evidenciam que a cultura influencia os comportamentos dos sujeitos. Em contexto pandêmico, as incertezas quanto ao próprio vírus e suas manifestações geraram nas pessoas um alto grau de ansiedade, tais aspectos também foram observados nos estudantes pesquisados. Esse grau de ansiedade, por sua vez, foi potencializado pelos desafios da crescente adaptação metodológica do ensino remoto, pela intensidade de atividades assíncronas e síncronas exigidas pelos professores, fatos que também influenciaram os comportamentos dos discentes durante as aulas remotas.

Nesse sentido, Castells (2002) afirma que as diversas culturas existentes no mundo influenciam as formas de comunicação entre as pessoas transformando ainda mais a própria realidade e os sujeitos em um movimento dialético. Então, os modos de ser e estar dos sujeitos no mundo geram novas necessidades nas sociedades, dentre elas destacam-se as mídias digitais. No contexto pandêmico e de distanciamento/isolamento social a internet ou a falta dela, de forma mais latente, acabou por evidenciar ainda mais as desigualdades socioeconômicas de uma “sociedade em rede” (Castells, 2002), que embora conecte os sujeitos em diferentes tempos e espaços, salientou sobremaneira as diferenças sociais, educacionais, econômicas e as desigualdades de oportunidades.

Por outro lado, o autor aponta que os detentores das condições de acesso à internet e às redes digitais, muitas vezes, são cooptados à uma “vida virtual falsa”, fazendo com que se

esqueçam da vida real e as consequências são drásticas para a saúde mental e emocional.

No caso dessa pesquisa, em específico, ao trabalho educativo que os licenciados exercerão na realidade concreta da educação básica no contexto brasileiro, tal formação de maneira remota pode trazer alguns impactos aos licenciandos.

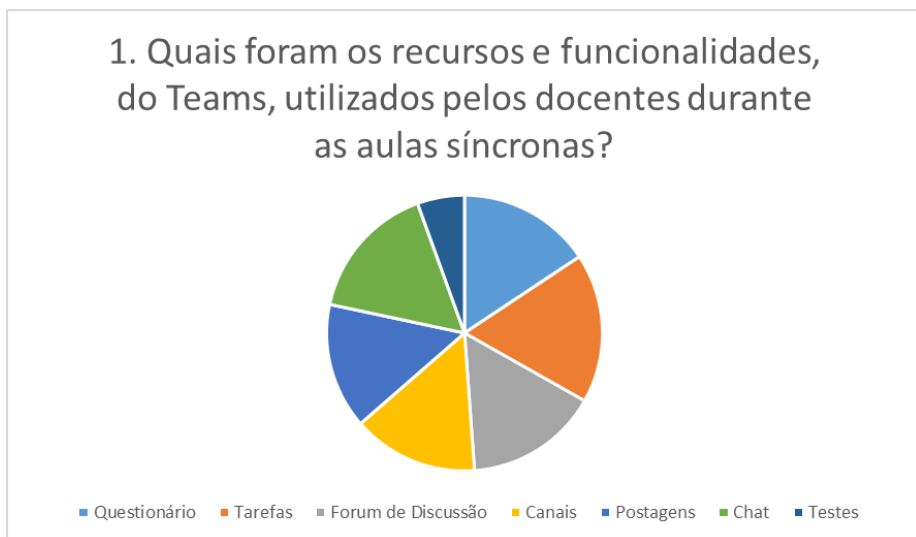
As respostas obtidas dos 42 sujeitos revelaram alguns indícios de uma formação teórico-conceitual, porém ainda careceram de uma investigação mais detalhada reveladoras dos movimentos internos da ação mental e pensamento construídos pelos estudantes, pois não foi o objetivo da pesquisa realizada naquele momento.

Das respostas dos sujeitos pesquisados, identificaram-se os indícios de como o ensino remoto promoveu ou não o acesso ao patrimônio cultural, histórico e científico da humanidade. Ao mesmo tempo, percebeu-se como se formou ou não nos sujeitos pesquisados a consciência de si e de sua participação consciente, crítica, histórica e transformadora do mundo. E isso, principalmente, numa sociedade capitalista, cuja história sempre esteve marcada por percursos de exclusão e segregação, além das cisões entre “emoção” e “razão”, “afeto” e “cognição”, “sentir” e “agir”.

Vale esclarecer que tais resultados revelaram a compreensão dos sujeitos somente dos pesquisados e por se tratar de um número reduzido de voluntários, estatisticamente, não se pode generalizar para todo o universo das quatro licenciaturas envolvidas na pesquisa. Por essa razão, analisou-se qualitativamente cada resposta obtida pelos 42 sujeitos sob o enfoque histórico-cultural e suas múltiplas relações e determinações sociais e emocionais concretas.

Nessa direção a entrevista estruturada procurou identificar os recursos e funcionalidades do *Teams* mais utilizados e em que medida favoreceram ou não o desenvolvimento dos sujeitos nas aulas síncronas, uma das primeiras unidades de sentido analisadas, como demonstrado na figura (1):

Figura 1: Recursos funcionalidades mais usados pelos docentes



Fonte: Das autoras.

Na categoria analítica dos “recursos e funcionalidades mais utilizados pelos docentes” foram as tarefas, os fóruns de discussão e questionários com número maior de respostas. Seguido dos canais, *chats*, postagens e testes. Observou-se que 38 alunos, ou seja, 18%, responderam que as “tarefas” (Conforme *Microsoft Teams*, tarefas são atividades-objetivas e subjetivas-

elaboradas pelo professor e disponibilizadas aos alunos com critérios de avaliação próprios e datas específicas para devolução), foram as mais utilizadas pelos docentes durante as aulas síncronas.

Por sua vez, 34 alunos, ou seja, 16% responderam que os “fóruns de discussão” foram muitos usados pelos docentes durante as aulas síncronas (Conforme *Microsoft Teams*, fóruns possibilitam uma discussão colaborativa em que os sujeitos da aprendizagem vão tecendo seus comentários sobre a temática abordada por meio de debate coletivo construído em rede).

Os “questionários” também obtiveram 34 respostas - 16% (Conforme *Microsoft Teams*, sendo que o questionário consiste na avaliação da aprendizagem com critérios de correção e registro das notas), de uso por parte dos docentes. As tarefas e questionários ofereceram “[...] maior oportunidade de compreensão, pois as mesmas me faziam pensar e pesquisar mais sobre os assuntos passados” (Estudante-PE-03/2021).

O fato de o estudante revelar que o seu pensamento se reelaborava na medida em que se envolvia com tais recursos e funcionalidades, demonstrou alguns indícios didáticos (em seu conteúdo e forma), impulsionadores do seu desenvolvimento e de uma aprendizagem mais significativa.

Para a PHC, o termo “tarefas” se difere substancialmente (em seu conteúdo e forma), do termo que usualmente as pessoas empregam no contexto educacional, uma vez que as “tarefas” não se configuram como exercícios que professores repassam aos estudantes, ao contrário, as “tarefas” para a PHC se referem a um dos elementos de execução da “teoria da atividade”⁴⁹ (Leontiev,

⁴⁹ Para Leontiev (1978), “atividade” significa um ponto chave da vida humana para orientar o sujeito.

1978). Para este autor, a “tarefa” tem relação com os objetivos pretendidos no sistema de ações que compõe a “atividade de estudo” solicitada ao estudante, de forma ativa e não passiva. Nesse tipo de “tarefa”, a ação do estudante não se torna pontual, mas o coloca de forma mais ativa com o objeto do conhecimento.

Ademais, as repostas de 32 sujeitos - 15% - revelaram que os “chats” também foram utilizados pelos docentes durante as aulas síncronas (Conforme *Microsoft Teams*, o chat corresponde a troca de mensagens entre docente e discente de forma simultânea durante as atividades síncronas). Segundo 32 alunos – 15% - os “canais” também foram usados pelos docentes. Os “canais” são funcionalidades criadas pelo professor dentro da sala de aula virtual, nos quais os integrantes podem abrir uma “chamada de vídeo paralela”, tendo em vista debates e discussões entre grupos de estudantes específicos para o desenvolvimento de atividades e estudos de textos distintos.

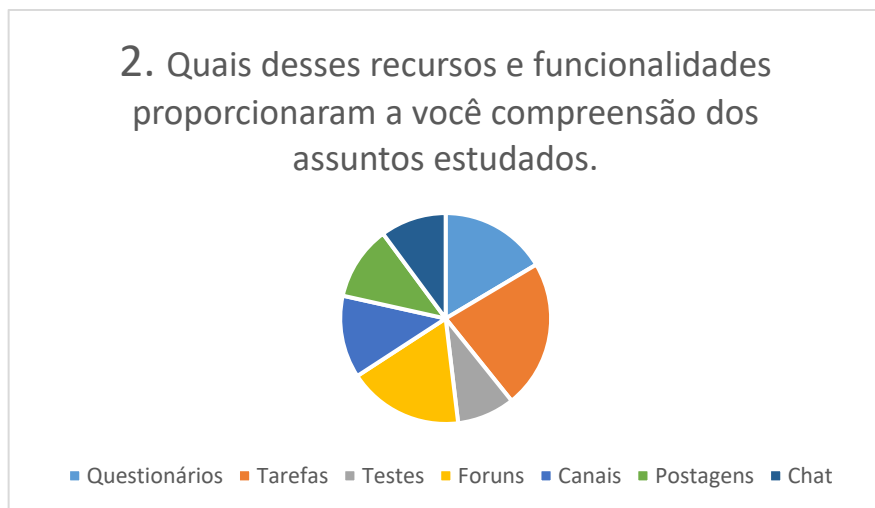
Nesse tipo de funcionalidade, o professor pode “transitar”, virtualmente, entre os vários “canais” sem sair da sala virtual de reunião geral e interagir com os diversos grupos, separadamente, esclarecer dúvidas específicas. Por sua vez, os recursos das postagens obtiveram 32 respostas – 15% -, e os testes obtiveram 12 respostas – 6%.

Segundo a PHC, exalta-se a relação do professor e do estudante com foco no desenvolvimento da aprendizagem deste. Para tanto, cabe ao professor organizar as ações didáticas de tal forma que o estudante interaja com o objeto do conhecimento de maneira ativa, para alcançar cada um dos objetivos de tarefas relacionadas ao sistema de atividades.

Toda dinamicidade da relação entre docentes e discentes nesse sistema de atividades faz parte do processo de apropriação de um determinado conceito científico em estudo.

A segunda unidade de sentido analisada tem implicação com a primeira unidade anteriormente mencionada: “contribuição significativa” para os licenciandos que pode ser observada a partir dos apontamentos da figura 2.

Figura 2: Recursos-funcionalidades e a compreensão dos assuntos estudados



Fonte: Das autoras (2021)

Nessa categoria analítica: “contribuição significativa” dos assuntos estudados pode-se identificar que alguns dos recursos e funcionalidades como as “tarefas”, os “fóruns de discussão” e os “questionários”, mais utilizados pelos docentes proporcionaram

aos alunos melhor compreensão dos assuntos estudados. Seguido dos “canais”, “chats” e “postagens”.

Acho que a criação de canais para trabalhos em grupo teve um aspecto muito positivo no nosso aprendizado, com a participação e interação direta de professor e aluno além das reuniões de vídeo. Agora o restante nem vou citar porque eu só passei raiva, tive inúmeras crises de ansiedade tentando me virar pra aprender sozinha como usar as ferramentas e como fazer as atividades que em diversas vezes não foram explicadas (Estudante-PE-04/2021).

Pelo exposto, os sentimentos de raiva e de ansiedade foram gerados a partir do desconhecimento de como usar algumas ferramentas durante as aulas síncronas e assíncronas, sem o tempo adequado para explicar o uso das ferramentas. As diversas solicitações de vários professores aos estudantes, para cumprimento da carga horária síncrona e assíncrona, semanalmente, como evidenciado pelos estudantes, implicaram diferentes tipos de resultados objetivos e subjetivos.

É sabido que a maioria dos professores ao trabalhar determinado assunto com os alunos, em sala de aula, usam algum tipo de mediação como, por exemplo, linguagem, signos, ferramentas e artefatos culturais. Nesse sentido, de acordo com Vygostky (1998), aos signos podem ser atribuídos a função de impulsionadores do desenvolvimento humano que auxiliam as pessoas na aquisição de conhecimento e na memorização semântica. “O desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar” (Vygotsky, 1998, p. 104). Por conseguinte, revela-se essencial que docentes e

discentes saibam usar tais signos e instrumentos mediadores capazes de impulsionar novos patamares de desenvolvimento psíquico nos estudantes.

Todavia, quando não se tem o domínio de tais instrumentos e mediadores no processo de ensino e aprendizagem, com uma devida base de orientação para o seu uso, pode-se gerar desgastes emocionais, físicos e psíquicos na relação entre os docentes e os discentes, como observado na outra unidade de análise: “sentimentos gerados” que foram revelados na figura 3, a seguir.

Figura 3: Sentimentos gerados a partir dos recursos e funcionalidades mais usados



Fonte: Das próprias autoras (2021)

A figura 3 demonstra alguns sentimentos bons, como satisfação (19 – 40%); empolgação (1 – 2%); adequação (1 – 2%), houve um total de 21 alunos, caracterizando 44%.

Empolgação e nostalgia. O recurso de criação de canais para trabalhos em grupo me trouxe esses sentimentos porque discutíamos assuntos que iríamos trabalhar na aula, o que me lembrava momentos das aulas presenciais, que nos faz muita falta atualmente (Estudante-PE-21/2021)

Para mim, foi uma coisa positiva. Pois não tenho dificuldades para manusear eletrônicos, e ao mesmo tempo eu tenho mais oportunidades de pesquisas sobre diversos assuntos através da internet (Estudante-PE-02/2021).

Nota-se pelos excertos que a organização dos processos de apropriações teórico-conceituais implica saber usar tais instrumentos e signos, recursos e funcionalidades. Implica, ainda, estabelecer uma relação substancial entre o objetivo da atividade de estudo a ser realizada com este ou aquele determinado recurso e/ou instrumento e não outro, para que um tipo específico de pensamento - o teórico - seja formado pelo sujeito. Franco, Souza e Ferola (2019), advertem que:

Na THC a formação do pensamento teórico não se desvincula da personalidade e da consciência do sujeito, e seu conteúdo-forma de realização pode exercer um papel formativo e desalienador, uma vez que esse tipo de pensamento não se reduz a assimilar e reproduzir, mas a superar-se e criar. O sentido da criação e invenção opera pela via das mudanças qualitativas que geram as superações. Acreditamos

que a constituição do pensar teórico é uma necessidade crucial do tempo atual, não a única, mas uma tarefa a se realizar na escolarização[...] (Franco; Souza; Ferola, 2019, p. 479).

Os autores evidenciam o papel fundamental que o docente pode exercer no processo de escolarização, seja no ensino básico ou no superior, quando ele faz suas escolhas didático-pedagógicas orientadas por princípios didáticos fundamentados, conscientemente, em bases filosóficas e epistemológicas, de forma coerente. Além de explicitar com clareza aos estudantes tais bases e de realiza-las, congruentemente, em sua prática pedagógica.

Nesses casos, os instrumentos, os recursos, as funcionalidades e os signos não possuem valor em si mesmos, mas na relação que se estabelece com os objetivos de um dado sistema de atividades, compostos por ações, tarefas específicas e bem orientadas. Os resultados de tais escolhas didático-pedagógicas podem ser materializados no ambiente da aula, seja esta de forma síncrona (*on-line*) ou assíncrona (*off-line*), com diferentes matizes emocionais e psíquicos. Como pode-se identificar a partir dos apontamentos dos discentes envolvidos nesse estudo.

Certamente foi um misto de sentimentos, foi ao mesmo tempo que me sentia extremamente satisfeita com essa plataforma, a maneira com que as atividades acabavam sendo aplicadas na mesma não me agradava de forma positiva (Estudante-EF-01/2021).

Já em relação aos sentimentos ruins, como sufoco (1 – 2%); sobrecarga (1 – 2%); medo (4 – 9%); frustração (5 – 11%);

angústia (1 – 2%); incertezas (2 – 4%); confusão (1 – 2%); ansiedade (4 – 9%); raiva (3 – 6%); nervosismo (2 – 4%); cansaço (1 – 2%); insuficiência (1 – 2%), obteve-se um total de 26 alunos, 55%. Percebe-se uma mistura de emoções e sentimentos impactando, sobremaneira, o próprio comportamento dos estudantes durante o ensino remoto, que ainda necessita de uma análise minuciosa do ponto de vista psíquico.

Eu sou uma pessoa mais ansiosa, mais nervosa e com problemas de achar que sou burra e que não sou suficiente para os dementadores [sic] auto intitulados " professores " que estão sempre subjugando nossas capacidades (Estudante-PE-04/2021).

Uma mistura de sentimentos as vezes até ficava feliz por ele estar funcionando normalmente mais quando ia apresentar algum trabalho ou abrir o microfone para participar ele saía e fechava de minuto em minuto aí ficava super estressada com ele (Estudante-PE-05/2021)

Às vezes eu tinha um sentimento de raiva, por acumular muita coisa, pois cursamos várias matérias, e muito dos professores mandava um número absurdo de coisas para fazer (Estudante-BI-05/2021)

Esse nível de transtornos emocionais e psíquicos foi observado em outros estudos de Wang (2020), uma vez que se evidenciou em 194 cidades na China, onde 28,8% dos estudantes com relatos de ansiedade, 16,5% de depressão e 8,1% de estresse, totalizando 53,8%. Por sua vez, na UEMG percebeu-se que, no contexto pandêmico, 55% dos estudantes pesquisados

apresentaram os sentimentos psicológicos negativos, de forma mais acentuada, percentualmente.

Nesse estudo, o referido autor salienta que em ambos os períodos (normal e pandêmico), o sexo masculino apresentou depressão, principalmente, por causa da crise econômica. Já o sexo feminino, apresentou ansiedade e estresse. Na pesquisa ora realizada percebeu-se que dos 42 sujeitos pesquisados, dois (2) eram do sexo masculino e quarenta (40) do sexo feminino, que relataram uma intensa pressão entre ambiente de trabalho, o doméstico e o acadêmico.

Tais condições estruturais, econômicas, objetivas de um tempo pandêmico, influenciam as condições subjetivas e psíquicas dos sujeitos. Ademais, na vertente histórico-cultural, compreende-se o desenvolvimento humano como um processo que se constitui social e culturalmente, e que, portanto, possibilita a relação do homem com o mundo humano, material e imaterial, em seu nível psíquico (Puentes; Longarezi, 2013). Como tal, as limitações de ordem estruturais podem trazer impactos, também, para o desenvolvimento e formação de um pensamento teórico-científico, uma vez que:

[...] a organização, planejamento e orientação na “atividade pedagógica” se volta para a análise daquilo que pode solicitar aos estudantes, tendo em vista a formação das ações mentais que compõem pensamento e conceitos teórico/científicos, se constitui elemento desse mesmo processo. (Franco; Souza; Ferola, 2019, p.482)

Identificaram-se nos excertos dos estudantes que, devido à configuração de ensino remoto com inúmeras atividades síncronas e assíncronas, o fato de não saber manusear uma

ferramenta tecnológica da *Microsoft Teams*, nova e desconhecida pela maioria dos discentes e docentes, claro, impactou consideravelmente o afetivo-cognitivo dos licenciandos.

Meu sentimento de angústia por tentar resolver todas as questões, trabalhos no prazo estabelecido. E às vezes não dar tempo[...] falta de compreensão ao que o professor havia pedido. [...] faltou um pouco de compreensão dos professores em relação às datas de entregas das tarefas, por ser esse modelo de aulas remota achei puxado a carga horária, muitas tarefas trabalho por parte das disciplinas (Estudante-PE-20/2021).

Arquivos e mídias para realização de tarefas, assim como plenária durante as aulas! Achei bastante produtivo os materiais estudados e as tarefas e trabalhos que nos passaram. Mas as aulas de forma remota, às vezes, cansam e acabamos não prestando muita atenção, lendo e acompanhando mais os materiais de estudo (Estudante-PE-16/2021).

O conceito de mediação em Vygotsky (2007) tem relevância nessa relação entre docentes e discentes no espaço da aula, seja síncrona ou assíncrona, como um dos elementos potencializadores do desenvolvimento do homem. Percebeu-se que a falta desse domínio dos meios mediacionais, para fins de apropriação teórica, causou impactos negativos no afetivo e cognitivo dos estudantes.

Na perspectiva histórico-cultural, o afeto e as emoções estão inter-relacionados com as condições objetivas e subjetivas dos sujeitos e dos seus contextos. Formar pensamento teórico nas condições de ensino remoto, no qual o distanciamento limitou as

aproximações físicas, trouxe aos docentes outros desafios. Atentem-se para os efeitos do mau uso das mídias e dos recursos, que em alguns casos, essa investigação pontuou o fato delas não auxiliarem o estudante na apropriação do objeto do conhecimento e/ou dificultarem a formação do pensamento conceitual.

Quando o docente não fez uso dos instrumentos, recursos, funcionalidades do *Teams* para auxiliar o estudante a compreender a essência do conceito, e se este, não conseguiu identificar as relações internas existentes entre os diferentes sistemas conceituais, gerou-se um distanciamento muito grande entre conteúdo-forma da atividade/ação/tarefa solicitada com seu objetivo fim e o objeto do conhecimento. O sentimento de descontentamento e o distanciamento do conceito científico gerou descrédito pelo estudo.

Por outro lado, quando o docente considerou as condições objetivas, estruturais e subjetivas dos estudantes para identificar tanto o conteúdo quanto a forma de como poderia fazer o uso dos instrumentos, recursos e funcionalidades disponíveis, tendo em vista o objetivo fim, apropriação conceitual do estudante e sua relação ativa com o objeto do conhecimento, conseguiu-se alcançar objetivações genéricas “para-si”. Isso implicou na apreensão dos desdobramentos das objetivações dos licenciados diante do objeto científico apropriado, no contexto de ensino remoto. O excerto a seguir pode evidenciar tal entendimento.

Conteúdo e metodologia de matemática 2 - o aprendizado da disciplina foi incrível, fomos apresentados a temas que na época da escola não me dava tão bem, geometria, estatística, probabilidade, agora com certeza vou buscar formas interessantes de trabalhar com meus alunos, como o professor

trabalhou. Em sala de aula, buscava novas formas de trabalhar, ouvir os alunos, trabalhos dinâmicos e avaliações por semana, como o professor fez, ficou mais simples e não ficou tão exaustivo [...] (Estudante-PE-14/2021).

Nesses excertos, notou-se uma organização do ensino orientada por princípios didáticos que colocaram o estudante de forma ativa diante do objeto do conhecimento, a partir de meios mediacionais propícios aos objetivos de cada tarefa e/ou ação dentro de um sistema de atividades. Naquelas condições, o próprio estudante, ao agir, conseguiu elaborar sentidos pessoais aos conceitos socialmente existentes, além de ter demonstrado indícios de estabelecimento de relações internas existentes entre um dado sistema conceitual.

Pode-se dizer que uma apropriação conceitual, nessas condições, pode se concretizar na vida do estudante. Essa apropriação pode compor seu pensamento teórico-conceitual. Ademais, os meios mediacionais, usados pelos docentes com vistas ao objeto do conhecimento, podem auxiliar os estudantes agirem sobre a realidade, no sentido da criação e transformação. Portanto, não apenas no sentido da reprodução ou replicação do conceito teórico.

Vigotski (2007) enfatiza que o processo de formação desse tipo de pensamento, o teórico, transita do social para o individual, em movimentos intersíquicos ao intrapsíquico. Fato que prescinde de uma boa organização do processo de aprendizagem, das atividades de estudo propostas aos estudantes e das relações que são criadas pelo docente, para que essa formação do pensamento teórico-conceitual seja realizada ativamente pelos estudantes, enquanto se apropria de conceitos teórico-científicos.

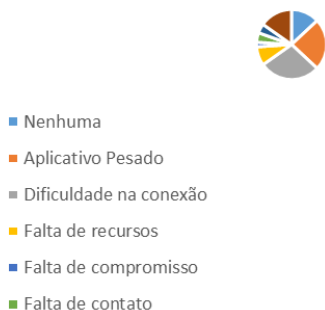
Os autores Rodrigues, Buêncio e Franco (2018) evidenciam esses aspectos da seguinte forma:

O sujeito nesse processo interioriza determinadas formas de funcionamento que são dadas pela cultura e, ao apropriar-se delas, transforma-as em instrumentos de pensamento e ação. Essa mediação é necessária para que ocorra a internalização das formas culturais e históricas, em um movimento que vai do intersíquico (âmbito do coletivo-social) para o intrapsíquico (no âmbito da personalidade - individual), ou seja, uma ocorre uma reconstrução interna dos processos externos culminando nos processos de apropriação e objetivação da natureza (Rodrigues; Buêncio; Franco, 2018, p. 198).

Nesse caso, o papel do docente na organização dos meios mediacionais se constitui extremamente relevante. Ademais, existe uma série de apontamentos dos sujeitos sobre as limitações estruturais que impactaram seus comportamentos, como também criaram ou desencadearam outras tantas limitações pessoais. Todas elas foram observadas no âmbito das decisões didático-pedagógicas do docente, tendo em vista a busca dos movimentos de superação. A unidade de análise “apropriações conceituais” demonstrada na figura 4, abordam esses aspectos.

Figura 4: Limitações do *Teams* e de suas funcionalidades durante ensino remoto.

4. Quais foram as limitações encontradas por você no uso do aplicativo Teams e suas funcionalidades durante o ensino remoto?



Fonte: Das próprias autoras (2021)

Identificaram-se limites ocasionados por condições objetivas e demandas externas, como aplicativo pesado (11 - 24%); dificuldade de conexão (13 - 28%); problemas técnicos do aplicativo durante a apresentação de trabalhos (2 - 4%); falta de recursos (4 - 9%), com um total de 65%. Tais limitações em contexto de ensino remoto e pandêmico precisam ser consideradas pelos docentes no momento de organização e planejamento de um conjunto de aulas, cujo objetivo visa apropriação de algum conceito. Desconsiderar esse aspecto torna-se problemático, porque pode-se aumentar os motivos de exclusão e segregação dos sujeitos que mais precisam ter

garantido a permanência no ensino superior, devido suas precárias condições financeiras.

Muitas limitações já tive que desinstalar várias vezes porque não abria ai depois dava certo (Estudante-PE-05/2021).

Muitas vezes o aplicativo me tirava da aula e muitas vezes não me permitia ver os arquivos que os professores postavam (Estudante-PE-06/2021)

Apenas na hora de fazer compartilhamento de tela, para apresentação de trabalhos (Estudante-PE-07/2021).

A internet foi minha maior dificuldade, pois aonde eu moro é muito ruim de sinal (Estudante-PE-09/2021).

As limitações e a internet, que nem sempre eu consigo pagar lá em casa para poder assistir aula (porque a 3G não suporta) e os aparelhos como celular e notebook estão bem gastos e não tenho condições de comprar outro, aí às vezes desconecta, celular desliga, mas vai ajeitando (Estudante-PE-12/2021).

Para Castells (2003), a desigualdade de acesso à internet ainda é grande, pois, a comunidade rural, por exemplo, não tem o mesmo contato que a comunidade urbana, em virtude disso, as cidades acompanham a concentração da economia da informação. O sistema educacional, em um contexto pandêmico, não deveria apenas garantir o acesso, instruir e formar mão de obra “qualificada” para o mercado de trabalho capitalista, em detrimento da formação humanizada desse indivíduo e da garantia de sua permanência no ensino superior público e gratuito, mesmo de forma virtual.

Embora a UEMG tenha se preocupado com algumas questões estruturais como: estudantes sem acesso à internet, e/ou sem acesso aos aparelhos tecnológicos para participação das aulas virtuais, e que tenha buscado, junto ao Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) meios e horários de disponibilização de seus laboratórios de informática para as aulas virtuais, ainda houve algumas desistências e trancamentos de curso. Claro, que tais ações respeitaram as exigências do Comitê local de enfrentamento do Covid-19, mas alguns estudantes, por residirem fora da cidade onde se situa o campus de Ituiutaba, não tiveram condições de se deslocarem para tal fim. Por tais motivos, ocorreram alguns trancamentos de cursos e desistências.

Por outro lado, identificaram-se limites ocasionados por condições subjetivas e demandas pessoais, como falta de compromisso (1 – 2%); falta de contato (2 – 4%); falta de compreensão (7 – 15%), totalizando um total de 21%.

No início foi de difícil compreensão, mas depois me adaptei (Estudante-PE-17/2021).

Por ter dificuldades com as tecnologias no começo sofri muito, mais agora estou conseguindo me familiarizar (Estudante-PE-20/2021).

Problemas com as atualizações no algoritmo que, em algumas vezes, "derrubavam" a plataforma, tanto no aplicativo quanto na web (Estudante-QI-02/2021).

Falta de conhecimento em manusear o aplicativo por minha parte, mas com auxílio e a paciência dos professores estou me superando e consigo sim desempenhar minhas atividades estudantis (Estudante-PE-23/2021).

Acho que a maior limitação foi conseguir ter compromisso com as atividades que estavam na plataforma, pois no estudo presencial você automaticamente é um pouco cobrado pelos professores e tudo mais, já no teams é uma total escolha de o aluno realizar ou não o acesso, pois acaba sendo o único meio de comunicação professor-aluno” (Estudante- EF-01/2021).

Percebeu-se que o impacto das condições objetivas afetou as condições subjetivas e pessoais dos estudantes nesse contexto pandêmico. Claro, em condições de ensino remoto os desafios para favorecer e ou potencializar apropriações conceituais e aprendizagens significativas, tanto para docentes e quanto para discentes, foram muito maiores, tendo em vista a falta de domínio da própria plataforma usada para tal fim.

A formação do pensamento teórico prescinde não apenas do domínio dos meios tecnológicos, mas também de como auxiliar o estudante a dominar a essência do conceito presente nos conteúdos e componentes curriculares que ministra.

O dominar um conceito teórico, significa atuar conscientemente com tal conceito na realidade concreta, em situações específicas.

A elaboração, planejamento, organização, avaliação da própria atividade pedagógica, a partir dessa via, mediada pelo conteúdo conceitual em sua essência, implica o professor vivenciar esse movimento de apropriação teórico-metodológico. Isso significa que, além dos conteúdos escolares presentes na ciência que ministra, necessita saber como se constitui o método desse pensar teórico. Por exemplo, qual é a

essência de cada conceito científico, suas características internas e suas relações (Franco; Souza; Ferola, 2019, p. 485).

Durante a investigação, buscou-se identificar tais indícios de formação teórica a partir dos meios mediacionais e os impactos afetivo-cognitivos desses movimentos, nos estudantes pesquisados.

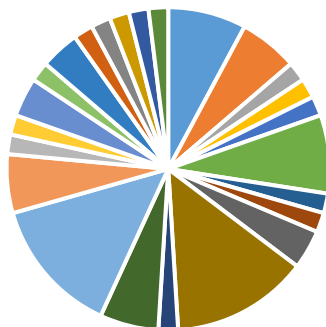
Do ponto de vista psicológico, uma educação escolar organizada a partir do confronto entre os dois tipos de pensamento espontâneo/cotidiano/empírico e o pensamento não espontâneo/não cotidiano/científico, em um movimento dialético e não antagônico, cria as condições para as transformações qualitativas e as superações, uma vez que ambas as formas de pensamento coexistem na vida do estudante, mas a escola necessita propiciar aos estudantes momentos para que possam ser confrontados e superados. (Franco, 2021, p. 534)

Para apreender os indícios desses elementos nos estudantes pesquisados, já que as pesquisadoras não estavam inseridas no ambiente das aulas síncronas com cada um deles, foi necessário elaborar questões abertas na entrevista estruturada, que foi disponibilizada via e-mail.

As questões abertas propostas na entrevista estruturada possibilitaram aos estudantes expressarem mais livremente, sem preocupação com atendimento de expectativas do pesquisador. Nelas pode-se observar mais alguns elementos da unidade de análise “apropriações conceituais”, assim como demonstrado na figura 5seguinte.

Figura 5: Disciplina com aprendizado significativo

5. Em qual disciplina você conseguiu construir um aprendizado significativo?



- Todas
- Química Inorgânica
- Metodologia Científica
- Disciplina de Handebol
- Arte Educação e Cultura
- Ciências
- Política e Organização
- História
- Fundamentos da Educação Inclusiva
- Música e Movimento
- Educação Física para a Maturidade
- Ginástica
- Alfabetização e Construção do Conhecimento.
- Genética
- Didática e Práticas Pedagógicas
- Fisiologia Humana
- Conteúdo e Tecnologia de Matemática
- Estágio
- Planejamento e Avaliação
- Química Analítica Qualitativa
- Prática de Formação em Educação Inclusiva
- Cinesiologia
- Direitos Humanos e Ética
- Ecologia de Indivíduos

Fonte: Das próprias autoras (2021)

A figura 5 evidencia componentes curriculares mencionados pelos sujeitos pesquisados que possibilitaram aprendizagens significativas aos estudantes. Identificou-se que o domínio por parte do professor dos instrumentos para

compartilhar o conhecimento científico e organizar o processo de ensino remoto, tornou-se relevante nesse contexto. Nesse sentido, vale salientar as contribuições da ciência didática para os docentes, quando estes precisam organizar os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. De acordo com Sforzi (2015),

Experimentos didáticos realizados em diferentes áreas do currículo escolar da Educação Básica resultaram na identificação de alguns princípios didáticos e ações docentes que se mostraram favoráveis à aprendizagem. Esses resultados, portanto, podem sinalizar para os professores algumas possibilidades de organização do ensino (Sforzi, 2015, p. 381).

Percebeu-se pelas respostas obtidas dos estudantes a inter-relação existente entre as condições objetivas e subjetivas e aqueles professores que envolveram os estudantes com o objeto do conhecimento, a realidade concreta dos mesmos e a sua prática social.

Nesses casos, os docentes conseguiram auxiliar o estudante a se apropriar do conceito científico de forma mais significativa, como se identificou nos excertos dos estudantes descritos no Quadro 1.

Quadro 1: Excertos dos estudantes pesquisados/2021.

(Estudante- EF-04/2021).	“Na disciplina optativa de Educação Física para a Maturidade, desenvolvi
--------------------------	--

	vários conceitos importantes sobre a velhice e pessoas que já estão na terceira idade”
(Estudante PE-28/2021).	“Direitos Humanos e Ética, aprendi muito em relação a inclusão social e como a sociedade tem que se adaptar perante tais situações”
(Estudante-PE-29/2021)	“Na disciplina Didática e Práticas Pedagógicas, um dos conteúdos que achei bastante interessante e importante foi sobre as tendências Pedagógicas na pedagogia progressista”
(Estudante-BI-04/2021)	“No terceiro período tive a matéria de Ecologia de Indivíduos e consegui descobrir em qual área quero atuar. No quarto período tirei muitas dúvidas como aluna sobre metodologias que posso utilizar como educadora através da matéria de Didática”
(Estudante-BI-05/2021)	“Em Política e organização da Educação Básica. O conteúdo que eu mais me identifiquei foi sobre Políticas Públicas, um termo que muitas pessoas não sabem o que é, e que significa muito para uma sociedade, pois políticas públicas engloba daquele restaurante que você come até mesmo a rua que você anda”
(Estudante-EF-03/2021)	“Cinesiologia. Aprender a importância de cada articulação e suas limitações ou até

	mesmo a forma que nos proporciona os movimentos”
(Estudante-BI-02/2021)	“Acredito que a disciplina que tive mais aproveitamento foi o Estágio 2, no qual vivenciamos o que é ser professor no ensino remoto”
(Estudante-QI-02/2021)	“Química Analítica Qualitativa. As resoluções das listas, com auxílio da professora no chat, colaboraram muito para o entendimento dos conteúdos”
(Estudante-PE-21/2021)	“Metodologia de Matemática 1 e 2. Foi possível uma desconstrução considerável em relação à matemática, que pra mim sempre foi complexa e incompreensível, ver a matemática ligada à sociedade de uma maneira que nunca imaginei, foi o maior aprendizado que tive até o momento no curso”
(Estudante-PE-02/2021)	“Alfabetização e Construção do Conhecimento. Essa matéria me faz enriquecer ainda mais meus conhecimentos na área da educação, e me fez ter clareza sobre tais assuntos estudados na matéria”.
(Estudante-PE-03/2021)	“A disciplina de metodologia científica foi de extrema importância, pois ensinou bastante sobre normas para realizações de trabalhos acadêmicos. Este conteúdo é facilmente aplicado durante o meu trabalho, na hora de enviar e-mails e

	<p>documentos para empresas, como por exemplo, referentes às compras ou notas fiscais. E no meu meio escolar, ele é importante para todas as realizações de trabalhos acadêmicos”.</p>
(Estudante-PE-04/2021)	<p>Acho que Didática e suas práticas pedagógicas foi a matéria mais significativa para mim, aprender sobre a mediação professor-aluno, a didática, é de extrema importância para qualquer docente.</p> <p>Isso faz com que eu reveja os métodos que devo usar em sala de aula, a forma como devo aplicar todo e qualquer conteúdo que chegue até mim.</p>
(Estudante-PE-16/2021)	<p>“As disciplinas de modo geral se ligavam umas com as outras, mas gestão, estágio, foram muito significativas e contextuais, sobre a gestão democrática, sobre as formas de ingresso na rede pública e privada, sobre a atuação docente, sobre a escolha dos diretos e muito mais abordadas pelas duas disciplinas”</p>
(Estudante-PE-20/2021)	<p>“Matemática consegui interpretar mais os textos devido a metodologia usada pelo professor e também os conteúdos geometria fração, estatísticas, enfim matemática nunca foi meu forte mais</p>

	consegui superar mais”	me
--	---------------------------	----

Fonte: Das próprias autoras

Perceberam-se nos excertos indícios de elementos que contribuíram para a formação de novos sentidos pessoais aos conceitos teórico-científicos. Nesse caso, inferiu-se que os movimentos internos de formação do pensamento teórico-conceitual se fizeram presentes. Além disso, as situações desafiadoras organizadas pelos docentes, usando diferentes meios mediacionais (instrumentos, recursos, funcionalidades, signos), foram importantes nesse processo de elaboração teórica mais significativa. Como evidenciado por Franco, Souza e Ferola (2019, p. 489):

Na concepção defendida por nós essa tensão dialética se exercita nas relações estabelecidas na “aula”, na situação social do desenvolvimento pela “atividade pedagógica”. Nessa fase de transição o professor organiza a “aula” oferecendo condições para o estudante superar a simples percepção direta do conceito pelo tipo mais elaborado de percepção: a categorial [...]. Nesse caso, a memória também se torna mais consciente e intencional, pois o estudante se utiliza de meios/recursos simbólicos para agir mentalmente fazendo associações e vínculos para se lembrar de algo/memorizar que tenha sentido. O estudante forma o conceito científico no decurso da formação de atividade mental (do pensar teórico ou do pensamento em conceitos) que reproduz no plano abstrato as relações, as qualidades e os significados de determinado objeto analisado [...] A memorização

mecânica de uma definição conceitual é inócua. (Franco; Souza; Ferola, 2019, p. 489).

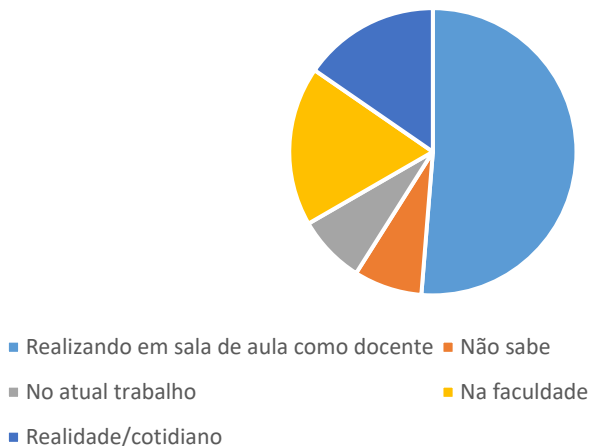
Fato que demonstra a importância do docente não apenas dominar o conceito que ministra em seu conteúdo, mas sobre como ele pode auxiliar o estudante a formar esse modo de pensar específico com o conceito teórico. Ou seja, “[...] forma-se não só o conceito internamente, mas também o modo “biológico”, “matemático”, “sociológico” ou “geográfico” de pensá-lo e de se operar com ele na realidade social” (FRANCO; SOUZA; FEROLA, 2019, p. 484).

Por outro lado, não se trata de supor que o campo educacional/universidade seja o responsável em superar todos os processos de alienação. De forma alguma, mas a este campo cabe a tarefa de contribuir para a formação tanto do pensamento teórico-científico, quanto para a formação de um sujeito que saiba: O que é o conhecimento científico; Para que serve esse tipo de conhecimento; A serviço de quem ele está; E para qual sociedade tais conhecimentos científicos são produzidos, apropriados, ensinados e como os licenciandos visam concretizar com o seu vindouro trabalho educativo as objetivações genéricas para-si.

Alguns indícios desses possíveis desdobramentos na realidade social dos estudantes foram identificados nos excertos elencados na figura 6.

Figura 6: Aplicação do conteúdo/conceito na realidade social concreta/trabalho

6. Como você aplicaria esse conteúdo/conceito em sua realidade social concreta/trabalho?



Fonte: Das próprias autoras (2021)

Em geral, 51% dos alunos afirmaram que aplicariam o conteúdo/conceito apreendido em sala de aula, como docente.

Através da disciplina e do que aprendi, aplicaria aos idosos exercícios que ajudassem a preservação dos seus corpos e sua mente (estudante-EF-04/2021)

Criando alguma forma de interação que facilite o desenvolvimento de todos sem exclusão de ninguém” (Estudante-PE-28/2021)

Eu aplicaria de uma forma dinâmica e que consigam entender o assunto esclarecedor (estudante-PE-29/2021)

Fizemos um trabalho através de um podcast, compartilhando entre grupos do whatsapp para pessoas ficar ainda mais por dentro do que são Políticas Públicas e mostrar como é de suma importância para todos (Estudante-BI-05/2021)

Através da diversidade de material didático (Estudante-BI-03/2021)

No meu dia a dia, nos meus treinos e no trabalho. Ajudando a me preocupar mais com a forma que me movimento certa parte, a forma correta de executar um exercício, a postura que me prejudica, dentre outros (Estudante-EF-03/2021)

O estágio me fez perceber, ainda mais, que o professor tem que estar sempre preparado para mudanças, para lidar com situações inesperadas, como a que estamos vivenciando atualmente devido a pandemia (Estudante-BI-02/2021).

Essa desconstrução me permitiu abordar conteúdos de matemática de forma mais interativa e dinâmica para meus alunos, trabalhando em uma perspectiva de educação matemática, levando em consideração o conhecimento dos alunos e a importância da matemática na construção do indivíduo como cidadão (Estudante-PE-21/2021)

Pelo fato de os sujeitos pesquisados cursarem licenciatura, percebeu-se, em grande parte das respostas, evidências de que a aplicação seria em uma prática social de docência. Os estudantes conseguiram apreender os efeitos das inter-relações dos condicionantes sociais econômicos, culturais, históricos, sanitários já vivenciados e outros em curso, sobre as próprias subjetividades, intersubjetividades e os seus impactos psíquicos, tanto no aspecto afetivo, quanto cognitivo. Pelo exposto, percebeu-se que quando os meios mediacionais são usados como objetivo-fim e não como objetivo-meio, os estudantes sentiram maiores dificuldades de atuarem nas esferas do não cotidiano e da criticidade da ciência.

Nessas circunstâncias é raro que os indivíduos consigam distanciar-se, ainda que momentaneamente, das formas automáticas e espontâneas de agir, pensar e sentir da cotidianidade. Mais raro ainda é que eles cheguem a questionar a aparente naturalidade desse modo de ser (Rossler, 2004, p. 113).

Se o docente apenas transmite conhecimento desvinculado da realidade dos estudantes, esse ensino torna-se falho. Entende-se que, em condições pandêmicas, a promoção de uma aprendizagem significativa nos estudantes, torna-se mais desafiadora e de grande complexidade. Além disso, os docentes precisariam auxiliar os discentes a formarem o conceito internamente, ou seja, formarem essa ação mental, estando em condições de distanciamento social. “O conceito é a forma de atividade mental por intermédio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material” (DAVIDOV, 1988, p. 126).

O desafio se tornou maior, pois as relações interpessoais ficaram comprometidas por tal distanciamento, cabendo ao professor lidar didaticamente com os recursos e funcionalidades que o aplicativo ofereceu, para alcançar o objetivo fim da sua atividade pedagógica. Isto é, atingir a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes de forma mais significativa e que esta promovesse mudanças qualitativas intrapsíquicas no sujeito.

Como salientado nos estudos de Franco (2021, p. 550), “[...] o modo de organizar as ações de aprendizagem - por meio de tarefas específicas analíticas reflexivas sobre a essência do conceito, a fim de destacar e conhecer os nexos, dependências e as relações nele existentes - formaram novas capacidades, habilidades, generalizações”, por conseguinte, assim pode-se contribuir com a superação das limitações anteriormente mencionadas. Há de se atentar para ações didáticas concernentes à formação desse tipo específico de generalização teórica e pensamento teórico, para que as “tarefas” não sejam mecânicas e esvaziadas de sentido.

Nessa direção, algumas ações didáticas foram salientadas por Franco (2015):

- 1) Organizar o ensino propiciando, aos estudantes, as condições, as ferramentas da cultura e os modos de ações mentais lógicas e específicas, tendo em vista a apropriação de conceitos teóricos;
- 2) Analisar o conceito, descobrir a sua essência, a sua lógica interna para estabelecer finalidades e planejar as ações que possibilitam tanto a orientação como a regulação do processo, de forma clara e ativa pelo próprio sujeito em formação;

- 3) Promover a autonomia e a criação do professor diante dos processos de análise de sua prática pedagógica, ou seja, diante da preparação e organização de um ensino que promova o desenvolvimento;
- 4) Considerar o sistema de relações no contexto escolar e os interesses que decorrem desse campo, os quais incidem sobre os aspectos cognoscitivos, volitivos e afetivos dos sujeitos;
- 5) Fomentar no processo didático-formativo os meios e condições para o professor argumentar sobre as análises de seu trabalho educativo, além de socializar suas construções com contribuição para seu processo de humanização e dos seus estudantes;
- 6) Considerar a dialeticidade entre conteúdo-forma, teoria-método para a organização da atividade de ensino e estudo, de modo que suas estruturas psicológicas (necessidades, motivo, conteúdo/objeto; ações, operações e produto/objetivos) se constituam inter-relacionados no processo didático-formativo;
- 7) Promover a instrumentalização do processo com base na realidade sócio cultural do contexto, das especificidades individuais e coletivas das pessoas, criar novas necessidades formativas a elas relacionadas, estabelecer metas, ações e objetivos concernentes à sua objetivação;
- 8) Durante os processos de objetivações mais humanizadoras estabelecer o movimento da lógica dialética entre a teoria-prática, objetivo-subjetivo, interno-externo, mediatizado-imediato, teórico-

empírico, conteúdo-forma, nas relações entre os sujeitos, conceito científico, motivos, significados e sentidos (Franco, 2015, p. 272-273; acréscimos nossos).

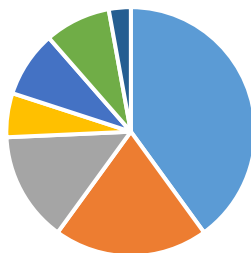
Nesse texto, perceberam-se alguns indícios dessas ações didáticas nos depoimentos dos estudantes analisados. Todavia, por não ser o objetivo da pesquisa e deste capítulo, não se pode afirmar, categoricamente, como o pensamento teórico dos estudantes foi formado e quais ações mentais eles realizaram nesse movimento formativo.

Mas foi possível apreender quais recursos e funcionalidades utilizados pelos docentes e discentes, possibilitaram os movimentos inter-intrapsíquicos e as inter-relações entre os sujeitos e o objeto do conhecimento, propiciando aprendizagens mais significativas aos estudantes.

A última unidade de análise observada esteve inter-relacionada com as demais já discutidas nesse texto: interações sujeitos e objeto do conhecimento, evidenciada na figura 7.

Figura 7: Ferramentas, funcionalidades e recursos do aplicativo Teams que proporcionaram as realizações/interações entre sujeitos e objeto do conhecimento

7. Quais foram as ferramentas, funcionalidades e recursos do aplicativo Teams que proporcionaram as relações/interações entre sujeitos e objeto do conhecimento?



■ Chat ■ Tarefas ■ Questionários ■ Canais ■ Fóruns ■ Postagens ■ Testes

Fonte: Das próprias autoras (2021)

Nas perguntas realizadas aos discentes percebeu-se 40% de respostas afirmando que dentre todas as ferramentas, funcionalidades e recursos do aplicativo *Teams*, a que mais proporcionou interações entre sujeito e objeto do conhecimento, foi o *chat*, no qual alunos conversavam diretamente com o professor. Os estudantes responderam que tiveram bons sentimentos em relação ao ensino remoto, estabelecido com uso do *chat* justamente pela relação direta com o professor. “*Chat*, tarefas, arquivos, salas virtuais, porque foram através destes que consegui assistir aulas, postar as atividades, tirar dúvidas com os

professores, interagir e baixar os arquivos para pesquisas e estudos” (Estudante, PE-13/2021).

Por sua vez, os recursos dos “canais” e “tarefas” foram assim percebidos pelos estudantes:

Criar canais individuais para cada grupo faz com que o professor e o aluno tenham um contato direto após as reuniões, ali o professor cria uma relação com cada integrante do grupo, pode dar uma atenção especial para cada um, tirar dúvidas de alunos que são mais tímidos e não se pronunciam durante as aulas, tivemos a oportunidade de trabalhar assim e foi muito especial e essencial para nosso aprendizado (Estudante-PE-04/2021).

Abertura de sala de aula para grupos de alunos fazer discussão de temas direcionados ao conteúdo estudado e onde teve também presença da professora como suporte; Textos propostos discutidos em aula, Slides com conteúdo e professor fazendo explanação do conteúdo proposto, aula teórica com gravação diária e disponibilizada aos alunos para consulta se necessário e para alunos que por algum motivo não participou da aula (Estudante-PE-23/2021).

Identificaram-se nesses excertos os movimentos intersíquicos oportunizados pela funcionalidade dos “canais”, escolhidos e empregados pelo docente durante o ensino remoto. Eles foram importantes para superar a barreira do distanciamento social, uma vez que nessa funcionalidade os estudantes conseguiram desenvolver ações, mais específicas em grupos menores e com o auxílio do docente de forma mais direta. “Reitera-se a importância e autonomia dos professores nesse

processo, de organização dos instrumentos capazes de auxiliar os estudantes a descobrirem que todo conceito possui um conteúdo e um modo de ação sobre ele” (Franco, 2021, p.555).

Tarefas (Teams) e Postagens, conseguimos ter o objeto de conhecimento mais na nossa mão, além da postagem de livros e slides usados na aula, isso nos auxilia demais (Estudante-PE-14/2021).

Postagens. Podíamos colocar ali ou até mesmo no chat referências da internet, por exemplo, de algum conteúdo da disciplina. O que promovia uma aproximação e ligação com o que estava sendo abordado naquela aula ou nas anteriores (Estudantes-PE-21/2021).

Pelo exposto, notou-se que a intencionalidade de uma ação mediada, por recursos e funcionalidades do aplicativo *Teams*, contribuiu para aprendizagens mais significativas. De tal maneira, identificaram-se que, no percurso formativo dos futuros professores participantes voluntários desse estudo, em alguns casos, houve elementos de uma formação teórico-científica sólida, contextualizada e crítica.

Uma formação que oportunizou o desenvolvimento do potencial criativo-inventivo dos licenciandos para o enfrentamento das demandas da sociedade e de sua transformação. Uma formação na qual os meios mediacionais, o conteúdo e as formas de apropriação dos elementos conceituais, teórico-científicos contribuíram para um agir mais consciente, enquanto ser histórico, produtor da ciência e de sua transformação.

Considerações

Nesse capítulo, buscou-se, em especial, apresentar os impactos afetivo-cognitivos dos meios mediacionais na formação do pensamento teórico dos licenciandos da UEMG, unidade de Ituiutaba, durante o ensino remoto e no contexto da pandemia do Covid-19. Por se constituir em um estudo do tipo qualitativo, de natureza aplicada e descritiva, observou-se o fenômeno e sua problemática com vistas a torná-lo mais explícito no âmbito didático-pedagógico. Desenvolveu-se pelo método da lógica dialética de construção do conhecimento em Kopnin, cujos dados foram coletados por entrevista estruturada e disponibilizada de forma *on-line* aos estudantes dos quatro cursos de licenciaturas da unidade.

Identificaram-se as seguintes categorias de analíticas: recursos e funcionalidades do *Teams*; contribuição significativa para os licenciandos; sentimentos gerados; apropriações conceituais; interações sujeitos e objeto do conhecimento.

Os elementos didático-pedagógicos das aulas e dos meios mediacionais mais usados pelos docentes foram questionários, tarefas e fóruns de discussão, seguidos do chat, canais e postagens. Nesse percurso, se identificaram os limites ocasionados por condições objetivas e demandas externas, como aplicativo pesado (11 -24%); dificuldade de conexão (13 – 28%); problemas técnicos do aplicativo durante a apresentação de trabalhos (2 – 4%); falta de recursos (4 – 9%), com um total de 65%. Por outro lado, se identificaram limites ocasionados por condições subjetivas e demandas pessoais, como falta de compromisso (1 – 2%); falta de contato (2 – 4%); falta de compreensão (7 – 15%), totalizando um total de 21%.

Todavia, na visão dos sujeitos pesquisados, os recursos que mais impactaram de forma positiva o afetivo-cognitivo dos discentes foram o *chat* com 40%, as tarefas com 20%, os questionários com 14%, os fóruns com 9% e os canais com 6%. Entretanto, reitera-se que os movimentos intersíquicos aos intrapsíquicos oportunizados pela funcionalidade dos “canais”, quando usados durante o ensino remoto, foram qualitativamente importantes para ajudar na superação de alguns limites do distanciamento social. Nessa funcionalidade, os estudantes participantes do estudo revelaram que conseguiram desenvolver ações mais específicas, em grupos menores e com o auxílio do docente, de forma mais direta.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edições 70. Lisboa Portugal. 1977.

BARROS, D. M. V. *Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/ COEDI, 1998.

CASTELLS, M. A cultura da virtualidade real: a integração da comunidade eletrônica, o fim de audiência de massa e o surgimento de redes interativas. *In: CASTELLS, M. A sociedade em rede*. São Paulo. Santa Efigênia. Paz e Terra S/A. 2002, p.413-466.

CASTELLS, M. Multimídia e a internet. IN:CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade* Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2003, p.155-169.

_____, M. *A sociedade em rede*. 6ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. M. *Redes de Indignação e Esperança: movimentos sociais na era da Internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

FRANCO, P. L. J. *O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira*. 2015. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

FRANCO, P. L. J. “O impacto afetivo-cognitivo dos meios mediacionais na formação do pensamento teórico-científico dos licenciandos da UEMG, no contexto da pandemia COVID-19 e do ensino remoto”. *Projeto de pesquisa*. Edital 03/2020 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- (PIBIC/UEMG/CNPq, 2020.

FRANCO, P. L. J. Desenvolvimento dos motivos formadores de sentido de professores e estudantes em conceitos matemáticos no ensino fundamental. In: PUENTES, R.V. & LONGAREZI, A. M et. al. *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do GEPEDI*. Livro 1/(Série> Ensino desenvolvimental), Vol. 14 Editora Phillos Academy. Goiânia-GO. 2021. ISBN: 978-65-88994-48-1 Disponível em: <http://www.phillosacademy.com>

FRANCO, P. L. J.; SOUZA, L. M. de A.; FEROLA, B. de C. (2019). Princípios didáticos e movimentos para uma “Obutchénie por Unidades”. *Linhas Críticas*, 24. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19820>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19820>. Acesso em 11 set.2021.

FRANCO, P. L. J.; PEREIRA, M. T. A. Os meios mediacionais na formação de licenciandos durante o ensino remoto: uma análise dos impactos afetivo-cognitivos sob enfoque histórico-cultural. *Revista Profissão Docente*, [S. l.], v. 22, n. 47, p. 01–30, 2022. DOI: 10.31496/rpd.v22i47.1443. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1443> Acesso em: 13 jan. 2023.

HODGES, C. *et al.* As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da escola, professor, educação e tecnologia*, [S. l.], n. v. 2 (2020): Múltiplas Perspectivas para Fortalecer o Aprendizado, 1 jun. 2020. Disponível em: <http://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>. Acesso em: 10 out. 2020.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1978.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MINAS GERAIS, Resolução do Conselho Estadual de Educação- CEE/MG, nº475 de 14 de julho de 2020, *Dispõe sobre a substituição das aulas e/ou atividades práticas de estágio obrigatório presenciais por aulas e/ou atividades*

remotas, enquanto durar a situação de pandemia do COVID-19, e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2020.

MINAS GERAIS, Decreto nº 47886 de 15 de março de 2020. *Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), institui o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do COVID-19 - Comitê Extraordinário COVID-19 e dá outras providências.* Belo Horizonte, MG, 2020.

PUNTES, R.V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educação em revista*, v. 29, p. 247- 271, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004> Acesso em: 30 de ago. 2023.

RODRIGUES, A.; FRANCO, P. L.J.; BUÊNCIO, J. R. Contribuições do sistema didático Galperin-Talízina para a organização do ensino de geometria. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 1, n. 4, p. 193-213, 24 jun. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/42894> . Acesso em: 11 set. 2021.

ROSSLER, J. H. 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, v. 24, n. 62, p. 100-116, Apr. 2004 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100007. Acesso em 24 Ago/2020 <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100007>

SILVA, M. Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. *In*: FREITAS, M. T. A. (org.). *Cibercultura e Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SFORNI, M. S de F. *Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais. *Portaria n.º 34, de 17 de março de 2020*. Regulamenta a suspensão das aulas presenciais no âmbito da Universidade do Estado de Minas Gerais, conforme Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 de nº 01, de 16 de março de 2020, e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2020.

UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais. Resolução do Conselho de Ensino Superior-COEPE/MG, nº 272 de 02 de julho de 2020. *Dispõe sobre as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão de forma remota emergencial durante a pandemia da COVID-19*. Belo Horizonte, MG, 2020.

WANG, C. Pan, et.al. Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Cononavirus Disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17051729>. Acesso em:

15 de jul/2021.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: M. Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

7.

OS PREJUÍZOS DO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO EM ITUIUTABA/MG E SUAS POSSÍVEIS GENERALIZAÇÕES^{50,51}

Sabrina Bueno da Silveira

Leandro Montandon de Araújo Souza

Considerações acerca de elementos históricos relevantes e contextualização da pesquisa.

Este capítulo tem como finalidade investigar os impactos do Ensino Remoto de Emergência adotado em grande parte do país, dado o advento da pandemia do novo Coronavírus e as suas consequências para o desenvolvimento integral de crianças na Educação Infantil. É um fato que desde 2020 um número incontável de trabalhos e pesquisas científicas têm se dedicado à investigação de temáticas semelhantes a esta. No entanto, parece-nos certo supor que, na perspectiva de uma pesquisa em Educação, nossa sociedade ainda está longe de alcançar um domínio suficiente do tema capaz de permitir a objetivação de ações educacionais, políticas públicas, entre outras, suficientes

⁵⁰ O presente trabalho contou com o apoio e financiamento do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ/UEMG).

⁵¹ Uma versão anterior deste trabalho foi originalmente publicada no periódico *Cadernos Fucamp* (Silveira; Souza, 2021), para a presente publicação foram realizados incrementos e atualizações em seu conteúdo. No interesse de maiores observações e análises, a publicação em periódico citada está descrita nas referências deste trabalho.

para a superação dos problemas derivados e decorrentes da pandemia.

O contexto de pandemia, declarada em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde – OMS, foi ocasionada pelo vírus denominado Sars-CoV-2, popularmente conhecido como Coronavírus. Tal condição pandêmica exigiu que medidas de proteção fossem implementadas em todo o mundo para a contenção do avanço do vírus, mais precisamente, buscando-se evitar o colapso dos sistemas de saúde dado o volume crescente de pessoas com necessidade de internação e atendimento hospitalar.

No Brasil, medidas de isolamento social foram implantadas, ainda que com grande resistência por parte do Poder Executivo Federal cujo posicionamento demonstrava um evidente viés negacionista e um comprometimento discursivo alinhado a interesses neoliberais. Posicionamento bem sintetizado na máxima: *Produzir, e deixar morrer* (Hur; Sabucedo; Alzate, 2021). Nesse sentido, e ainda que a contragosto governamental, variados tipos de comércios foram obrigados a suspender seus funcionamentos. Na Educação, as medidas implicaram a suspensão das aulas e a do trabalho administrativo, em todos os níveis de ensino nas redes públicas e nas privadas. Com restrições e severos procedimentos de cuidado, apenas as atividades comerciais consideradas essenciais foram mantidas, por exemplo, o funcionamento de farmácias, postos de combustível e comércios de produtos alimentícios.

Complementarmente, órgãos de saúde federais, estaduais e municipais estabeleceram estratégias de observação constante do avanço do vírus e do número de indivíduos infectados. Estes dados eram utilizados pelos vários níveis governamentais na contínua avaliação da possibilidade de abertura gradual das

atividades de segmentos públicos e privados. No entanto, de maneira geral, as instituições escolares permaneceram fechadas, dado o entendimento do risco de contágio associado à proximidade de um número significativo de pessoas de variadas idades e por um período prolongado de tempo. Em síntese, estas ações marcaram o que foi denominado de primeira onda⁵² da Covid-19 no Brasil.

Muito diferente foram as medidas adotadas na segunda onda da Covid-19, a partir de 2021, com algumas tendências até contraditórias em relação às adotadas no ano anterior. Dado o recorte do objeto desta pesquisa, o Ensino Remoto de Emergência, optamos pelo tratamento de dados que temporalmente alcançaram o limite desta segunda onda. A razão disso é o fato de que, neste período, em todo o Brasil se testemunhou um esforço significativo de entidades públicas e privadas, assim como de agentes políticos, famílias, entre outros, pela reabertura das instituições escolares. Reportagem⁵³ de

⁵² Não é de nosso interesse realizar um aprofundamento excessivo em terminologias próprias da área da saúde. De toda forma, é salutar fazer o registro de que a ideia de ondas não representa um consenso entre especialistas da área, mas se tornou absolutamente usual na memória e no tratamento cotidiano e jornalístico dado aos *momentos* da pandemia. O termo, tal como ondas na água, faz referência aos períodos de pico e de baixa no número de casos de infecção. Nesse sentido, a primeira onda está marcada por seu pico nos meses de abril, maio e junho de 2020, momento em que estes números começaram a reduzir. A segunda onda, por sua vez, em dezembro de 2020, alcançando seu pico em março de 2021. Reportagens da época podem ilustrar melhor o tratamento cotidiano dado ao termo, tal como em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/o-que-sao-ondas-da-covid-19-e-por-que-o-brasil-pode-estar-diante-da-3/>. Acesso em 10 mar. 2023.

⁵³ Reportagem intitulada *Pelo menos 15 estados têm previsão de retomada presencial das aulas em 2021* de Ana Carla Bermúdez e originalmente publicada em 04/01/2021, para maiores informações, consulte-a em:

janeiro de 2021 mostra que dos 26 (vinte e seis) estados brasileiros, mais o Distrito Federal – DF, 15 (quinze) deles previam o retorno às atividades educacionais presenciais naquele ano.

Documentos normativos marcaram o estabelecimento de protocolos sanitários, com vistas à orientação das instituições e de seus profissionais acerca deste retorno pretendido. Dentre eles, destacamos as “Contribuições para o retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia” (Fiocruz, 2020) e o “Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de Educação Básica” (BRASIL, 2020b). Em tese, a gradativa abertura deveria ocorrer quando a avaliação contínua das taxas de transmissão do Sars-CoV-2 indicasse um potencial de segurança suficiente. Nesse caso, os documentos normatizavam estratégias de cumprimento obrigatório de medidas de segurança e higienização necessárias para se evitar a contaminação.

Vale registrar que não havia um consenso pacífico acerca do tema, de fato. Por um lado, ocorria grande pressão para o retorno às atividades escolares presenciais e, por outro lado, mesmo entre especialistas da saúde, havia também posicionamentos contrários que alertavam para os riscos de novos picos de contágios, consideradas as novas variantes⁵⁴ do vírus,

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/01/04/previsao-de-retomada-presencial-das-aulas-em-2021.htm>. Acesso em 10 mar. 2023.

⁵⁴ Dado nosso recorte temporal, as indicações de reportagens aqui realizadas se manterão o mais próximas possível do período analisado. Permitindo a quem se interessar, o acesso e leitura aos materiais que marcaram o momento no qual os dados desta pesquisa foram construídos. Nesse sentido, encontramos a reportagem de novembro de 2021 na qual são apresentadas as variantes conhecidas até o momento do vírus causador da Covid-19, precisamente: Alfa, Beta, Gama, Delta, Ômicron, Mu e Lambda. Maiores

potencialmente, mais perigosas. De fato, o retorno às atividades escolares ocorreu, inclusive, em meio a novos picos ocasionados por estas variantes, situação que exigia a atenção constante. Por exemplo, o Ministério da Saúde divulgou em 23 de fevereiro de 2021 a Nota Técnica nº 127/2021-CGPNI/DEIDT/SVS/MS que versava sobre a “Atualização dos dados sobre variantes de atenção do Sars-CoV-2 no Brasil, até 20 de fevereiro de 2021”. O documento contextualizava as mutações e a classificação daquelas que demonstrassem maior potencial de risco.

[...] quando as mutações ocasionam alterações relevantes clínico epidemiológicas, como maior gravidade e maior potencial de infectividade, essa variante é classificada como VOC, em inglês, *variant of concern*, em português traduzido para variante de atenção (Brasil, 2021, p. 1).

A referida Nota Técnica, inclusive, registrava os casos oficialmente notificados no Brasil acerca das variantes VOC B.1.1.7 e VOC P.1.

No Brasil, foram identificados 20 casos da variante de atenção (VOC B.1.1.7) do Reino Unido, sendo: São Paulo (11), Bahia (6), Goiás (2) e Rio de Janeiro (1). Em relação à VOC P.1, foram notificados 184 casos, sendo: Amazonas (60), São Paulo (28), Goiás (15), Paraíba (12), Pará (11), Bahia (11), Rio Grande do Sul (9), Roraima (7), Minas Gerais (6), Paraná (5), Sergipe (5), Rio de Janeiro (4), Santa Catarina (4),

informações, em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/omicron-mu-delta-lambda-e-outras-conheca-as-variantes-da-covid-19-identificadas/>. Acesso 10 mar. 2023.

Ceará (3), Alagoas (2), Pernambuco (1) e Piauí (1)
(Brasil, 2021, p. 2).

Na verdade, desde o ano anterior, testemunhava-se a promulgação de instrumentos normatizadores do exercício das atividades escolares em um contexto absolutamente atípico, por exemplo, as escolas foram obrigadas a cumprir o Parecer nº. 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que indicou uma reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas. Vale destacar que essa carga horária já é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDB), precisamente, no Art. 24 (Ensino Fundamental e Médio) e Art. 31 (Ensino Infantil), além do que expressa o Art. 23, § 2º “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei”. Como se vê, o referido parecer buscou reconhecer as atividades escolares remotas no cômputo das 800 horas anuais, flexibilizando o entendimento de dias letivos, mas mantendo a carga horária anual definida pela LDB.

Sinteticamente, numa perspectiva jurídico-normativa, as escolas precisaram se adequar ao estado de calamidade pública no Brasil, adotando como estratégia principal o Ensino Remoto de Emergência que, em tese, deveria minimizar o impacto do distanciamento social na formação escolar dos estudantes. No entanto, é preciso reconhecer também que a comunidade escolar não se encontrava apta para uma transformação súbita de sua organização. Por parte dos profissionais, o desconhecimento acerca das novas tecnologias, a precariedade de instrumentos tecnológicos e dos serviços de internet somaram forças às

situações ainda mais precárias, por parte das famílias, mais carentes de saberes, instrumentos e serviços tecnológicos que tanto impactam na qualidade da oferta e do usufruto do Ensino Emergencial Remoto.

Um breve olhar, em poucas reportagens da época, confirma a precariedade das situações anteriormente indicadas. Ilustrativamente, *Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19*⁵⁵, era título de uma reportagem publicada em 05 mai. 2020. Em outra, intitulada *Pesquisa aponta falta de equipamento como dificuldade no ensino remoto*⁵⁶, se analisava o resultado da pesquisa TIC Educação 2020, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Complementarmente, outra reportagem citava a TIC Educação 2019 e dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 (Pnad), do IBGE, a partir das quais apresentaram o artigo *30% dos domicílios no Brasil não têm acesso à internet; veja números que mostram dificuldades no ensino à distância*⁵⁷. O fato é, de um lado, jurídica e normativamente a Educação se adequou à condição de excepcionalidade do momento, por outro lado, esta adequação

⁵⁵ Reportagem de Luiza Tenente, disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>. Acesso em 11 mar. 2023.

⁵⁶ Reportagem de Jonas Valente, disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-08/pesquisa-aponta-falta-de-equipamento-como-dificuldade-no-ensino-remoto>. Acesso em 11 mar. 2023.

⁵⁷ Reportagem de Luiza Tenente, disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/26/66percent-dos-brasileiros-de-9-a-17-anos-nao-acessam-a-internet-em-casa-veja-numeros-que-mostram-dificuldades-no-ensino-a-distancia.ghtml>. Acesso em 11 mar. 2023.

não foi acompanhada ou se quer aconteceu efetivamente para aqueles que deveriam ser a prioridade da atenção educacional, os profissionais e os estudantes. Como se vê na reportagem *60% dos estados monitoram acesso ao ensino remoto: resultados mostram 'apagão' do ensino público na pandemia*⁵⁸, publicada em julho de 2020.

Considerados o conjunto dos elementos históricos apresentados, faz-se possível apresentar com mais assertividade o problema da presente pesquisa, precisamente, os impactos vivenciados por alunos da pré-escola em sua formação e no processo de seu desenvolvimento infantil a partir do Ensino Remoto de Emergência. Para tanto, buscou-se analisar os materiais didáticos disponibilizados pelo site oficial da prefeitura de Ituiutaba (MG) que orientaram o trabalho educacional docente no período de distanciamento social.

Busca-se, a partir deste problema, avaliar em que medida uma formação fora do ambiente escolar, distante do convívio social e cultural intencionalmente organizado que a escola proporciona, prejudicou ou impediu a formação integral das crianças (REGO, 1995). Considerados os aspectos históricos que marcaram o momento, a hipótese que motivou a investigação se caracterizou pelo entendimento de que a privação da interação social, das brincadeiras, do trabalho intencional e sistematizado

⁵⁸ Tal como consta no corpo do texto, a reportagem é assinada por um coletivo de profissionais: “Elida Oliveira, Megui Donadoni, Bárbara Muniz Vieira, Beatriz Borges (G1 São Paulo), Larissa Caetano (G1 Rio), Valéria Martins (G1 Santa Catarina), Rafael Cardoso (G1 Maranhão), Vitor Santana (G1 Goiás) e G1 AC, AL, AP, AM, BA, CE, DF, ES, GO, MA, MT, MS, MG, PA, PB, PR, PE, PI, RJ, RN, RS, RO, RR, SC, SP, SE e TO”. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/06/60percent-dos-estados-monitoram-acesso-ao-ensino-remoto-resultados-mostram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia.ghtml>. Acesso em 11 mar. 2023.

que o professor desenvolve dentro do espaço escolar pode ter prejudicado ou inviabilizado a formação integral dessas crianças. Sinteticamente, ainda que, jurídica e normativamente, tenha-se encontrado uma solução para a adequação da Educação no Brasil à situação de pandemia, ao se observar a concretude do alcance desta solução implementada, o Ensino Remoto de Emergência, seus resultados pareciam não conseguir atender à necessidade da formação e do desenvolvimento necessários às crianças da pré-escola. Hipótese que, se confirmada, evidenciaria um grave problema formativo de uma parcela importante da população estudantil que, naquele instante, deveria vivenciar um cuidadoso preparo para seu ingresso definitivo à vida escolar. Sob o risco de, não havendo este devido preparo, encontrar-se um número expressivo de crianças gravemente prejudicadas em seu direito ao aprendizado-desenvolvimento, fato que exige atenção imediata das famílias, dos profissionais da educação e, especialmente, do poder público para a elaboração de ações que visem o enfrentamento e a solução deste problema.

Na perspectiva dos documentos normativos da educação, a formação integral contempla o desenvolvimento de aspectos físicos, afetivos, intelectuais, linguísticos e sociais (BRASIL, 1996). São essas as habilidades e aprendizagens que possibilitarão a participação ativa das crianças em contextos que as instiguem a superar e a resolver desafios, produzindo conhecimentos sobre os outros, sobre si mesmas e sobre o ambiente que estão inseridas (BRASIL, 2017). O que facilmente se verifica é que as condições de pandemia e a instauração do Ensino Remoto de Emergência representam condições atípicas, justamente pelo caráter excepcional do momento. O conjunto do ineditismo das ações educacionais implementadas reforça a urgência desta e de tantas outras investigações acerca dos possíveis impactos que afetarão o desenvolvimento integral dos

estudantes, de um modo geral. Dada a impossibilidade de um olhar amplo para este problema, a presente pesquisa privilegiou a investigação de crianças da Educação Infantil, mais precisamente crianças da pré-escola, entre 4 (quatro) à 5 (cinco) anos de idade.

Compôs parte das fontes desta pesquisa as legislações e documentos normativos oficiais brasileiros relacionados à educação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e o Parecer CNE/CP nº 5/2020 que disserta sobre Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020a). Complementarmente, também foram observados os decretos e as portarias da Prefeitura Municipal de Ituiutaba (MG) que dispõem sobre as medidas de enfrentamento ao Coronavírus. Como o Decreto nº 9.360 de 18 de março de 2020, que suspende as atividades escolares em função da pandemia do Coronavírus e a Portaria nº 182/2020 que dispõe sobre a implementação do regime especial de teletrabalho e do trabalho excepcionalmente presencial no âmbito das instituições públicas municipais de educação.

A escolha destes documentos se dá pelo caráter normativo que possuem, enquanto produtos das políticas públicas que regem o funcionamento da educação brasileira e, no caso destes últimos de jurisprudência municipal, servem como estudo de caso a partir do qual potenciais elementos generalizáveis podem ser revelados. Em linhas gerais, o conjunto desses documentos cumpre a função de definidores do funcionamento da educação na excepcionalidade do momento e permitem, ainda, a análise privilegiada do tratamento dado à Educação Infantil.

Teoricamente, nossa investigação se fundamenta na perspectiva Histórico-Cultural, em especial, no pensamento de Vigotski, Leontiev e Elkonin, além de outros teóricos mais contemporâneos como Pasqualini, Rego, Chaiklin, entre outros. A escolha desse aporte teórico se justifica, primeiramente, pelo seu foco no fenômeno Desenvolvimento Humano passível de ser provocado a partir da Educação Escolar, precisamente, das ações intencionalmente planejadas, organizadas e coordenadas pelo docente. Em segundo lugar, pela possibilidade de recorte da Educação Infantil e da relação entre a Atividade estudantil e o processo de desenvolvimento que, nesta faixa etária, encontra na brincadeira (Jogo Protagonizado) o cerne de sua promoção intencional. Sem sombra de dúvidas, tal fundamentação teórica oferece condições privilegiadas para a avaliação da excepcionalidade do momento pandêmico e da estratégia implementada de Ensino Remoto de Emergência, precisamente, dos impactos dela resultantes no desenvolvimento infantil necessário e pretendido pela Educação Escolar.

Em relação à especificidade da brincadeira, mais precisamente do Jogo Protagonizado, Elkonin o analisa na condição de Atividade privilegiada, que viabiliza a constituição humana pela unidade externo-interno dela decorrente. Nesse sentido, ao brincar a criança age em sua realidade e vivencia as influências dessa realidade na qual atua, qualidade esta que permite que em sua psiquê seja elaborados os conteúdos humanos, históricos e sociais próprios da realidade na qual ela está incluída.

[...] no jogo protagonizado influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e que, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é,

precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade (Elkonin, 2009, p.31).

Dito de modo mais preciso, compreender o jogo como um fenômeno essencialmente relacionado à constituição humana em crianças, ao modo como se formam e se desenvolvem, significa perceber o jogo como atividade fundamental na promoção e no alcance de novas e superiores habilidades psíquicas infantis. Significa reconhecer que, como atividade promotora de um processo tão vital, sua instrumentalização pedagógica viabiliza o planejamento, a organização e o acompanhamento de atividades educacionais intencionalmente adotadas pelo docente. Simplificadamente, significa viabilizar-se a intencionalidade nos modos como, pelo jogo protagonizado, serão internamente elaborados na psiquê infantil os elementos externos, culturais, comportamentais, afetivos, volitivos, social e historicamente relevantes para o aprendizado-desenvolvimento da criança na escola.

Elementos relativos ao aporte na Teoria Histórico-Cultural.

Em Lev Semionovitch Vigotski⁵⁹ (1869-1934), criador e um dos principais nomes da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano se caracteriza enquanto um objeto de investigação que se faz presente e que atravessa toda a diversidade de produções que caracterizaram seu trabalho.

⁵⁹ A ortografia do nome de Vigotski, historicamente, apresentou várias formas de apresentação em sua transliteração. Considerada sua diversidade nas publicações que as apresentam, optamos por Vigotski, forma que representa a mais presente nas traduções mais recentes e completas, além de teoricamente melhor acolhidas pela comunidade acadêmica, se comparadas às primeiras, oriundas do inglês. De toda forma, nas citações, será mantida sua forma como apresentada na obra em questão.

Sinteticamente, seu método promoveu a síntese dialética entre as teorias biológicas do desenvolvimento humano e as relações históricas e culturais dos indivíduos. Em outras palavras, a partir desta perspectiva teórica, é correto afirmar que a raiz das funções psíquicas humanas elementares encontra-se na hereditariamente, no entanto, suas formas superiores só se fazem possíveis, ou seja, são produzidas e se desenvolvem na relação dos sujeitos com seu meio sociocultural. “O homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (Vigotski, 2018, p. 90).

Ao analisarmos sua intensa e profunda produção científica, incrivelmente realizada em um breve período de vida, podemos afirmar que Vigotski não apresentou a intenção, específica, de elaboração de uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele o fez de modo geral, investigando a totalidade do desenvolvimento humano e, com este olhar, caracterizou a infância como um período de desenvolvimento especial, marcado por quantitativas e qualitativas transformações intelectuais de importância central para o conjunto dos desenvolvimentos possíveis de serem observados em humanos. Dentre todos e, em especial, o Pensamento e a Linguagem.

[...] Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral, justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana (Rego, 1995, p. 25).

Sem dúvidas, seus estudos estabeleceram valiosas contribuições no avanço das pesquisas educacionais e das

estratégias de organização das práticas pedagógicas. Afinal, a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, fez-se possível conceber o desenvolvimento humano como fenômeno passível de ser provocado intencionalmente pelas práticas educativas escolares. Como dito, o desenvolvimento psíquico não se reduz à mera maturação de qualidades biologicamente dadas, suas formas superiores dependem da influência de elementos históricos e sociais, precisamente da relação dos sujeitos com outros mais experientes (Vygotski, 1991). Tal compreensão permitiu que a Educação se responsabilizasse pela qualidade e pela intencionalidade de determinadas influências a partir das quais se pudesse planejar, organizar e acompanhar, de modo intencional e premeditado, o desenvolvimento daquelas formas psíquicas superiores realizadas por meio das ações da Educação Escolar.

São esses elementos que, em linhas gerais, definem o ponto de partida de nossa pesquisa. Precisamente, a investigação da qualidade da função do meio no processo de desenvolvimento humano, a partir da Teoria Histórico-Cultural. Tal abordagem possibilitou a análise dos dados observados e o alcance de nossas conclusões acerca do resultado efetivo do trabalho pedagógico realizado com crianças da Educação Infantil e desenvolvido na modalidade remota e emergencial, na cidade de Ituiutaba/MG, dado o contexto da pandemia. Ao que tudo indica, o Ensino Remoto de Emergência não foi capaz de suprir a necessidade de inserção da criança em um meio no qual essa pudesse estabelecer uma relação concreta com outros mais experientes, mais desenvolvidos. Na impossibilidade das tecnologias utilizadas substituírem à contento a função cumprida por estas relações, inevitavelmente, dificultou-se, ou até inviabilizou-se, o adequado desenvolvimento destas crianças da Educação Infantil atendidas

pelo Ensino Remoto de Emergência. Fato que analisaremos com mais cuidado nos itens a seguir.

O ambiente familiar e o Ensino Remoto de Emergência.

Como vimos, o contexto de pandemia, anteriormente mencionado, exigiu que o poder público encontrasse novas formas de organização das atividades escolares que se estabeleceram naquele momento. Nesse sentido, o Parecer nº. 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu item 2.7, *Sobre a Educação Infantil*, destaca quais são as medidas a serem tomadas para a Educação Infantil durante o período pandêmico.

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais (Brasil, 2020a, p. 9).

Em outras palavras, às escolas coube a elaboração de materiais orientadores enquanto, às famílias, restou toda a responsabilidade de realização das atividades educativas escolares que, em tese, deveriam garantir o pretendido desenvolvimento integral das crianças. Fato que, minimamente, deveria causar um grande estranhamento e desconforto, tanto à comunidade escolar, às famílias, quanto ao poder público de maneira geral. Afinal, se professores, mesmo após vivenciarem

anos de formação docente, ainda testemunham grandes dificuldades no dia a dia do trabalho educacional, como esperar que as famílias, subitamente, assumissem toda a responsabilidade educacional de suas crianças e ainda alcançassem um expressivo sucesso no aprendizado-desenvolvimento infantil? Note-se que os pais, ou responsáveis, raramente, possuirão a mesma formação profissional dos professores de seus filhos, também não possuirão em suas casas os materiais pedagógicos comumente presentes nas escolas, mais ainda, não disporão do mesmo tempo; afinal, possuem seus próprios trabalhos e precisam continuar a prover sua família.

Isso se consideradas apenas as implicações mais gerais e imediatas do referido Parecer, se observada a realidade concreta, revelar-se-ão uma infinidade de situações particulares, especialmente condicionantes socioeconômicos, que prejudicarão ainda mais a capacidade da família em cumprir aquela responsabilidade que lhe foi dada. Por exemplo, veja-se as disparidades entre as famílias se consideradas suas posições de classe social que, em outras palavras, diretamente se relacionam às suas capacidades de acesso a ferramentas tecnológicas como computador, celular, tablet etc., ou de acesso a serviços de internet como, por exemplo, o de banda larga.

O Instituto de Mobilidade e Desenvolvimento Social (IMDS)⁶⁰ indica que em 59% das famílias com pais sem instruções, ou seja, que não completaram sequer o primeiro ano de estudos, os filhos não possuem microcomputadores ou tablets.

⁶⁰ Os dados apresentados pelo IMDS estão baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014, do IBGE. Para maiores detalhes, consulte: <https://imdsbrasil.org/em-pauta/materias/8/sem-computador-e-internet-jovens-mais-pobres-tem-menos-oportunidades>. Acesso em 13 mar. 2023.

Um dado que, em si só, já é imensamente preocupante e que confirma nosso argumento anterior, especialmente se comparado ao fato que somente 5,7% dos filhos de pais com ensino superior não possuem os acessos a bens e serviços tecnológicos anteriormente comentados. Em outras palavras, muito preocupante se evidencia ser o posicionamento do Parecer nº. 5/2020 do CNE, ao atribuir à família a responsabilidade pelas práticas educacionais que, em tese, **garantiriam** o atendimento educacional essencial a ser dado às Crianças Pequenas. Com destaque ao verbo *garantir* presente no referido Parecer, assim como na citação direta anteriormente apresentada.

Se considerada a concretude das famílias brasileiras, a ausência de formação docente específica, a ausência de materiais pedagógicos, as dificuldades de tempo para que os pais se dediquem a atividades educacionais e, de modo mais específico, consideradas as particularidades socioeconômicas, o verbo *garantir* parece atribuir um peso e uma expectativa excessivamente grande, irreal, ao que, de fato, as famílias poderiam fazer em relação ao aprendizado-desenvolvimento de suas crianças em um contexto de Ensino Remoto de Emergência.

Outras problematizações poderiam ser incrementadas na análise da imprecisão irresponsável da forma como o Parecer nº. 5/2020 do CNE atribui às famílias a responsabilidade pelas ações educativas e pela garantia do atendimento educacional das crianças. Uma primeira, como seriam realizadas tais atividades educacionais no caso daquelas crianças cujos pais não tiveram suas atividades de trabalho suspensas? Ou mesmo no caso daqueles que estão em *home-office*⁶¹ e que, por isso, ampliam a

⁶¹ Apesar da expressão ter se tornado comum nos tempos de pandemia, dada a possibilidade deste texto ser lido em momentos diversos, vale o registro de alguns comentários. O termo *home-office* se refere à estratégia de trabalho em

quantidade de usuários dependentes e que compartilham dos mesmos equipamentos tecnológicos? E o caso daquelas crianças que ficam sob os cuidados de idosos, sem destreza com recursos tecnológicos ou, ainda, aquelas que são acompanhadas por irmãs e/ou irmãos pouco mais velhos ou adolescentes?

Por tudo isso dito, já se faz possível considerar parte dos prejuízos para o desenvolvimento infantil que foram ocasionados a partir da implantação do Ensino Remoto de Emergência ocorrido em função da pandemia. Evidentemente que o ineditismo no enfrentamento de uma pandemia, por si só, já explica, ainda que não justifique em absoluto, os problemas derivados dos improvisos que se fizeram necessários. No entanto, entendemos que é imperativo que os destaques dos problemas e as respectivas análises críticas sejam realizadas pela comunicada científica de modo geral e apresentadas, incisivamente, tal como o fizemos até este ponto. Boaventura de Sousa Santos (2021) já nos alertou para o risco de, enquanto humanidade, entrarmos em um período de pandemias recorrente. Ainda que suas cuidadosas análises se revelem excessivamente pessimistas, o mínimo risco de novos eventos pandêmicos ou de qualquer outra situação excepcional que exigir ajustes semelhantes ao Ensino Remoto de Emergência já justificam a urgência de análises críticas como a

casa adotada para as profissões que permitiam esse tipo de ajuste. Evidentemente, nem todos os profissionais conseguiram ajustar suas atividades para serem executadas em casa, mas desde instituições educacionais a gigantes da tecnologia, passando por vários outros ramos profissionais, muitas atividades laborais subitamente invadiram os lares de seus trabalhadores, fazendo com que os “tempos” (do trabalho, da família, do lazer, da educação das crianças, dos cuidados pessoais, da organização da casa etc.) se sobrepusessem e se confundissem. Um tema particularmente interessante e que incrementa as análises sociológicas acerca da Mais-Valia Relativa e Absoluta nos processos de precarização do trabalho, tema que, apesar da relevância, ultrapassa de longe os propósitos e as capacidades de nossa investigação.

que propomos aqui. Se há, de fato, tantos elementos que indicam probabilidades significativas da necessidade de novas ações deste tipo, é fundamental que no caso de sua ocorrência não nos permitamos repetir os mesmos erros cometidos com a experiência vivenciada pelo isolamento motivado pela Covid-19.

O ambiente escolar e os jogos protagonizados.

Como indicamos nas considerações anteriores, é verdade que mesmo nas famílias cujas dinâmicas internas permitiram às crianças a sorte da proximidade dos pais ou dos responsáveis e de sua participação na educação destas crianças, as habilidades para o ensino destes adultos eram, no mínimo, limitadas. O mesmo poderia ser dito em relação aos seus recursos, em especial, naquelas famílias mais carentes. Sem sombra de dúvidas, a reorganização da dinâmica familiar foi um desafio imenso e constante durante os meses de isolamento social exigidos pela condição de pandemia. Um ambiente cuja organização e estrutura foi, no melhor dos casos, pensado para operar como um lar, subitamente se tornou escola, escritório, academia sem, com isso, eximir-se das atividades que já lhe eram habituais.

Em uma reportagem, cujo conteúdo apresentava dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Tim⁶², revelou-se que 58% dos professores entrevistados relataram não conseguir desenvolver suas atividades de ensino sem que haja algum barulho ou

⁶² Reportagem de fevereiro de 2021, publicada pelo Correio Brasiliense, na data de sua consulta não identificamos o(a) profissional repórter responsável pela publicação. Para mais informações, consulte: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/02/4905615-professores-70--tiveram-dificuldades-para-lecionar-na-pandemia.html>. Acesso em 14 mar. 2023.

interrupção em suas próprias casas. Note-se, o dado indica os problemas ocorridos na residência dos professores enquanto desenvolviam suas atividades de ensino. Trata-se de profissionais cuja formação permite que, tanto reconheçam a importância de um ambiente pedagogicamente organizado para o ensino, quanto sejam capazes de intencionalmente realizar essa organização. Uma expressiva maioria deles confirmava o dado indicado nesta pesquisa de que as residências, subitamente transformadas em local de trabalho, não suportavam o desenvolvimento de um conjunto tão diverso de atividades sem a ocorrência de problemas. O que poderíamos esperar da qualidade da aula se contemplarmos não apenas os problemas ocorridos na casa dos docentes, mas o conjunto deles ao serem consideradas as residências de todos os estudantes que compartilhavam uma mesma sala de aula virtual? Fato que foi objeto de observação de pesquisas científicas (Oliveira; Gomes; Barcelos, 2020), cujos resultados confirmam nossas preocupações e diagnósticos, de que as casas, dificilmente, poderiam oferecer condições favoráveis para o aprendizado.

Segundo dados do relatório da *Pesquisa Undime⁶³ Educação na Pandemia*, publicado em abril de 2022, o que representa o decorrer de pouco mais de dois anos após o início das suspensões das aulas, somente naquele momento alcançou-se a marca de 80% das escolas das redes municipais que haviam retornado às atividades presenciais em uma amostra de 3.372 Secretarias Municipais de Educação consultadas na pesquisa.

⁶³ Segundo o site da UNICEF consultado, a pesquisa foi realizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Itaú Social. O relatório da Pesquisa, em formato PDF, está disponível para consulta e download em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/aulas-presenciais-voltaram-na-grande-maioria-das-escolas-municipais-e-redes-comecam-a-investir-na-recuperacao-da-aprendizagem>. Acesso em 14 mar. 2023.

Um dado de imensa relevância para nossa pesquisa, considerando que as instituições que atendem a Educação Infantil estão, em sua imensa maioria, sob gestão do Poder Executivo Municipal. Se, como visto, as relações estabelecidas entre a criança com outros mais experientes se configuram como a fonte, por excelência, dos processos de desenvolvimento infantil (Vigotski, 2018), considerada a brevidade da infância e o significativo período de isolamento social imposto, temos revelado um indicador de imensa gravidade relativo aos prejuízos para o desenvolvimento das crianças em fase escolar.

Nesse sentido, a escola se revela como um meio especial para o desenvolvimento, uma vez que o ambiente escolar é passível de ser premeditado e sistematicamente preparado para oferecer as melhores oportunidades de desenvolvimento às crianças, consideradas suas particularidades de idade, de nível de desenvolvimento já existente, entre outras. A escola representa, dada a atual estrutura societal de nosso tempo histórico, o ambiente e o tempo mais propícios a oferecer as práticas educativas apropriadas para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, local onde terão acesso privilegiado a conteúdos, a profissionais e a atividades de estudo que lhes permitirão a elaboração interna de conhecimentos histórica e socialmente produzidos pela humanidade. Espaço e tempo no qual poderão elaborar e desenvolver saberes e habilidades necessários para a reprodução das condições de vida e existência dos sujeitos e da sociedade (Vygotski, 1991).

Diferentemente do que vimos ocorrer nos espaços das casas, na escola a equipe pedagógica possui a capacidade, os conhecimentos e os instrumentos para a lida com as situações e as demandas de aprendizagem exigidas por cada estudante em particular. Na escola, o conjunto destes profissionais tem

condições de atuação coesa e intencional, compartilhando entre si a possibilidade e a responsabilidade pela organização premeditada do ambiente com vistas ao atendimento de objetivos pedagógicos previamente estabelecidos.

Dentre todos os aspectos que marcam essa potencialidade diferenciada da escola, citamos a especificidade do Diagnóstico Inicial e Contínuo (Souza, 2016), habilidade cujo domínio depende de formação específica pelo docente e que, a partir dela, este conseguirá tanto identificar o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança, quanto a identificação dos saberes e das habilidades em vias de serem alcançados. É justamente estes diagnósticos que permitem ao docente o planejamento, a organização e o acompanhamento das ações de ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Representam saberes e habilidades que viabilizam a intencionalidade da organização do trabalho educacional com vistas à promoção do desenvolvimento do estudante, por um lado, reconhecendo o nível de desenvolvimento já manifesto e, por outro lado, podendo definir a cronologia dos saberes e das habilidades novos a serem alcançados pelos estudantes, nos processos de aprendizado-desenvolvimento que vivenciarem.

Já é bem conhecido o fato de que o desenvolvimento das crianças não coincide com a cronologia de sua idade (Vigotski, 2018), pelo contrário, o desenvolvimento apresenta diferentes ritmos, uns mais rápidos, outros mais vagarosos e até momentos de retrocesso que não coincidem com a contagem cronológica do tempo. Em outras palavras, o desenvolvimento não representa um fenômeno que se manifesta de maneira linear, gradativa e igual entre todos os indivíduos. Pelo contrário, é caracterizado por saltos e rupturas qualitativas durante os vários períodos da vida de uma determinada criança, podendo ocorrer semelhanças, mas

não coincidências idênticas entre crianças distintas. Por isso, já foi definido “como transformação qualitativa na forma pela qual o indivíduo se relaciona com a realidade” (Pasqualini; Eidt, 2016, p.102). Já deve estar claro que diagnosticar, acompanhar e promover o desenvolvimento se trata de uma tarefa desafiadora, mesmo para os profissionais com formação específica para o trabalho com a docência. Redundante e desnecessário seria insistir em novos argumentos que analisassem a inevitabilidade do despreparo das famílias para assumirem a responsabilidade do trabalho educacional de suas crianças e, mais ainda, garantirem o atendimento mínimo de suas necessidades, tal como anteriormente apresentado.

Dito de modo conceitual, à medida que os profissionais da educação compreendem a especificidade do desenvolvimento e realizem diagnósticos adequados de seus estudantes, poderão organizar suas atividades de ensino com vistas a atuarem no que Vigotski definiu como Zona de Desenvolvimento Proximal ou Iminente. A “zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (Vygotski, 1991, p. 58). **A Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP – é caracterizada pela “distância” existente entre o desenvolvimento real apresentado pela criança, diagnosticado a partir da capacidade de resolver problemas de forma independente, e o conjunto dos saberes e habilidades em vias de desenvolvimento.** Estes últimos, saberes e habilidades potenciais, podem ser diagnosticados a partir dos problemas que a criança só é capaz de resolver sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais experientes. Por meio destes diagnósticos, os educadores se tornam capazes de desenvolver um trabalho mais específico e orientado para as necessidades individuais de seus

alunos, trabalho esse que aproveita o conjunto de seu público discente, caracterizado por uma inerente diversidade de ritmos e níveis de aprendizados.

Outra estratégia que marca a especificidade do trabalho docente é o reconhecimento e a instrumentalização da atividade dominante, ou atividade-guia, na organização de suas práticas de ensino-aprendizado-desenvolvimento. Segundo Leontiev (2004), para cada etapa do desenvolvimento psíquico dos indivíduos ter-se-á a correspondência de diferentes qualidades das relações que estabelecem com a realidade. Faz-se, essencialmente, importante o reconhecimento destas diferentes qualidades das relações, pois nas diferentes fases e níveis de desenvolvimento encontrar-se-ão também diferentes atividades com maior potencial de cumprimento da função de impulsionadoras do desenvolvimento. “Isso significa que em cada período do desenvolvimento uma atividade diferente guia o desenvolvimento psíquico” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 103). Reconhecê-las permite ao docente que sejam pedagogicamente aproveitadas, incrementando as formas como o planejamento das ações de ensino-aprendizado potencializará o alcance do resultado de desenvolvimento pretendido.

A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento (Leontiev, 2004, p. 312).

No caso do período pré-escolar, considerado o nível do desenvolvimento comum das crianças nesta fase, os jogos de papéis, também conhecidos como jogos protagonizados (Elkonin, 2009; Pasqualini; Eidt, 2016), se caracterizam como a atividade

guia que mais merece a atenção do docente que visa instrumentá-la no conjunto de suas atividades de ensino. No momento em que a criança é inserida no ambiente escolar, ela inicia uma série de contatos com novas relações sociais, com uma dinâmica diferente daquela que está acostumada a vivenciar em seu ambiente familiar. Na escola, a criança se encontra em um meio com potencial de ser intencionalmente organizado e planejado para fomentar as brincadeiras que, pedagogicamente instrumentalizadas, serão capazes de propiciar oportunidades para seu desenvolvimento.

O valor mais essencial do meio escolar está na forma como ele exige, da criança, um domínio de saberes e de habilidades característicos por serem próprios de um nível superior de desenvolvimento ao que ela se encontra. Frente a tal situação crítica, estabelece-se uma tensão favorável ao desenvolvimento que pode, se pedagogicamente bem aproveitada, se efetivar. É justamente para que este desenvolvimento se cumpra que o docente planeja e organiza o ambiente educacional com uma série de elementos a partir dos quais a criança possa gradativamente superar aquela tensão, elaborando em si os novos saberes e as novas habilidades que aquele meio lhe exige.

Uma das formas possíveis, considerado o nível de desenvolvimento normalmente já existente nesse público estudantil, é o uso dos jogos. Por meio deles, o docente viabiliza que uma relação particular da criança com seu meio seja estabelecida, nessa relação a criança vivencia influências externas distintas cujo conteúdo simbólico, histórico e social permitirá a ela elaborar em si, internamente, aqueles novos saberes e habilidades pretendidos. Pela brincadeira, a criança compreende

e elabora psiquicamente em si aqueles conteúdos sociais que caracterizam sua realidade, sua sociedade e seu tempo histórico.

[...] no jogo protagonizado influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e que, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade (Elkonin, 2009, p. 31).

Gradativamente, passa a compor, como parte de sua Personalidade, o conteúdo histórico e social a partir do qual a criança compreenderá sua realidade e elevará sua capacidade de relação com esta realidade na qual se insere.

É no jogo, por exemplo, que a criança de idade pré-escolar se aproxima das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas (que faz de “soldado do Exército Vermelho”, que faz de “diretor”, de “engenheiro”, de “operário da fábrica”, e isto constitui um elemento muito importante da formação da sua personalidade) (Leontiev, 2004, p. 311).

Por um lado, acreditamos que já esteja evidente que o uso pedagógico dos jogos não pode ser confundido com uma atividade educacional simplória e passível de ser reduzida a um *script* ou executada por alguém sem a devida formação específica, longe disso. Por outro lado, parece-nos salutar frisar que os jogos protagonizados não exigem instrumentos ou estratégias excessivamente dispendiosas; pelo contrário, seu conteúdo e sua estrutura são passíveis de serem cuidadosamente planejados e organizados pelo docente, mesmo em escolas e/ou comunidades

carentes e instituições com poucos recursos materiais, além dos espaços típicos de uma escola.

Fato que não pode ser confundido com a possibilidade dos jogos cumprirem a função desenvolvimental aqui analisada ao serem realizados em casa e acompanhados pelos pais ou pelos responsáveis, tal como foi analisado acerca dos prejuízos educacionais decorrentes do isolamento social. Sem a devida formação e entendimento acerca dos processos de desenvolvimento humano e da atividade guia, os pais e os responsáveis podem compreender os jogos como meros “passatempos”, como um lazer que não exige maiores cuidados e direcionamentos. Diferentemente do meio escolar, cujo planejamento do uso pedagógico dos jogos deriva do Diagnóstico Inicial e cujo acompanhamento das ações educacionais dependerá do Diagnóstico Contínuo (SOUZA, 2016), ações cuja intencionalidade e cujo caráter premeditado exigem o domínio de saberes e de habilidades que, por sua vez, derivam de uma formação profissional específica.

Deste modo, o brincar deve ser contemplado no planejamento voltado para o desenvolvimento máximo das potencialidades infantis, ao despertar interesses e criar novas necessidades, pode ser considerado uma ferramenta essencial para aprender, pois, por meio do brincar as crianças tem a possibilidade de desenvolver sua identidade, autonomia, cooperação, criar, experimentar o mundo dos adultos, por isso, a importância da sua intencionalidade na Educação Infantil (Leite *et al*, 2017, p. 22378).

Sinteticamente, podemos pontuar que o jogo possui um potencial pedagógico de suma importância e que exige, para que

sua função desenvolvimental se cumpra, de um cuidadoso trabalho docente especializado. Compreender a dependência e a exigência dessa formação nos auxilia a entender os limites alcançados pelo Ensino Remoto de Emergência adotado no contexto da pandemia, conseqüentemente, auxiliando nossa análise posterior, relativa às estratégias educacionais no município de Ituiutaba/MG.

Análise das estratégias educacionais para Educação Infantil adotadas pelo município de Ituiutaba.

A análise das estratégias educacionais adotadas em Ituiutaba/MG para a educação infantil cumpre, em nossa pesquisa, a função de Estudo de Caso que, ainda que particular, nos oferecerá fundamentos para inferência acerca dos prejuízos relacionados à implementação do Ensino Remoto de Emergência no Brasil, de modo geral e em especial, nas particularidades típicas da Educação Infantil. Para tanto, foram analisados os materiais didáticos adotados pela rede municipal de Ituiutaba/MG e criados através da parceria do Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores – CEMAP, órgão da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL) e as Escolas Municipais, disponibilizados no site oficial da Prefeitura Municipal de Ituiutaba/MG.


Nesse sentido, os materiais didáticos analisados se caracterizam como instrumentos de acesso público, em partes, compostos por vídeos disponibilizados pela plataforma Youtube e, em outras partes, de orientações disponibilizadas às famílias que contemplavam atividades lúdicas a serem realizadas com as crianças e atividades com foco na iniciação do processo de alfabetização. Como produtos das políticas públicas educacionais

do município, permitiram que de sua análise fossem revelados elementos importantes acerca do conteúdo do material com o qual os profissionais da educação precisaram organizar suas atividades de ensino-aprendizado, em adequação à exigência e do necessário cumprimento do isolamento social, além dos ajustes legais impostos pelo uso do ensino remoto em caráter emergencial.

Junto à análise dos referidos materiais, também foram consultados alguns documentos normativos nacionais para a Educação Infantil, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). O intuito era identificar os componentes curriculares que deveriam se fazer presentes para o trabalho educacional com a faixa etária observada, crianças de 4 (quatro) à 5 (cinco) anos de idade. Essa análise permitiu que fosse constatado que os conteúdos dos materiais didáticos observados se alinhavam aos cinco direitos de aprendizagem e de desenvolvimento na Educação Infantil dispostos na BNCC, precisamente: *conhecer-se, brincar, conviver, explorar e expressar*. Como forma de ilustração, foram selecionadas algumas atividades indicadas nas figuras a seguir:

Figura 1: Atividade Direito de Aprendizagem – Conhecer-se

POR QUE ME CHAMO ASSIM...?



CONVERSA EM FAMÍLIA:

- Pergunte à criança: você conhece a história do seu nome?
- Vamos aproveitar esse momento que estamos em casa, com a família e estimular a criança a conhecer um pouco da sua história e da sua família?
- Quem escolheu o nome? E o nome das pessoas da sua casa?

Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Ituiutaba.

Como se vê, a Figura 1 revela o perfil comum à diversas atividades presentes nos materiais didáticos disponíveis no site oficial da Prefeitura de Ituiutaba. Precisamente, neste caso, uma atividade com o intuito de estimular o autoconhecimento e a construção da identidade da criança, a partir dos conteúdos culturais e históricos que normalmente compõem parte dos componentes curriculares trabalhados na Educação Infantil. Note-se que, se observado estritamente o direito à aprendizagem definido pela BNCC e relativo ao *se conhecer*, aparentemente o

material atendia a esse critério e indicava às famílias possibilidades de trabalho educacional com o qual a criança poderia usufruir, de fato, do referido direito.

Figura 2: Atividade Direito de Aprendizagem – Brincar

DANDO ASAS À IMAGINAÇÃO...

- Convide à criança a andar pelo quintal da casa, no passeio em frente à casa ou por uma praça.
- Incentive que ela observe a natureza a sua volta, a diferença de plantas, de cores, os animais.
- Peça que ela recolha alguns destes elementos da natureza morta (folhas, gravetos, sementes, pedrinhas e etc.).
- Agora, proponha que ela brinque com os objetos recolhidos, selecionando à sua maneira.
- Explique a ela que esses elementos da natureza podem ser transformados de diferentes formas, inclusive em obras de arte.
- Sugira que ela utilize esses materiais para criar, recriar transformando os elementos com sua criatividade.
- Observem alguns exemplos abaixo...



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Ituiutaba.

Anteriormente, a partir da perspectiva teórica Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental, analisamos a qualidade

de atividade guia das brincadeiras, na especificidade do tratamento pedagógico a ser ofertado para a Educação Infantil; afinal, derivam do jogo as principais oportunidades e estímulos ao desenvolvimento psíquico, considerado o nível de desenvolvimento comum às crianças desta faixa etária. Complementarmente, na BNCC, o *brincar* é entendido como um direito de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças e, a partir do que esse documento determina, o material didático elaborado para Ensino Remoto de Emergência em Ituiutaba/MG buscou contemplar esse direito, prevendo brincadeiras a serem propostas para a Educação Infantil e realizadas pela família. A seguir, faremos maiores análises acerca do alcance efetivo desse brincar em relação ao desenvolvimento infantil pretendido.

Figura 3: Atividade Direito de Aprendizagem – Conviver

RESGATANDO BRINCADEIRAS ANTIGAS

➤ **ARREMESSO DE AVIÕES DE PAPEL**



A COMO ESSA BRINCADEIRA É DIVERTIDA MINHA GENTE, ÓTIMA PARA SE TER UMA INTERAÇÃO ENTRE AMIGOS E FAMILIARES! MAS ANTES DE TE EXPLICARMOS ELA DIREITINHO, SUGERIMOS QUE VOCÊS ENCONTREM UM LUGAR BEM FRESQUINHO PARA BRINCAR.

MATERIAIS QUE VOCÊS VÃO PRECISAR PARA BRINCAR: CINCO AVIÕES DE PAPEL, DUAS CADEIRAS E UM TRAVESSEIRO.

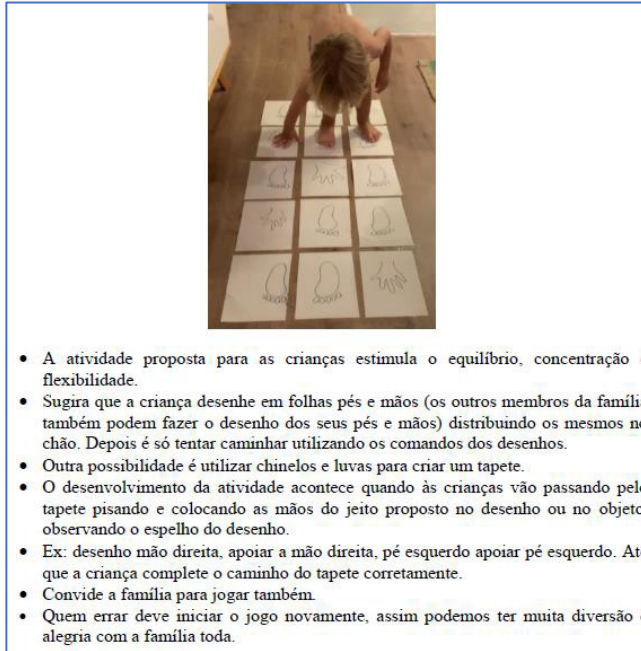
Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Ituiutaba.

Também, vimos que a convivência com crianças e adultos é fundamental para o desenvolvimento infantil, ela caracteriza a relação com outros mais experientes sem a qual o desenvolvimento se inviabilizaria. Sem sombra de dúvidas, o distanciamento social causou uma imensa precarização dessas relações sociais, ainda que não a tenha impedido em sua totalidade. Afinal, era esperado algum nível de relações que a criança poderia estabelecer no ambiente familiar. Como é possível observar a partir do material analisado, o Ensino Remoto de Emergência adotado no município de Ituiutaba/MG tentou estimular o contato social entre irmãos pais e/ou responsáveis, ao mesmo tempo que buscava manter o isolamento social necessário. Na forma de uma *checklist*, considerando os direitos à aprendizagem definidos na BNCC, parece correto dizer que *conviver* foi contemplado através das atividades e das brincadeiras cuja realização dependeria da relação com outros.

Além disso, e diferentemente das atividades anteriores, esta proposta ilustrada na Figura 3 começa a exigir da família o consumo de materiais que, ainda que pouco dispendiosos à princípio, podem não estar efetivamente presentes e disponíveis à família. Mesmo as atividades anteriores já pressupõem o acesso da família aos recursos tecnológicos, algo que, como vimos, não foi, de fato, garantido em igualdade de condições à todas as crianças brasileiras. Para além das dificuldades próprias em possuir recursos tecnológicos e serviços de internet que permitissem o acesso aos materiais, a partir da Figura 3, vemos atividades que também demandam o consumo de recursos que não necessariamente se fazem presentes em todos os lares e, principalmente, que podem representar materiais supérfluos se comparados as demandas prioritárias da família, relativas à manutenção de sua subsistência.

Ainda que estes materiais, eventualmente, fossem disponibilizados pela escola, seu acesso demandaria o deslocamento para que fossem buscados, ação que coloca outros tantos problemas; afinal, todas as famílias contavam com adultos disponíveis para buscar tais materiais nos horários restritos e diferenciados de funcionamento das escolas na pandemia? Em pleno momento de isolamento, havia sempre profissionais na escola disponíveis para atendimento ao público? As famílias cuja carência exigia que fizessem uso dos materiais eventualmente disponibilizados teriam condições de cobrir eventuais custos desse deslocamento necessário? Questões que nos auxiliam a observar a concretude da realidade em sua diversidade típica e que, ao mesmo tempo, revelam as fragilidades das estratégias educacionais naquele momento elaboradas.

Figura 4: Atividade Direito de Aprendizagem – Explorar



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Ituiutaba.

O direito de aprendizagem *explorar* deveria suscitar a curiosidade nas crianças. Elas deveriam ou poderiam explorar sons, formas, cores, texturas, movimentos, histórias etc., esse direito se faz presente nos materiais didáticos disponíveis no site oficial da Prefeitura de Ituiutaba (MG). Tal como a proposta anterior, a presente na Figura 4 também estabelece a dependência de materiais de consumo, estranhos à rotina familiar de muitos. No entanto, os profissionais responsáveis pela elaboração da atividade buscaram estabelecer alternativas para a criação do tapete proposto. Para isso, as famílias deveriam utilizar luvas e

chinelos, criando um espaço de atividade semelhante ao apresentado na imagem. Isso levanta a possibilidade de questionamentos e inferências cuja verificação não nos é possível confirmar como: o cuidado na elaboração de alternativas seria um resultado de dificuldades percebidas pelos profissionais nas capacidades das famílias em cumprir a atividade anteriormente proposta?

Figura 5: Atividade Direito de Aprendizagem – Expressar

VAMOS ASSISTIR AO VIDEO COM A MÚSICA "LAVAR AS MÃOS "



AGORA VAMOS CONVERSAR?

- De acordo com a música devemos lavar as mãos depois de?
- A música fala que a doença vai embora quando lavamos as mãos, vocês concordam?
- Por que?

Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Ituiutaba

Por fim, a ilustração de atividade representada pela Figura 5 mostra que os materiais didáticos também faziam uso de recursos multimídia, neste caso, de um *link* que direcionava o usuário a vídeos no Youtube. As famílias e as crianças deveriam assistir aos vídeos a partir dos quais poderiam realizar a atividade proposta; do contrário, no caso de não assistirem ao vídeo,

experimentariam dificuldades para a elaboração de respostas apropriadas às perguntas indicadas na atividade. Isso nos permite evidenciar, de um lado, que o material didático ofertado pelo município, de fato, revelou um esforço em contemplar os direitos a aprendizagem presentes na BNCC. Por outro lado, esse direito não foi exatamente garantido, à medida em que se ampliava a necessidade de acesso a bens e a serviços tecnológicos, se ampliava também a condição de exclusão daquelas crianças mais carentes.

Constatação que pode ser assumida para todo o conjunto dos materiais analisados e aqui ilustrados nas 5 figuras apresentadas, está claro que, localmente, os materiais revelam marcas do grande esforço empreendido pelos profissionais da educação com vistas ao atendimento da BNCC. Dentre todos, não identificamos apenas o direito de aprendizagem *participar* evidentemente explicitado no conjunto dos materiais analisados. Para esse direito de aprendizagem espera-se que fosse promovida a

[...] participação ativa com adultos e crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (Brasil, 2017, p. 38).

Ausência que é de fácil compreensão, afinal, mesmo em uma situação de normalidade, essa desejável participação e envolvimento do público docente e das famílias no planejamento de atividades e de gestão da escola já é, em si, um desafio grandioso para qualquer instituição escolar. Se considerarmos a

especificidade da pandemia, momento em que estas relações foram acrescidas de, como vimos, carências a bens e a serviços tecnológicos, precariedade, na formação dos responsáveis pelas práticas de ensino ofertadas às crianças (famílias), além do ineditismo da situação e da necessidade de súbita reorganização do ensino, tudo isso ao mesmo tempo tornou ainda mais desafiador o alcance desse específico e já desafiador direito a *participação*.

A partir da análise dos materiais, que incluem as ilustrações apresentadas neste texto, muitos elementos problemáticos e preocupantes puderam se fazer revelados. Comentamos a precariedade da formação dos adultos em relação aos saberes e as habilidades para o ensino, simultaneamente à imposição às famílias da responsabilidade pela garantia do atendimento das necessidades educacionais das crianças durante a vigência do Ensino Remoto de Emergência. Também, analisamos a dependência de uso de materiais pedagógicos cuja aquisição implicaria a redução nos cuidados com o isolamento ou, se consideradas as famílias mais carentes, na impossibilidade de realização das atividades educacionais planejadas e propostas. Complementarmente, foram percebidos outros problemas, seja no acesso a bens e a serviços tecnológicos, seja no domínio destas ferramentas por idosos ou irmãs e irmãos muito jovens que participaram dos cuidados dos mais novos, em ambos os casos se tratam de grupos potencialmente incapazes de lidar adequadamente com o uso das tecnologias para fins educacionais.

No entanto, temos convicção em afirmar que o distanciamento das crianças do espaço-tempo escolar implicou na grave precarização das relações e das interações sociais que elas seriam capazes de estabelecer em uma situação de normalidade. Sabemos que o desenvolvimento infantil possui uma dependência

fundamental para com as relações que as crianças estabelecem com adultos e com crianças mais experientes. Nestas relações, os saberes e as habilidades já presentes nos adultos e nas crianças mais experientes são capazes de promover um importante condicionamento daquelas habilidades ainda não efetivamente presentes, mas potencialmente em vias de se concretizarem na psiquê daqueles menos desenvolvidos. Saberes e habilidades que, inicialmente, são diagnosticados como elementos presentes apenas nas interações passam, em uma fase posterior, a também se fazerem efetivamente presentes interna e psiquicamente, naqueles sujeitos que antes não os apresentavam. Sem dúvidas, a precarização da possibilidade de experienciar estas relações se configura como o mais grave prejuízo decorrente do Ensino Remoto de Emergência, no que diz respeito à promoção do desenvolvimento psíquico infantil passível de ser promovido pela Educação Escolar.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (Vigotski, 1991, p. 41)

Evidentemente, as referidas relações sociais anteriormente citadas, cuja especificidade é definida por seu potencial de promover o desenvolvimento, não ocorrem exclusivamente nos meios escolares, seria um erro reduzir tal

fenômeno desta forma. No entanto, sua possibilidade de ocorrência em ambientes diversos não reduz a importância diferencial da escola, no sentido de se caracterizar como um meio, um espaço-tempo, passível de ser premeditadamente planejado, sistematicamente organizado, com vistas à promoção do desenvolvimento humano pretendido. Mais do que isso, além do planejamento prévio e da organização, pelo docente, de um meio escolar propício ao desenvolvimento, sua natureza também viabiliza a continuidade das ações diagnósticas (Souza, 2016), de modo a elevar a capacidade do professor em conduzir intencional e apropriadamente as ações de ensino continuamente replanejadas e reorganizadas em função dos resultados observados no processo.

De fato, a análise dos materiais também deixa evidente que o uso de jogos e das brincadeiras foi, em alguma medida, contemplado nas ações educacionais propostas para a Educação Infantil no município de Ituiutaba/MG. Isso não significa dizer que, primeiramente, sua realização fosse garantida pela simples existência da orientação, afinal, indisponibilidade de tempo ou presença de adultos responsáveis, carências a bens e a serviços tecnológicos, ausência de materiais necessários e a precariedade de formação específica para o trabalho com o ensino foram elementos que destacamos ao longo desta análise e que implicariam diferentes resultados e possibilidades de realização da atividade proposta. Em segundo lugar, a possibilidade do jogo, da brincadeira, se objetivar em desenvolvimento, de fato, depende da forma como, por meio dela, a criança, de um lado, vivencia o limite de suas capacidades pessoais e, de outro lado, encontra nos adultos e/ou nas crianças mais experientes o conteúdo (saberes e habilidades) potencialmente capaz de auxiliá-la naquilo que a brincadeira a desafia. Condição cuja organização não poderia ser alcançada na forma de uma proposta geral, insensível às

particularidades de cada caso, seja em relação às condições internas psíquicas do desenvolvimento de cada criança, seja em relação às suas condições materiais e objetivas de existência. Proposta genérica essa que poderia perfeitamente ser exemplificada pelos documentos municipais analisados e, mais ainda, possivelmente por tantos outros semelhantes adotados em todo Brasil.

Mesmo na escola, ambiente que pressupõe a disponibilidade de condições materiais próprias para as práticas de ensino, uma proposta geral insensível às condições psíquicas dos estudantes estaria fadada ao fracasso. Por isso, a necessidade tão fundamental do profundo domínio, pelo docente, dos saberes relativos ao fenômeno desenvolvimento e das habilidades diagnósticas que lhe permitirão a assertividade na organização das ações de ensino, que incluem o uso pedagógico dos jogos no caso da Educação Infantil. Munido dos saberes relativos ao desenvolvimento psíquico infantil, das habilidades de organização das práticas de ensino, que contemplam a realização dos diagnósticos, os docentes terão condições de eleger os conteúdos que se caracterizarão como os objetos das atividades de ensino-aprendizado. Cientes deles, terão condições de organizar, por exemplo, jogos nos quais estes conteúdos se façam, à princípio, concretamente presentes nas relações que as crianças estabelecem com o professor e entre si. Dessa forma e, a seguir, estabelecendo as condições para a reelaboração interna destes conteúdos, fazendo com que o que antes se fazia presente nas influências postas pela realidade exterior, também se façam presentes na realidade interna, psíquica, das crianças com quem trabalhar, estabelecendo “possibilidades inesgotáveis para reconstruir as relações e vínculos mais diversos que as pessoas estabelecem na vida real” (ELKONIN, 2009, p. 400).

Reconhecemos que nossas conclusões são iniciais, afinal, os dados a partir dos quais toda a análise foi possível também foram construídos e analisados praticamente *em tempo real*, ou seja, ao mesmo tempo em que estes desafios se manifestavam como experiência de vida de toda a comunidade escolar e acadêmica. Situação essa que, mesmo durante as revisões e os incrementos que caracterizaram a elaboração deste trabalho, não foi plenamente superada. Em reportagem⁶⁴ que analisou dados do Conselho Nacional de Secretários de Saúde (Conass), divulgados em 14 mar. 2023, é informado que na semana epidemiológica nº 10 de 2023, de 5 a 11 mar. 2023, foram registrados 328 óbitos e 60.450 novos casos da doença no país. Por outro lado, ainda que os resultados alcançados derivem de conclusões iniciais da situação educacional brasileira a partir da implantação do Ensino Remoto de Emergência, é absolutamente seguro afirmar que os prejuízos são reais, importantes e demandarão a continuidade de muitos outros estudos e intervenções. Afinal, estes prejuízos já se estabeleceram como fatores causais de novos problemas e desafios educacionais. Estes novos efeitos, além de graves, não estão absolutamente claros e, na perspectiva daqueles preocupados com uma Educação de Qualidade, exigirão renovadas práticas educacionais, profunda e delicada formação docente, além de amplas e rigorosas políticas públicas. Nenhuma delas encontrará uma mínima assertividade independentemente da continuidade das pesquisas que somem forças ao enfrentamento desta situação.

⁶⁴ Reportagem de Lucas Rocha, publicada em 14 mar. 2023, para mais detalhes, consulte: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/brasil-se-aproxima-de-700-mil-mortes-por-covid-19/>. Acesso em 16 mar. 2023.

Considerações Finais.

Ao longo do presente trabalho, buscamos analisar as ações educacionais realizadas no contexto da pandemia do novo coronavírus, que buscaram contribuir com outras tantas ações de combate ao avanço da Covid-19, ao mesmo tempo em que se configuravam novas estruturas da oferta de ensino que atendessem, minimamente, a quantidade de horas letivas previstas nas legislações educacionais vigentes. Nesse sentido, na impossibilidade de estabelecer uma análise ampla acerca de um problema tão complexo, nossa pesquisa estabeleceu o recorte dos impactos causados pela adoção do Ensino Remoto de Emergência para o desenvolvimento pretendido de ser alcançado na Educação Infantil, em especial, em crianças de 4 (quatro) à 5 (cinco) anos de idade. Para tanto, foi estabelecido outro recorte, as políticas públicas educacionais do município de Ituiutaba/MG, como estudo de caso potencialmente capaz de revelar dados e resultados generalizáveis, passíveis de permitir a inferência segura de prejuízos nacionais resultantes do conjunto de ações estabelecidas na excepcionalidade deste contexto e para a Educação Infantil brasileira de modo geral.

De todos os resultados alcançados, aquele que, de longe, merece um destaque especial nestas considerações finais é, sem dúvidas, a forma como o desenvolvimento infantil é passível de ser provocado pelas ações educativas escolares, considerada a brincadeira como atividade guia, ou seja, aquela mais capaz de promover o desenvolvimento psíquico infantil, respeitadas as diversidades inerentes e próprias dos estudantes desta faixa etária. Reconhecer isso permite maior precisão e consciência dos prejuízos causados pela implantação do Ensino Remoto de Emergência, em especial, no caso da Educação infantil.

Ainda que os materiais didáticos ajustados previssem o uso de brincadeiras, todo o contexto de isolamento social implicava um nível de precariedade das relações sociais estabelecidas pelas crianças que, inevitavelmente, gerou prejuízos importantes ou até inviabilizou a efetivação do desenvolvimento psíquico pretendido. Como visto, o uso pedagógico dos jogos ou, precisamente, dos jogos protagonizados, não é simplesmente passível de ser realizado pelo cumprimento de uma cartilha ou de um *script* com um passo a passo que a família poderia seguir. O cumprimento da função desenvolvimental do jogo depende do domínio de saberes e de habilidades específicas pelo docente, além do acompanhamento diagnóstico preciso da evolução do aprendizado-desenvolvimento.

O conjunto dos dados permite a conclusão de que o Ensino Remoto de Emergência se configurou como causa de graves prejuízos para o desenvolvimento infantil, considerados todos os dados analisados e a particularidade do caso da Educação Infantil no município de Ituiutaba/MG. No entanto, existe um outro aspecto que não foi profundamente explorado nas partes anteriores deste trabalho e que precisa ser muito bem esclarecido, que é a distância entre nossas conclusões e as críticas rasas e anticientíficas tão frequentemente realizadas contra as ações de isolamento social.

De fato, ao longo do trabalho, não se foi dada muita atenção a tais posicionamentos, o que não pode ser confundido com descaso nosso. Pelo contrário, mantivemos o foco na análise dos prejuízos educacionais por entendermos que nossa contribuição seria mais efetiva neste campo e que, ao mesmo tempo, muito já havia sido revelado acerca das críticas ao

isolamento social. Por exemplo, em reportagem⁶⁵ publicada no site oficial da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de autoria de Andrés Ferrari e André Moreira Cunha, professores do Departamento de Economia e Relações Internacionais da UFRGS, vê-se que em março de 2020 este problema já era conhecido e já havia registros acadêmicos acerca do fato. Momento que é, inclusive, anterior à implantação do Ensino Remoto de Emergência.

Mais do que isso, vemos que a criminalização da ciência e da política compunham parte das estratégias assumidas pelos integrantes do Governo Federal à época, cujos posicionamentos éticos, comentários, intervenções e políticas públicas revelavam, no mínimo, aspirações fascistas e pouco interessadas no bem público, de fato. Sem dúvidas de que se tratava de problemas graves, em larga medida, abordados por tantos outros pesquisadores, muito competentes para análises sociológicas e políticas, frente à tais trabalhos, nossa contribuição não traria grandes acréscimos. Diferentemente de análises acerca do Desenvolvimento Humano e das cicatrizes educacionais que se estabeleciam na Educação, naquele momento de implantação e vigência do Ensino Remoto de Emergência. Por isso, nossa atenção maior no foco a partir do qual nossas contribuições poderiam gerar resultados mais relevantes.

De fato, por um lado, nossas conclusões são críticas em relação aos efeitos educacionais do Ensino Remoto de Emergência, especialmente se considerado o Desenvolvimento Psíquico passível de ser promovido pela escola na Educação Infantil. Por outro lado, nossas conclusões não podem ser

⁶⁵ Reportagem publicada em 28 mar. 2020, maiores informações, consulte: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-a-pandemia-de-covid-19-e-o-isolamento-social-saude-versus-economia/>. Acesso em 16 mar. 2023.

entendidas como uma crítica rasa à estratégia de isolamento social, tal como se considerássemos que melhor teria sido a manutenção das atividades escolares presenciais. Pelo contrário, é evidente e cientificamente inquestionável que o isolamento social se caracterizava como única medida existente naquele momento capaz de evitar um colapso absoluto do sistema de Saúde Pública e, conseqüentemente, o incremento de mortes evitáveis.

No entanto, reconhecer a necessidade da medida excepcional não significa anular a existência de seus efeitos colaterais. É claro que o isolamento social se fez necessário, apesar de capenga dada a inacreditável ineficiência das políticas públicas federais. Mas, sua implantação, inédita, fez-se causa de problemas educacionais de toda ordem que precisam ser entendidos, sob o risco de nunca serem superados. E é nesse intuito de somar forças ao enfrentamento destes problemas educacionais que toda a nossa pesquisa se efetivou nesta produção em específico.

Referências

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Fundação Carlos Alberto Vanzolini, 2018. 595 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº 5/2020*, aprovado em 10 de março de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária

mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília, 10 de mar. de 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 de mar. de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Nota Técnica nº 127/2021-CGPNI/DEIDT/SVS/MS* de 23 de fev. 2021. Atualização dos dados sobre variantes de atenção do SARS-CoV-2 no Brasil, até 20 de fevereiro. Brasília, 23 de fev. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/media/pdf/2021/fevereiro/23/nota-tecnica-n-127-2021-novas-variantes.pdf>. Acesso em: 19 de mar. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica*. Brasília, 7 out. 2020b.

CENTRO MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA E APERFEIÇOAMENTO PERMANENTE DE PROFESSORES (CEMAP) (Ituiutaba). Prefeitura Municipal de Ituiutaba. Plataforma de atividades e interação com alunos da rede municipal. In: *SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO* (Ituiutaba). Prefeitura Municipal de Ituiutaba. Sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de Ituiutaba. Website. Ituiutaba: Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores (CEMAP), 11 maio 2020. Disponível em: <https://www.ituiutaba.mg.gov.br/educacaoonline/turma/educacao-infantil-4-5>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, dez. 2011. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400016. Acesso em: 19 de mar. de 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000400016>.

DINIZ, C. R.; SILVA, I. B. da S. *O caminho da ciência: metodologia científica*. 21. Ed. Campina Grande: EDUEP, 2008. 22 p. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/metodologia_cientifica/Met_Cie_A03_M_WEB_310708.pdf. Acesso em: 15 de mar. de 2021.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo* / tradução de Álvaro Cabral. — 2 a. ed. — São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ - FIOCRUZ. Ministério da Saúde. *Contribuições para o retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia Covid-19*. [S/l], 2020. Elaborado pelo GT instituído pela PORTARIA Nº 5608, 01 de set. de 2020. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/43379/2/contribuicoes_para_o_retorno_escolar_-_08.09_4_1.pdf. Acesso em: 19 de mar. de 2021.

HODGES, C. *et al.* As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da escola, professor, educação e tecnologia*, [S. l.], n. v. 2 (2020): Múltiplas Perspectivas para Fortalecer o Aprendizado, 1 jun. 2020.

HUR, D. U.; SABUCEDO, J. M.; ALZATE, M. Bolsonaro e Covid-19: negacionismo, militarismo e neoliberalismo. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 21, n. 51, p. 550-569, ago. 2021. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15

[19-549X2021000200018&lng=pt&nrm=iso](#). Acesso em 10 mar. 2023.

ITUIUTABA. *Decreto n° 9.360*, de 18 de março de 2020. Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e contingenciamento, no âmbito do município de Ituiutaba, da pandemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus COVID-19. Ituiutaba: Prefeitura Municipal, [2020]. Disponível em: <http://static-data.com.br/pmi/upload/publicacoes/decreto-n-9-360-de-18-de-marco-de-2020.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021

ITUIUTABA. *Portaria n° 182/2020*, de 21 de maio de 2020. Dispõe sobre a implementação do regime especial de teletrabalho e do trabalho excepcionalmente presencial no âmbito das instituições públicas municipais de educação para execução do regime especial de atividades não presenciais e dá outras providências. Ituiutaba: Prefeitura Municipal. Disponível em: <http://static-data.com.br/pmi/upload/publicacoes/portaria-1822020.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

LEITE, L. C. C. *et al.* O jogo de papéis como atividade principal do desenvolvimento psíquico das crianças: *EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação PUCPR, IV Seminário Inter. de Representações Sociais, Subjetividade e Educação*, [S. l.], 2017. SIRSSE e VI Seminário Internacional Profissionalização Docente (SIPD/ Cátedra Unesco).

LEONTIEV, A., 1904-1979 *O desenvolvimento do psiquismo / Alexis Leontiev*; [tradutor Rubens Eduardo Frias], -- 2. ed. -- São Paulo: Centauro, 2004.

MINAS GERAIS. *Memorando-Circular n° 6/2020*, de 16 de setembro de 2020. Ensino remoto - segundo semestre. Universidade do Estado de Minas Gerais, 16 set. 2020.

OLIVEIRA, J. B. A. e; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A. Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. [S/l.], v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2885>. Acesso em: 19 de mar. de 2021.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. *Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas*. Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru. Bauru, 2016. Disponível em: http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/120/Proposta_Periodiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 19 de mar. de 2021.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, B. de S. *O futuro começa agora: da pandemia à utopia*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021. 426 p. ISBN 978-65-5717-038-0.

SILVEIRA, S. B. da; SOUZA, L. M. de A. Os impactos do Ensino Remoto de Emergência no desenvolvimento infantil: uma análise das estratégias educativas adotadas no município de Ituiutaba (MG). *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo, v. 20, ed. 49, p. 105-126, 26 nov. 2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2658>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SOUZA, L. M. de A. *A Sociologia no Ensino Médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural*. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia,

Uberlândia, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18148>. Acesso em:
21 jan. 2019.

SOUZA, L. M. de A. A constituição humana pela unidade personalidade-psique-atividade: contribuições de S. L. Rubinstein para o campo educacional. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do GEPEDI*. Goiania: Phillos Academy, 2021. v. 14, cap. 3, p. 79-121. ISBN 978-65-88994-48-1.

VIGOTSKY, L. S., 1869-1934. *A construção do pensamento e da linguagem*/ L.S. Vigotski; tradução Paulo Bezerra. – 2ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S., 1896-1934. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* / L. S. Vigotski; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Organizadores: Michael Cole, Vera John- Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche⁴ª edição brasileira. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

8.

NEOLIBERALISMO E PANDEMIA DE COVID-19: OS IMPACTOS NA SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES/RAS NO ENSINO REMOTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA MINEIRA

Cláudia Regina dos Santos

Rosineyde Ferreira Nunes

Introdução

O início do semestre letivo de 2020 foi abruptamente interrompido devido à pandemia de Covid-19, causada pelo SARS-Cov-2, também conhecido como o Novo Coronavírus. O alerta sobre essa nova cepa (tipo) de Coronavírus chegou à Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019, por meio da notificação de casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na República Popular da China. Até agosto de 2023, o mundo contabilizou mais de 770.000.000 de casos de Covid-19 – segundo dados compilados pela OMS (2023) e pela Universidade Johns Hopkins (2023) –, sendo que o Brasil, considerando os boletins mais recentes, atingiu mais de 700.000 óbitos (Fiocruz, 2023).⁶⁶ Esse trágico cenário repercute e todos

⁶⁶ Em 05 de maio de 2023, o chefe da OMS da ONU, Tedros Adhanom Ghebreyesus, declarou o fim da Covid-19, enquanto emergência de saúde pública, embora a doença permaneça como uma ameaça global. Devido à eficácia das vacinas, houve um aumento da imunidade, o que se desdobrou no decréscimo das taxas de mortalidade e da pressão sofrida pelos sistemas de saúde, anteriormente, sobrecarregados. Acerca do impacto da mesma,

os setores sociais, tendo desdobramentos na área educacional, por conseguinte, na categoria profissional de professores, que, em dois anos de pandemia, procura responder a desafios inéditos.

Em relação à docência, especialmente, muitos profissionais se viram confrontados a manusear tecnologias de informação e comunicação, ocasionando, não raro, o estranhamento do próprio ofício e, como decorrência, um quadro de ansiedades, frustrações e depressão. Diante então das adversidades geradas, o objetivo desta pesquisa foi investigar, no contexto da política neoliberal, os impactos e possíveis prejuízos na saúde mental de professores da rede pública da educação básica, especialmente, mineira, no período pandêmico de 2020, em função da obrigatoriedade do ensino remoto emergencial. A hipótese aqui defendida, tendo por baseo método dialético de análise (a ser explicitado adiante), foi que, sendo a realidade educacional ingerida pelas contradições sociais e econômicas próprias do modo neoliberal de produção, as condições de precariedade se agravaram com a pandemia, afetando sobremaneira a saúde mental de educadores. Ao mesmo tempo em que se passou a exigir mais desempenho e produtividade, no ensino remoto emergencial, ao invés de se oferecer melhorias para tais, aprofundou-se a precarização

Ghebreyesus salientou as “falhas políticas”, a “quebra” de confiança entre instituições, governos e pessoas, em virtude do grande número de desinformação, além dos efeitos pós-Covid, ou da “Covid longa”. Ademais, se, por um lado, o fim da emergência global deve ser celebrado, por outro, a doença deixará “cicatrices profundas”, as quais “devem servir como lembrete permanente do potencial de novos vírus, com consequências devastadoras” (*apud* OPAS, 2023).

laboral dos profissionais. Isso por sua vez repercutiu na saúde psíquica de muitos deles, o que foi concebido não como resultante de conflitos estruturais gerados pelo neoliberalismo na área da educação, e sim como doenças psíquicas, vinculadas, nesse sentido, a uma individualização do sofrimento, em que os determinantes sociais envolvidos foram suprimidos.

Há que frisar que são múltiplas as formulações acerca do neoliberalismo, e diversas as experiências de sua implementação, cujo início, de forma hegemônica, no Brasil, deu-se, nos anos 1990. Ao encontro da proposta deste trabalho, cita-se a abordagem marxista, por alguns autores, como Dumenil (2006, p. 185-186), que define o neoliberalismo como uma “nova ordem social” – e não um modelo de desenvolvimento capitalista – assinalado pelo reinstauração da hegemonia financeira, ou seja, das instituições financeiras e “frações superiores das classes capitalistas”, que buscam assegurar sua renda e poder. Seus métodos consistem em novos critérios de gestão das empresas a favor dos acionistas; políticas econômicas com vistas à elevação de juros e à estabilidade de preços; e a livre circulação de capitais e o livre comércio – colocando em concorrência trabalhadores de todo o mundo, para que os direitos trabalhistas e os salários sejam rebaixados -, entre países desiguais economicamente. Resulta de uma luta de classes e como uma reação do capital ao Estado de Bem-Estar Social, o qual emergiu no pós-Segunda Guerra Mundial. Dadas as condições da crise estrutural a partir de 1973 e o desfazimento do antigo compromisso em controlar a inflação, afirma Duménil (2006), essa nova ordem foi permitida.

Na engrenagem do neoliberalismo, o papel do Estado, de acordo com Harvey (2008, p. 80-91, *apud* Andrade, 2019), é decisivo. Práticas estatais, a exemplo da transferência dos prejuízos das empresas privadas para as contas públicas; a

atuação, em última instância, de garantidor dos grandes estabelecimentos financeiros; o desmantelamento sindical; o corte crescente de gastos sociais; a proliferação de políticas públicas de responsabilização individual; os privilégios destinados a grandes corporações; a repressão do judiciário e da polícia; a outorga ao setor privado da elaboração das políticas públicas, de leis, dos sistemas regulatórios; e a instituição de parcerias público-privadas, em que o Estado aceita os riscos, ficando as empresas com os lucros, denotam como os interesses do grande capital podem ser patrocinado pelo órgão em detrimento do bem-estar populacional, dos direitos da classe trabalhadora, bem como da proteção do meioambiente.

Mas, de modo a se dar destaque ao caráter híbrido do conceito de neoliberalismo, cabe denomina-lo também como o “espaço de produção de subjetividades”, no qual o sujeito neoliberal é o “empresário de si” (Caponi; Daré, 2020, p. 303), ou o “capital humano” – nome dado a uma espécie de ideário construído para mascarar os interesses da classe possuidora dos meios de produção, bem como a “exploração do trabalhador” (Finkel, 1977, *apud* Frigotto, 2009). Nesse sentido, o chamado sujeito neoliberal se constroi a partir de “princípios”, tais “como a aceitação de um tipo de trabalho flexível”, a exigir a “perda de autonomia, o dever de permanente adaptação a circunstâncias novas, o espírito de competição e de alta performance”, bem como “a autorresponsabilização pelos próprios êxitos e fracassos” (Caponi; Daré, 2020, p. 303).

Esse quadro de deteriorização/precarização do mundo laboral não é estranho à área educacional brasileira, que, nas últimas décadas, no que se refere à educação básica da rede pública, sofre uma crescente desvalorização, acarretando impactos à saúde mental de educadores/ras que, com o fenômeno

pandêmico, recrudesceram.

Quanto à metodologia, a pesquisa teve caráter exploratório, por se constituir numa etapa preliminar para um futuro trabalho mais aprofundado (Oliveira, 2018). Nessa direção, realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico, de modo a se identificar estudos sobre a temática.

Para responder ao problema, fundamentou-se no método dialético, desenvolvido pelo Karl Marx (1818-1883). Caracteriza-se esse método pelo

movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada (Pires, 1997, p. 87).

Conforme Saviani (2015, p. 28), pela lógica dialética ou pela forma de pensar dialeticamente, “a construção do pensamento ocorre [...] da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto”. Este último é, para Marx, o concreto pensado ou as reflexões que possibilitam a compreensão plena do fenômeno observado. Nas palavras dele próprio,

No “final” desse processo, ter-se-á, então, não mais um concreto figurado e abstrato (porque pouco se sabia dele), mas, sim, um “concreto” pensado e abstrato (mas agora abstrato enquanto pensamento, enquanto compreensão mental que se tem dele; não mais abstrato porque vazio, porque o que se sabia dele era muito superficial e genérico). Uma aproximação significativa da essência do fenômeno, do que ele é (não do que ele aparentava ser, no início) (Marx, 1989, p.229).

Nessa direção, Frigotto (2010, p. 79-86) assinala que a linha de raciocínio cuja base é o método dialético

[...] permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica, [...] é uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um triplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da síntese no plano do conhecimento e da ação.

Nesse processo de apreensão, os fenômenos sociais

precisam ser relacionados às questões políticas, econômicas, culturais e históricas. Isso permite a desconstrução de verdades “prontas ou acabadas”, que tenham como foco explicações reducionistas. No caso do objeto de investigação da presente pesquisa – saúde mental dos/as professores/ras em tempos de pandemia -, mesmo que de forma limitada, por ter se tratado de um estudo exploratório, procurou-se ir além da aparência ou do senso comum acerca da prática educativa (o empírico), para se chegar à síntese ou à sua compreensão mais aprofundada. Ressalva-se que não se pretendeu esgotar ou dar conta da totalidade do objeto investigado. Ciente da limitação estrutural e de conteúdo, procurou-se, mediante o referido método, aproximar-se de uma compreensão contextualizada e crítica quanto à historicidade, às contradições – mais precisamente, às diversas formas de conflitos derivados do processo histórico -, e às condições socioculturais que repercutiram e permearam a saúde mental de docentes, em especial, no ensino remoto da educação básica mineira, durante o ano letivo de 2020, sob a política neoliberal.

O ensino remoto no contexto pandêmico

A Portaria n. 345/2020 do Ministério da Educação, em consonância com decretos municipais e estaduais, autorizou, em regime excepcional, a substituição das aulas presenciais pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE). Regulada por legislação específica, no ERE, professores e alunos estão separados, temporal ou fisicamente, sendo, por isso, indispensável a utilização de tecnologias e meios de comunicação e informação (Portal Do MEC, 2021). O ERE pode ainda se constituir de atividades síncronas – que ocorrem em horas determinadas -, e de

atividades assíncronas – as quais podem ser realizadas pelo alunos de uma mesma turma em espaços e tempos diferentes. Especificamente na educação básica de Minas Gerais, essa substituição contou com a veiculação do material impresso denominado *Plano de Estudo Tutorial* (PET), e do programa televisivo *Se liga na Educação*, integrantes do *Regime de Estudo não Presencial*, desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG). Para complementar tais instrumentos didático-pedagógicos, implementou-se o aplicativo *Conexão Escola*, que, somado àqueles, possibilitaram, não sem os obstáculos inerentes ao uso abrupto de novas ferramentas tecnológicas, a integração entre docentes e discentes e o prosseguimento do ano letivo.

Isso posto, procurou-se saber, a partir desta Pesquisa, considerando o contexto da política neoliberal em que se encontra o campo educacional brasileiro, quais os impactos, em termos de saúde mental, tiveram os professores, munidos dessas ferramentas, para lecionar, no ERE, especialmente, da educação básica mineira.

Saúde mental, na definição da Organização Mundial da Saúde (OMS) (2021), é "um estado de bem-estar no qual um indivíduo percebe suas próprias habilidades, pode lidar com os estresses cotidianos, pode trabalhar produtivamente" e, ainda, pode "contribuir para sua comunidade". De forma a ampliar a significação do termo,

saúde mental significa um *socius* saudável; ela implica emprego, satisfação no trabalho, vida cotidiana significativa, participação social, lazer, qualidade das redes sociais, equidade, enfim, qualidade de vida. Por mais que se decrete o fim das utopias e a crise dos valores, não se pode escapar: o

conceito de saúde mental vincula-se a uma pauta emancipatória do sujeito, de natureza inapelavelmente política (Almeida Filho; Coelho; Peres, 1999, p. 123).

Vincula-se, nesse sentido, à saúde social, um direito que a todos deveria ser assegurado, mas que, especificamente em relação à profissão docente, encontra-se cotidianamente negligenciado pelo Poder Público e pelas instituições, o que se evidencia nas condições precárias para a realização dessa atividade e no adoecimento psíquico a que muitos se veem acometidos, tendo sido aprofundado com início da pandemia de Covid-19.

Alguns estudos têm demonstrado que a área educacional tem sido uma das mais afetadas pela situação pandêmica, em todos os seus quadrantes: nas condições materiais para o desenrolar do ano letivo; na qualidade de ensino; no engajamento psicossocial dos alunos e seus familiares; na saúde mental dos profissionais, dentre outros. Atentando-se a esses aspectos, cita-se a seguir alguns levantamentos de estudos direcionados a elucidar o problema do presente Trabalho.

Um levantamento do Grupo de Pesquisa de Psicologia do Desenvolvimento Moral (GPDM) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), sob a coordenação da pesquisadora Luciana Maria Caetano, ao coletar dados de 733 professores brasileiros do ensino básico e do superior, e de professores/ras especialistas (que ministram matérias como música e idioma), durante os meses de setembro e outubro de 2020, verificou que as dificuldades com as aulas remotas aumentaram exponencialmente os níveis de depressão, estresse e ansiedade: 92% relataram ter enfrentado adversidades nas atividades propostas online. Os pesquisadores relataram a

surpresa por 65% dos docentes terem sido contrários à demanda do Ministério da Educação em adaptar as aulas presenciais ao sistema remoto. No recorte feito sobre instituições de ensino públicas e privadas, os professores da rede privada denotavam um maior nível de estresse, comparados àqueles da rede pública. Porém, os níveis de depressão e ansiedade ficaram próximos. Segundo o estudo, entre os professores, o maior obstáculo, citado 390 vezes, foi adequar uma didática ao ambiente virtual, “[...] sendo que 373 pessoas disseram ter dificuldade em relação ao fato de os alunos não conseguirem acessar a aula, enquanto 304 afirmaram” ficar desconfortáveis na frente das câmeras (Duarte, 2021). E o único fator que não afetou a saúde psíquica do docentes relacionou-se ao conhecimento limitado acerca da utilização das plataformas digitais e de programas, dito por 273 participantes.

O estudo assinalou ainda que 86% dos respondentes passaram a ter uma carga de trabalho maior durante as aulas remotas. Porém, não se associou esse fator a maiores níveis de depressão, estresse e ansiedade. Já a informação da diminuição de renda, segundo 36% dos/as docentes, apontou um sinal, embora fraco, de “queda na saúde mental” (Duarte, 2021). Com isso, a pesquisa concluiu existirem duas dificuldades principais para o adoecimento desses profissionais em função da pandemia: os entraves encontrados à adaptação das aulas remotas às pressas e os desacordos dos mesmos com a plataforma de ensino remoto (ibidem).

Frisa-se que mesmo antes da pandemia o adoecimento mental de docentes já apresentava dados preocupantes, devido à crescente precarização da profissão. Etimologicamente, a palavra precário vem do latim *precarius*, donde *precar* equivale a prece. Na contemporaneidade, a palavra associa-se também ao sentido

de insuficiência e escassez. Nota-se aqui essa etimologia para se aponte o quadro de constante incerteza, instabilidade e más condições que adjetivam e descrevem a maioria das escolas, especialmente públicas, no Brasil, sendo mesmo necessárias permanentes reivindicações, além de “preces”, a um mínimo de dignidade para o exercício da profissão de professor (Ribeiro, 2021). Com a crise sanitária instalada em 2020 e a exigência das atividades não-presenciais, essa situação de precariedade só veio a se agravar, dado que, num país extremamente desigual, o alcance das tecnologias educacionais com qualidade está disponível a poucas famílias, e a desvalorização da profissionalidade docente, conjugada à falta de infraestrutura adequada, perpetuam-se como um reflexo do desequilíbrio político educacional brasileiro. Como resultado,

assimetrias sociais, econômicas e culturais se adensaram, puseram a nu as ideias que mal digerimos, em várias décadas, sobre cultura digital, letramentos e natividades digitais, causando preocupação em quem precisa lidar com o chão da sala de aula da educação básica, além de rubor naqueles que estiveram cegos/as às nossas condições concretas (Ribeiro, 2021, p.3).

Nesse contexto, a autora chama de “ciclos deprecariedade” os retornos constantes ao precário, quando da mudança de modalidade de ensino. A escassez mantém-se com a ausência de qualificação, equipamentos e recursos que consigam suprir necessidades prementes, a exemplo de se alcançar alunos matriculados, mediante recursos tecnológicos de posse e acesso ampliados.

A precariedade evidencia-se também na popular “gambiarra”, muito utilizada no cotidiano, mas que apenas

resolve os problemas provisoriamente. A gambiarra está identificada no ensino remoto, à medida que educadores e educandos se ajustaram de improviso e apressadamente, com recursos escassos, a uma demanda urgente que tem durado anos e que, provavelmente, deixará seu legado no período pós-pandêmico (ibidem).

Há que se notar, esse quadro materializa-se a cada dia pela política neoliberal, por exemplo, ao pressionar trabalhadores a se sujeitarem de forma incondicional a condições suscetíveis de instabilidade, insegurança, e, não raro, de adoecimento psíquico.

E, lembra Ribeiro (2021), um ciclo de precariedade também compõe as condições vividas no contexto pré- pandemia. Isso porque trinta anos de pesquisas e alertas acerca da relação possível entre a educação e as tecnologias digitais não serviram para que em grande parte das escolas houvesse investimento, por exemplo, na estruturação e fornecimento de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), na livre utilização das plataformas, na atualização e manutenção de ferramentas/equipamentos obsoletos, e mesmo na solução de questões básicas como o acesso a WI-FI. Com a obrigação de professores de se adaptarem rapidamente ao ensino remoto, muitos se depararam com a escassez de preparo em relação às tecnologias, bem como com as dificuldades de alunos, por não terem acesso à internet ou a uma conexão de qualidade, algo, que, nos tempos atuais, causou espanto.

A pesquisa intitulada *A situação dos professores no Brasil durante a pandemia* (Nova Escola, 2020), realizada pela revista especializada em educação básica, *Nova Escola*, entre os dias 16 e 20 de maio de 2020, que contou com mais de 8,1 mil participantes, descreve os efeitos do fenômeno pandêmico gerados aos docentes. A região Sudeste concentrou o maior

número de respondentes (53,3%), seguida pelo Nordeste (19,5%), pelo Sul (15,1%), pelo Centro-Oeste (6,6%) e pelo Norte (5,4%). O ensino fundamental teve o maior número de professores participantes (78%); sendo que, destes, 42% ministram aulas nos anos iniciais, e 36% lecionam nos anos finais. Já no

ensino médio e na educação infantil, o número de respondentes foi, respectivamente, de 24% e 28%.

Para um terço dos professores (33%), a experiência do ensino remoto foi classificada como razoável. Já 30% a consideraram como ruim ou péssima, 27% a relataram como boa, e somente 5% deram nota 9 e 10. Menos de um terço (32%), portanto, a avaliaram de maneira positiva. Sublinha-se que, dentre os principais pontos positivos da experiência, segundo os educadores, destacaram-se a chance de aprender novos conhecimentos, a utilização de recursos tecnológicos como forma de aprimoramento da didática, o envolvimento dos alunos e a flexibilidade de horários. Quanto aos pontos negativos, constaram a obrigação de se adaptar ao formato, a pressão por resultados, o retorno aquém do esperado dos alunos, o aumento da necessidade de atender individualmente as famílias e a ausência de infraestrutura, de capacitação e de contato presencial com o alunato (Nova Escola, 2020).

Note-se que, conforme pesquisa online da Nova Escola com mais de 5 mil respondentes, em junho e julho de 2018, a “saúde emocional” (termo usado pelo estudo, ao invés de saúde mental) do professor já demandava uma atenção maior. Os dados colhidos revelaram que 68% sofriam de ansiedade, e 28% tinham ou já teriam tido depressão. Comparativamente, com o advento do contexto pandêmico, o levantamento de 2020 demonstrou que problemas de estresse permaneceram: a saúde emocional foi avaliada como ruim ou péssima por 28%, e como razoável por

30%. Declararam-se ótimos somente 8% (ibidem). Cansaço, insegurança, preocupação, angústia, cobrança e medo foram os termos mais utilizados pelos respondentes.

A questão de gênero também apareceu no estudo como evidência de uma categoria profissional constituída por 85% de mulheres. Também em comparação ao período pré- pandêmico, em uma escala de 0 a 10, as participantes avaliaram com a nota 5 o momento então vivido em 2020. As preocupações decorrentes do agravamento do estresse, de acordo com os relatos, provinham da dupla jornada e da dificuldade em conciliar as atividades domésticas, como o acompanhamento de filhos em idade escolar, com os encargos profissionais (Nova Escola, 2020).

Nessa direção, o relatório técnico emitido pelo Grupode Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG) sobre as atividades remotas na educação básica das redes públicas estaduais e municipais do Brasil, no período de 8 a 30 de junho de 2020, ao verificar que somente 28,9% dos respondentes possuíam facilidade na utilização das ferramentas tecnológicas, não tendo 53,6% dos professores da rede municipal (mais do dobro da rede estadual – 24,6%) recebido qualquer preparo para a realização das aulas remotas, corrobora no sentido de se procurar detectar os fatores incidentes no crescimento das doenças relativas à saúde mental dos docentes.

De modo mais detalhado, o estudo, cujos 78% dos participantes foram mulheres com idade entre 30 e 49 anos, mostrou que a realização de aulas remotas apresentou-se como uma novidade para a grande maioria deles, tendo tido experiência somente 9%, na educação infantil; 10%, no ensino fundamental – anos iniciais; 12,3%, no ensino fundamental – anos finais; e 16%, no ensino médio (GESTRADO/UFMG, 2021). A

experiência, portanto, dos profissionais aumentou à medida que se avançaram as etapas da educação básica. No entanto, o grau de dificuldade para lidar com as ferramentas tecnológicas assemelhou-se entre as mesmas.

No que tange às tarefas exigidas para as atividades remotas, a maior parte dos professores observou um aumento nas horas trabalhadas em todas as etapas e subetapas da educação básica. Comparativamente: 74,8%, na educação infantil; 82,8%, nos anos iniciais do ensino fundamental; 85,5%, nos anos finais do ensino fundamental; e, também, 85,5%, no ensino médio. A percepção de que as horas de trabalho diminuíram com o ensino remoto correspondeu à minoria dos profissionais, tendo sido na Educação Infantil onde esse dado esteve mais presente (GESTRADO/UFMG, 2021).

Já em relação aos/as estudantes, apenas 16% dos profissionais participantes consideraram que não houve perdas nas atividades, sendo que o cenário pandêmico influenciou mais negativamente o ensino fundamental – anos finais (44,5%) e o ensino médio (45,8%). Houve uma redução drástica de aproximadamente 45% dos/as estudantes na participação das atividades. Na educação infantil, esse decréscimo foi percebido por 34,1% dos docentes; e nos anos iniciais do ensino fundamental, por 29% (ibidem).

De forma geral, tais dados denotam o grau de dificuldade que professores tiveram para exercer sua profissão no contexto adverso da pandemia, no qual a grande maioria se viu, de forma inusitada, a lidar com uma variedade de situações, sem o devido apoio do Poder Público e das instituições à educação pública municipal e estadual, o que não poderia deixar de afetar a saúde mental de muitos deles.

Conforme demonstrado, as adaptações

exigiram esforços que não podem ser desprezados. A maioria desses profissionais não recebeu qualquer formação para o desenvolvimento dessas atividades. Entretanto, percebe-se que o compromisso desses professores (as) com seus estudantes tem orientado a busca de meios para tornar a oferta educativa possível. Essa experiência pode significar um importante crescimento e amadurecimento profissional, mas ela também é geradora de tensões e angústias para os docentes (GESTRADO/UFMG, 2021, p. 21).

Em Minas Gerais, foco maior deste Estudo, uma pesquisa realizada, entre 20 de agosto e 11 de setembro de 2020, por Silva *et al.* (2021), da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), com 16.210 professores de escolas da rede pública de educação básica – infantil, fundamental e/ou ensino médio -, no contexto pandêmico, corroborou alguns dados apresentados, em nível nacional, pela Gestrado, considerando-se as diferenças entre as variáveis adotadas. Salienta-se que, assim como no estudo desenvolvido pelo Grupo da UFMG, o estudo da UNIMONTES também mostrou a importância que aspectos psicossociais do trabalho assumem no grau de satisfação/insatisfação do docente em suas atividades, especialmente numa atmosfera tão adversa como a que ainda se vive, em função do prolongamento da pandemia.

Os participantes de 795 cidades mineiras foram em sua maioria – à semelhança do levantamento da GESTRADO/UFMG – do sexo feminino (81,9%), com 97,4% na faixa etária de até 60 anos. A variável dependente utilizada foi “Durante o isolamento social devido à pandemia do novo

coronavírus, como você se sente em relação a seu trabalho como docente?” (Silva *et al.*, 2021, p. 6119). Três foram as opções de resposta: “satisfeito (a)”; “nem satisfeito (a) nem insatisfeito (a) [que equivaleu a indiferente]”; e “insatisfeito(a)”. Já as variáveis independentes constituíram três blocos temáticos: “1. Perfil sociodemográfico e econômico”; “2. Perfil ocupacional”; e “3. Comportamentos/hábitos durante a pandemia” (Silva *et al.*, 2021, p. 6120).

O estudo evidenciou que em torno de metade dos docentes sentiam-se indiferentes no que se refere à satisfação com a atividade laboral no curso da pandemia; enquanto um terço dos mesmos mostrava-se insatisfeito. Ressalta-se que “a indiferença sugere um estágio intermediário entre os sentimentos de satisfação e insatisfação, trazendo em si uma ideia de gradação quanto aos sentimentos negativos” correspondentes ao “trabalhado” (ibidem, p. 6123). Assim sendo, um percentual de quase 80% não estava satisfeito com a docência no período pandêmico.

Com o trabalho remoto os professores precisaram lidar com o aumento da sobrecarga de suas atividades: as abordagens pedagógicas transformaram-se em encontros virtuais; a sala de casa deu lugar à sala de aula; bem como necessitou-se aprender novas formas de se ensinar. Conforme Silva *et al.* (2021, p. 6123), entre os fatores relacionados à insatisfação e à indiferença, sublinham-se, “para cada uma, dois grupos de estudo: as variáveis que apresentam associação positiva e aquelas que se comportam como fatores de proteção”. A indiferença e a insatisfação apresentaram-se maior entre os respondentes sem cônjuge, que lecionavam há 21 anos ou mais, que lidavam com dificuldades com o ensino remoto, que compartilhavam o instrumento de trabalho (computador), que consumiam álcool, aqueles que eram

sedentários e aqueles que não tinham lazer durante a pandemia ou que diminuíram o tempodestinado ao mesmo. Note-se, conforme as autoras, que a saúde mental de professores que não tinham cônjuge era mais afetada, em termos de indiferença e insatisfação relacionadas ao trabalho. Já o distanciamento social, emvirtude da pandemia, é um fator desencadeante de impactos à saúde psíquica. Associado à perda do contato presencial, queenvolve a profissão docente, esse fator, bem como o sentimento de solidão, poderiam esclarecer o porquê da satisfação dos professores ter sido afetada (Silva *et al.*, 2021).

Enquanto estratégia da política neoliberal, ressalta-se que a “gestão dos sentimentos” (Caponi; Daré, 2020, p. 308)também é necessária para que o sujeito – no caso, o professor – acolha as exigências de um novo contexto laboral, em que a desproteção social, o desamparo, a solidão(como mencionada), a angústia sejam concebidos como “debilidades” individuais, e não como decorrência dos imperativos de rendimento e competência do neoliberalismo.

Na sequência da pesquisa de Silva *et al.* (2021), a insatisfação dos docentes com mais de 21 anos de atuação teria como explicação o dado de, após anos de profissão, o professor ter sido obrigado a se adaptar à imposição de novas maneiras de ensinar, o que acarretou desafios imprevistos. Ancorado a isso, maior probabilidade de insatisfação e indiferença esteve atrelada a dificuldades como manejo das atividades remotas, já que práticas tradicionais de ensino, com o uso de pincel, quadro e projetor de slides precisaram ser abandonadas, em favor do uso de tecnologias de informação e comunicação.

Há que se comentar também sobre o consumo deálcool, relacionado de forma significativa à insatisfação e indiferença com as atividades laborais, o que indica umreflexo direto dos

impactos na saúde mental, no novo cenário de ensino. Para fugir das situações de ansiedade, o álcool, ao lado do tabaco, foram as substâncias psicoativas legais mais buscadas:

Considerando as circunstâncias sobre as quais os(as) professores(as) usualmente estão submetidos, tais como a intensa exigência cognitiva, jornadas que ultrapassam 40 horas semanais, ministrar aulas, pesquisar, participar de reuniões deliberativas e orientar estudantes, comportamentos como o consumo de álcool e tabaco seriam buscados como mecanismos de fuga às tensões vivenciadas (Silva *et al.*, 2021, p. 6125)

O detalhamento maior dessa pesquisa, embora não tenham sido aqui citados todos os dados coletados pelas autoras, mostrou-se importante para evidenciar as repercussões na saúde mental de professores das mudanças advindas da área educacional mineira, no contexto da pandemia de Covid-19. A insatisfação e os prejuízos causados, de acordo com esse levantamento, não podem ser subestimados ou menosprezados, uma vez que aproximadamente 80% dos respondentes não se encontravam satisfeitos com as atividades profissionais. Observou-se que a exigência de produtividade não foi abrandada, pelo contrário, intensificou-se, tendo repercutido diretamente na saúde de muitos deles.

Em níveis regional e local, há uma lacuna de estudos que tematizam a saúde mental de professores durante a pandemia. A exceção ocorreu na região do Triângulo Mineiro, com a pesquisa feita com docentes de Química da educação básica, com os quais buscou-se, mediante entrevista semiestruturada e por aplicativo de troca de mensagens de áudio e texto, analisar as dificuldades, as metodologias, as formas de avaliação, bem como as percepções

acerca da aprendizagem de alunos no contexto pandêmico (Custódio, 2020). Embora não tenha sido abordado diretamente o tema dos impactos à saúde mental de professores, esse estudo demonstra, ainda que minimamente, alguns desdobramentos importantes sofridos pelos profissionais da educação básica, com as aulas remotas.

Realizada entre julho e setembro de 2020, nas cidades mineiras de Ituiutaba, Uberlândia e Araguari, a conexão com os professores foi feita individualmente, via whatsapp, em que se apresentaram a pesquisa e seu objetivo. Ressalva-se que embora tenham sido contatados vinte e duas pessoas, somente doze responderam ao questionário encaminhado. O anonimato e a privacidade foram garantidos com a substituição dos nomes por códigos “P1, P2, P3, P12” (ibidem, p. 17).

Atentando-se ao problema do presente Estudo, a exaustão, com o acréscimo de horas trabalhadas no ensino remoto, foi a queixa dos professores P1, P2, P4, P9 e P10. Dado esse associado à sobrecarga de trabalho que tem afetado a saúde mental dos adolescentes. As atividades em horários e dias próprios para o descanso foram relatados como uma prática importante pelos educadores, pois, segundo eles, seria uma forma de motivar os alunos, para que não se desvinculassem da escola. Por outro lado, como forma de evitar o cansaço físico e mental, os professores P5, P6, P7, P8 e P12 promoveram o atendimento somente nos dias em que há aulas e no horário estabelecido pela escola (Custódio, 2021).

Custódio (2021) ressalta que os estabelecimentos escolares, com o Parecer CNE 05/2020 (Brasil, 2020), foram dispensados de completar 200 dias, no mínimo, de dias letivos. E passaram a ter que cumprir, ao menos, 800 horas, como estabelecido na Lei n. 13.415 (Brasil, 2017). A carga horária então

dos docentes continuou a mesma do período pré-pandêmico. No entanto, conforme os respondentes, o ensino remoto exigiu um volume maior de trabalho, devido à procura dos discentes para esclarecer dúvidas e enviarem exercícios, bem como devido à quantidade de documentos criados pela SEE/MG a serem preenchidos e tramitados para as escolas.

Acerca das maiores dificuldades para lidar com as aulas remotas, os educadores relataram terem sido a ausência de recursos de alguns alunos (P2, P5 e P7) e a participação dos mesmos (P3, P4, P6, P8, P10 e P12). E, mesmo tendo a SEE/MG lançado um programa de TV e um aplicativo para resolverem os problemas de acompanhamento, relatou-se que os alunos reclamaram que a Conexão Escola não funcionava sem internet, ainda que a Secretaria afirmasse o contrário; e que, além disso, o programa televisivo não conseguia abranger todo o Triângulo Mineiro, impossibilitando o acesso de alunos de determinadas localidades (Custódio, 2021).

Há que ser mencionada ainda a *Cartilha de saúde mental e atenção psicossocial frente à pandemia do coronavírus no âmbito escolar*, lançada pela SEE/MG (2020) (à semelhança de instituições de outros estados brasileiros), em outubro de 2020, e elaborada com as contribuições da Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais, da Subsecretaria de Políticas e Ações de Saúde: Superintendência de Redes de Atenção à Saúde, e da Diretoria de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas. Com ilustrações coloridas e linguagem acessível, o material direcionou-se à comunidade escolar em geral, aos estudantes e aos pais/responsáveis, com a finalidade de abordar estratégias de enfrentamento da situação pandêmica. Dentre as orientações constavam a prática da empatia, o compartilhamento de histórias e informações positivas, a proteção às pessoas do grupo de risco, evitar o uso de álcool,

tabaco e outras substâncias psicoativas para lidar com as emoções, manter-se ativo dentro de casa por meio de exercícios físicos, e promover horários de integração com a natureza. Observa-se que o trabalho resultou do esforço da SEE/MG de minimizar os efeitos negativos da pandemia no ensino, visando a preservação da saúde coletiva e individual. Os órgãos responsáveis pela publicação do material, entretanto, não explicaram a diferença entre saúde coletiva e saúde individual, o que poderia ter contribuído de maneira mais efetiva para o esclarecimento das aflições do público-alvo.

Há que notar, ainda, que o formato “cartilha” é um instrumento útil à lógica neoliberal de tratar na superfície e de maneira paliativa e individualizada sintomas de angústia, depressão e ansiedade, mascarando as contradições e tensões vividas cotidianamente. Não há, assim, a mínima preocupação em diagnosticar o que se aloja por trás do quadro de precariedade laboral ou dos “ciclos de precariedade” (Ribeiro, 2021), que fazem exteriorizar tais sentimentos. Conjectura-se que, não fosse a pressão exercida pela política neoliberal, a exemplo de ameaças constantes de desemprego, de um discurso de “ajuste fiscal” e de autorresponsabilização do sujeito pelo sofrimento e desajustes a ele causados, instrumentos de recomendações gerais em como lidar com um contexto adverso seriam analisados sob um enfoque coletivo e de forma crítica e historicizada, com o potencial, assim, de mudanças estruturais das condições de trabalho dos docentes.

Impactos da política neoliberal na saúde mental

Com foco no problema do presente estudo, pode-se afirmar que o quadro de dificuldades e sobrecarga de trabalho, pontos em comum nas pesquisas supramencionadas, decorre da

precarização da atividade docente, que, sob o modelo neoliberal de produção, impactou diretamente no sofrimento mental de muitos educadores. Contraditoriamente, ao invés de, num contexto de pandemia, serem promovidos o cuidado integral da saúde – indo além de medidas paliativas - do docente e melhorias no desenvolvimento de seu trabalho, assistiu-se ao agravamento da precarização laboral dessa categoria.

As condições materiais, nas quais professores precisaram se submeter, abruptamente, provocaram uma série de reações psíquicas, bem como físicas, que resultaram, para muitos, no adoecimento mental. Esse fator, conforme dito na Introdução deste estudo, está associado diretamente ao avanço da política neoliberal, que, no caso do campo educacional, “ignora” as repercussões afetivas e sociais, que desatam a angústia, a depressão, a ansiedade e outros sentimentos, decorrentes da exacerbação e da persistência do estresse.

Necessário elucidar que o estresse, tão banalizado no vocabulário do dia a dia, não é, conforme a cientista, psicóloga e diretora fundadora do Centro Psicológico de Controle do Stress, Marilda Lipp (2020), uma doença, e sim “uma reação complexa com componentes físicos, psicológicos, mentais e hormonais frente a uma situação” que requer “uma adaptação ou, ameaça a estabilidade mental ou física da pessoa”. Ocorrerá um problema quando da persistência dele, que poderá se agravar e desencadear doenças psicológicas e físicas, tais como: crises de ansiedade e de pânico, depressão, aumento da pressão arterial, gastrite, doenças dermatológicas, dentre outras. Explica Lipp (2020) que “o estresse fragiliza a pessoa, e a ansiedade e depressão começam a surgir. No momento de um grande estresse, essas patologias acordam”.

Portanto, não é precisamente o estresse e sim o quadro de

doenças/aflições dele decorrente, que, se persistente, está comumente atrelado à prática docente, mesmo no período anterior ao aparecimento do fenômeno pandêmico. E, como pôde ser observado em alguns dos estudos levantados, tais doenças/aflições permaneceram como uma constante, com a mudança de modalidade de ensino para a forma remota e o aumento do volume de demandas dos educadores. A pressão advinda de novas imposições laborais está diretamente associada à engrenagem neoliberal, que, também no campo educativo, tem moldado a subjetividade do sujeito, forçando-o a adaptar-se de forma acrítica e a autorresponsabilizar-se por eventuais “fracassos”, ou fragilidades. Frisa-se que no neoliberalismo,

o sujeito fracassa por não ter sabido gerenciar adequadamente a própria vida, por não ter sabido antecipar adequadamente os riscos de seus empreendimentos ou por não ter investido suficientemente em si mesmo, mas nunca como resultado das transformações coletivas e sociais impostas pela lógica neoliberal que espalha a desproteção social e debilita os laços de solidariedade (Caponi; Daré, 2020, p. 304).

De acordo, então, com essa “lógica”, sintomas como ansiedade e depressão devem ser passíveis de “controle”, com recomendações gerais, a exemplo de cartilhas, como a supracitada, responsabilizando o próprio sujeito pelo sofrimento que venha a ter, e camuflando as condições sociais adversas e precárias de trabalho.

Acrescenta-se, conforme a professora e pesquisadora, Deise Juliana Francisco, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que o sofrimento de professores, nesse cenário de pandemia, deve estar associado ao contexto social em que

principalmente minorias como mulheres, homoafetivos, negros, transgêneros, entre outras, são as mais afetadas. E, embora não se tenha aqui localizado levantamentos com esse enfoque, as reflexões de Francisco merecem ser destacadas, por visibilizar os grupos mais afetados em termos de saúde mental, na educação. Segundo ela, há recortes de classe social, de raça/etnia e de gênero que necessariamente precisam ser considerados ao se tematizar a desvalorização e precarização por que passam os professores, procurando acolhê-los nesses tempos de pandemia:

Abraçar os educadores passa por entender que a problemática não é pessoal, é social. Como bem diziam as feministas, “o pessoal é político”, ou seja, as condições de vida são tramadas política e socialmente, mas as sentimos como pessoais, como um efeito dos jogos de poder. É comum ouvirmos “o problema sou eu”, “eu não sou capaz”, etc. Para abraçar o educador, podemos começar desconstruindo esta proposição, ao colocar que as condições de trabalho são políticas, mas vivenciadas individualmente, entre as paredes do dito mundo privado e psicológico. Sentir o problema como seu é um efeito, um dos mecanismos da invisibilização do sofrimento ou da culpabilização daquele que o sofre (Francisco,2021).

Para essa desconstrução, a pesquisadora sugere a realização de “formas coletivas de falas” em reuniões pedagógicas, discussões em sindicatos, eventos e oficinas como modo de se promover debates políticos e espaços em que as questões individuais, escolares, familiares e comunitárias sejam reforçadas; e os fatores de risco sejam não diagnosticados, e sim detectados precocemente para que, no coletivo escolar, haja

formas de “discutir saúde” (ibidem). Nesse sentido, considera-se que tais debates surtirão efeito à medida que as políticas neoliberais, assentadas num modelo de desarticulação de proteção social e de “gestão” de aflições psíquicas, que afetam, principalmente, as minorias, forem confrontadas.

E, ao encontro da hipótese deste Trabalho, desnudar o sofrimento, sob um enfoque social, e politizar o debate sobre a importância da saúde mental no campo da educação abrem possibilidades de se construir outras subjetividades, outros olhares, com o potencial de superar a individualização do sofrimento e enfrentar a política neoliberal.

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi investigar, diante da precária estrutura educacional, durante o período pandêmico, em 2020, os impactos e possíveis prejuízos à saúde mental dos professores da rede pública da educação básica, em especial, de Minas Gerais, em função da obrigatoriedade do ensino remoto emergencial. A hipótese aqui defendida, tendo por base o método dialético de análise, foi que, sendo a realidade educacional ingerida pelas contradições sociais e econômicas próprias do modo neoliberal de produção, as condições de precariedade se agravaram com a pandemia, tendo afetado a saúde mental de educadores. Ao mesmo tempo em que se passou a exigir mais desempenho e produtividade, ao invés de se oferecer melhorias para tais, aprofundou-se a precarização laboral dos profissionais e, decorrentes disso, sentimentos como angústia, ansiedade e depressão afloraram. Conforme a lógica neoliberal, esse fator não é resultante de conflitos estruturais gerados pelo neoliberalismo no campo educacional, e sim de doenças psíquicas, vinculadas,

nesse sentido, à individualização do sofrimento, em que os determinantes sociais envolvidos são eliminados.

Ainda que de forma limitada, pôde-se confirmar essa hipótese a partir das pesquisas levantadas, mediante a percepção de que a adesão emergencial ao ensino remoto não contou com políticas públicas focadas nos impactos à saúde mental. Ao contrário, a pressão para se adaptar a novas circunstâncias e as dificuldades e desafios inerentes ao modelo remoto tiveram uma resposta inócua, levando ao adoecimento mental, o que se revelou nos dados levantados dos estudos descritos.

Com a política neoliberal, que considera cada pessoa do ponto de vista mercadológico, fomentou-se o produtivismo e o ensino online como uma simples atividade técnica, sem que se atentasse à precarização e aos sofrimentos decorrentes. A individualização de um problema social naturalizou, assim, os impactos na saúde mental, e esvaziou a possibilidade de debates coletivos acerca de um dilema estrutural. Conforme observado no contexto pandêmico, e nas contradições indivíduo/sociedade, o pressuposto é que cada um se desdobre por si, independentemente de qual seja a sua fragilidade, e como se fosse possível dissociar fatores psíquicos de determinantes sociais.

Por fim, dada a importância de se abordar esse tema, espera-se que este Estudo, de caráter exploratório, possa contribuir para o aprofundamento futuro das repercussões sociais e afetivas decorrentes da situação pandêmica, sob o neoliberalismo, na área educacional.

Referências

ALMEIDA FILHO, N. de; COELHO, M. T. Á.; PERES, M.

F. O conceito de saúde mental. *Revista USP*, 43, p. 100-125: 1999. Disponível em <https://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Revista Sociedade e Estado*, v. 34, n. 1, jan/abr.2019. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. *Lei n. 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017 – que altera a Lei n. 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília: DOU, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Parecer CNE/CP n. 5/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID19. Diário Oficial da União, Brasília: DOU, 2020.

CAPONI, S.; DARÉ, P. K. Neoliberalismo e sofrimento psíquico: a psiquiatrização dos padecimentos no âmbito escolar. *DOSSIÊ – Racionalidade Neoliberal e Processos de Subjetivação Contemporâneos*, jun. 2020. Disponível em: <https://www.uel.br>. Acesso em: 6 fev. 2022.

CUSTÓDIO, M. M. *Análise das concepções e das dificuldades dos professores de educação básica sobre o ensino de Química durante o ensino emergencial remoto*. Trabalho de conclusão de curso (Curso de graduação em Química: Licenciatura do Instituto de Ciências Exatas e Naturais) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br>. Acesso em: 05 fev. 2022.

DUARTE, R. R. Insatisfação com ensino remoto puxa adoecimento mental de professor na pandemia. *USP, AUN Agência Universitária de Notícias*, 27 mai. 2021. Disponível em: <http://aun.webhostusp.sti.usp.br>. Acesso em 25 jun. 2021.

DUMÉNIL, G. Neoliberalismo e dominação de classe: uma análise marxista do capitalismo contemporâneo. Entrevista concedida a Paula Marcelino e Henrique Amorim. *Revista Lutas Sociais*, p. 183-196, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FIOCRUZ. *FIOCRUZ Monitora Covid-19*, 2023. Disponível em: <https://bigdata-covid19.icict.fiocruz.br>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FRANCISCO, D. J. Professores: saúde mental fragilizada e a desvalorização como regra. *Revista Educação*, entrevista a Laura Rachid, 22 mar. 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br>. Acesso em: 27 jun. 2021.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2010.

FINKEL, S. Capital humano: conceito ideológico. In: FRIGOTTO, G. Capital humano. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*, FIOCRUZ, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/>. Acesso em: 09 fev. 2022.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL TRABALHODOCENTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (GESTRADO/UFGM). Trabalho docente em tempos de pandemia. *Relatório técnico*, 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 26 jun. 2021.

HARVEY, D. *O neoliberalismo*. História e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

LIPP, M. Ansiedade, medo e exaustão: como a quarentena está abalando a saúde mental dos educadores. Entrevista concedida a Paula Salas. *Nova Escola*, [s. l.; s. n.], 01 jul. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/>. Acesso em 04 fev. 2022.

MARX, K.; ENGELS F. *Contribuição para a Crítica da Economia Política*. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Mandacaru, 1989.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Estudeem Casa*. Regime de Estudo Não Presencial: Ensino Fundamental e Médio, 2021. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>. Acesso em: 09 jul. 2021.

MINAS GERAIS. *Cartilha de saúde mental e atenção psicossocial frente à pandemia do coronavírus no âmbito escolar*. Secretaria de Estado da Educação, out. 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 05 fev. 2022.

NOVA ESCOLA. A situação dos professores no Brasil durante a pandemia. *NOVA ESCOLA*, [s. l.; s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/> Acesso em: 04 fev. 2022.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS).

OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. *OPAS*, [s. l.; s. n.], 5 mai. 2023. Disponível em:

<https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Plan de acción integral sobre salud mental 2013-2030*. Genebra: OMS, 16 mai. 2013. Disponível em: https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA66/A66_10Rev1-sp.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Painel do Coronavírus da OMS (COVID-19)*. Genebra: OMS, 16 ago. 2023. Disponível em: <https://www.who.int/pt>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, Botucatu, ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PORTAL DO MEC. O que é educação à distância?. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2021.

RIBEIRO, A. E. Educação e tecnologias digitais na pandemia. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. 01-16. Disponível em: <https://caderno.abralin.org>. Acesso em 26 jun. 2021.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SILVA, R. R. V. *et al.* Pandemia da COVID-19: insatisfação

com o trabalho entre professores(as) do estado de Minas Gerais, Brasil. *Temas Livres. Ciênc. Saúde Coletiva*, n. 26(12), dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/>.

Acesso em: 02 fev. 2022.

UNIVERSIDADE JOHNS HOPKINS. Coronavírus Resource Center. *COVID-19 Dashboard*, [s.l.; s. n.], 2021. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

9.

NOTAS SOBRE AS RAÍZES DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (1964-1996)

Cláudia Regina dos Santos

Introdução

A consciência histórica e política, no sentido de engajamento por direitos e de luta por transformação do instituído, incide nas diversas manifestações coletivas de uma determinada época histórica. Ao refletirmos sobre os contornos da educação brasileira nas últimas décadas, especialmente nos anos 1990, percebemos também que a ausência dessa mesma consciência se revela na posição individualista que freia a racionalidade, pois renuncia a direitos fundamentais conquistados, e naturaliza a defesa da privatização do ensino, a mercantilização da escola e a desqualificação do trabalho docente, mediante estratégias operantes. Nesse sentido, para que esse conjunto de medidas, denominadas neoliberais, tenha um alcance concreto, a subjetividade⁶⁷ - valendo-nos da lógica dialética - precisa também ser modificada, o que resulta na

⁶⁷ Não nos atentamos profundamente ao conceito de subjetividade, pois o utilizamos apenas para referenciar o processo de construção da hegemonia neoliberal, na década de 1990. Para um estudo mais detalhado acerca do referido conceito, consultar Aita; Facci (2011), Leontiev (2004; 1983), Marx (1998), Saviani (2004).

produção de uma não-consciência, ou seja, de uma negação daquilo que é afirmado constitucionalmente, em prol da humanização e da justiça social.

Assim sendo, é possível vislumbrar o porquê de as políticas de cunho neoliberais, especialmente na educação, a despeito do recrudescimento das contradições sociais no contexto brasileiro da década de 1990, terem sido hegemônicas, contra princípios e diretrizes da Constituição Federal de 1988, uma vez haverem entranhado no desenvolvimento das subjetividades, o que não remete a uma aceitação passiva das transformações, na época, em curso, e sim a um movimento de oposição, e também de consenso ao que se propunha, em termos de políticas governamentais. Mas, se hegemônicas a partir desse período, quais as raízes das políticas neoliberais, especificamente no âmbito educacional? Pressupomos que elementos da pauta neoliberal encontram raízes nas reformas nessa área implementadas pelo Regime Militar (1964-1985), o qual agregava conceitos técnicos-operativos de expansão do capital privado e demercantilização da educação, em suas políticas.

Para aprofundarmos essa hipótese, elucidamos a seguir, mediante revisão bibliográfica, como a educação pública foi sendo delineada mediante as reformas educacionais estabelecidas no período ditatorial até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/1996, a primeira a reordenar a política educacional abertamente sob bases neoliberais, no pós-ditadura militar. Frisamos que essa hipótese ancora-se, ainda, no argumento de que, conforme Claro (2019), uma ofensiva nos moldes neoliberais já estava em curso em outras ditaduras latino-americanas, como Chile e Argentina, nos anos 1960 e 1970, as quais, com a “ajuda” estadunidense, em parceria com o empresariado nacional associado ao capital estrangeiro,

procuraram implementar o neoliberalismo, na região. O Estado brasileiro, especificamente, tendo fortalecido a acumulação privada e se transformado num “gerenciador do mercado financeiro”, ao lado de haver estrangulado as pequenas e médias empresas, fez do país, no referido período, “um paraíso das multinacionais e dos monopólios empresariais” (Claro, 2019, p. 52). Em termos sociais, isso acarretou ao trabalhador o rebaixamento salarial, a crescente precarização do trabalho sob a forma do subemprego, a elevação do desemprego e os altos índices de inflação (ibidem, p. 28).

Na metodologia, valemo-nos da pesquisa de cunho bibliográfico, tendo por suporte teórico a dialética do movimento histórico. Nessa direção, buscamos situar o objeto investigado historicamente concreto – no presente caso, a educação -, em suas determinações constitutivas e em suas múltiplas ramificações, para explicarmos, mediante o processo de abstração analítica, a sua totalidade, num movimento dialeticamente constante, que vai das partes ao todo, e vice-versa (Saviani, 2015; Martins; Lavoura, 2018).⁶⁸

⁶⁸ Há que notarmos que o conhecimento da totalidade de um fenômeno ou objeto não corresponde a tudo conhecer, e, sim, à apreensão da lógica constitutiva e determinante dessa totalidade (Lukács, 2013, *apud* Martins; Lavoura, 2018). Ainda, como ensina Saviani (2015), os fenômenos e os objetos possuem existência concreta objetiva, que, contudo, precisam ser pensados, despojados de sua aparência, manifestada empiricamente à percepção individual. Partindo-se, então, do concreto real, mediante a abstração, chega-se à essência do concreto pensado ou à totalidade pensada e construída, num movimento não linear ou cronológico, mas, sim, contraditório, essencialmente. Assim sendo, esse percurso de construção do conhecimento é, simultaneamente, “indutivo-dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico” (ibidem, p. 33).

Alguns conceitos preliminares

Antes de adentrarmos às medidas neoliberais propriamente engendradas no âmbito educacional brasileiro, conforme demandas diferenciadas do capital em contextos políticos distintos, faz-se necessário definirmos conceitos-chave, historicizando-os e relacionando-os. A começar por educação de qualidade (dois termos amplos, polissêmicos e de múltiplas facetas), que, ao encontro da perspectiva defendida neste Trabalho, contrasta substancialmente com os critérios de qualidade postos pelo neoliberalismo, que anulam a possibilidade de se projetar uma educação, pautada no desenvolvimento humano (Silva; Niesvald, 2021) e na garantia de direitos sociais. Para Saviani, a educação tem por objetivo final promover justamente “[...] o pleno desenvolvimento dos indivíduos, visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social em que vivem” (Saviani, 2019, p. 218). Na esteira desse pensamento, Libâneo (2018) frisa que a qualidade educacional busca a autonomia do sujeito e o desenvolvimento do sujeito (afetivo, cognitivo, estético e moral), com vistas à formação de uma consciência crítica da realidade social. Ainda, qualidade de educação, segundo Fonseca (2009), implica a sua apreensão no cerne da estrutura econômica, social e cultural de um determinado país e pressupõe o seu diálogo com os movimentos pedagógicos e metodológicos, bem como com as demandas sociais, as quais, especificamente, emergem dos educadores, contrários, muitas vezes, à política oficial institucionalizada. A função social da educação dita de qualidade se materializa à medida que se volta não só à apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade historicamente, mas também ao preparo da cidadania

e da ética profissional.

Contudo, diferentemente das definições de Saviani, Libâneo e Fonseca, o conceito de qualidade educacional referendado, em termos históricos, tanto com as reformas educacionais promovidas, nos anos 1960 e 1970, durante a ditadura militar, quanto com a reformulação do projeto de lei da LDB n. 9.394/1996, teve por base medidas educacionais que pudessem ser quantitativamente aferidas e descompromissadas com uma formação com foco na construção da cidadania. Nisso, reside o ponto em comum entre as duas épocas, anos 1960/70 e 1990: a predominância de uma visão utilitária da educação, segundo a qual o saber escolar deveria ser dotado de uma visão instrumental e perseguir dados objetivos, dissociados de criticidade e de valoração, dirigindo-se diretamente à formação profissional, com vistas à inserção no mercado (Fonseca, 2009).

Essa visão utilitária, nos distintos períodos, por sua vez, permite-nos conjecturar que elementos de cunho neoliberal – hegemônicos, nos anos 1990 - já permeavam, ainda que subjacentes, o modelo de educação implementado pelo Regime Militar. Para este, assim como para os governos civis que se seguiram ao fim da ditadura, até, principalmente, o governo de Fernando Henrique Cardoso, a referência para a qualidade da educação pautava-se em critérios numéricos, que buscassem apresentar resultados (produtos) imediatos, e tendo por referência a chamada teoria do capital humano.

Elaborada no contexto da política do Estado do Bem-Estar Social (a ser definido adiante) - década de 1950 -, pelo estadunidense Theodoro Schultz, a teoria do capital humano, originariamente, atendia a demandas coletivas, em que cabia à educação o preparo dos indivíduos para a inserção num mercado em plena expansão. O investimento seria tanto social, no que

tange à competitividade entre as empresas; quanto individual, pois uma mão de obra educada asseguraria o incremento salarial (Saviani, 2011). Apostava, nessa direção, na premissa de que a educação escolar integrada à empregabilidade bem remunerada promoveria o crescimento econômico, ao lado da mobilidade e da ascensão social.⁶⁹ O paradoxo dessa tese é que, na contramão de sua aplicação, nos anos 1970, em países de economia periférica, como o Brasil, assistiu-se à “crescente concentração de capital e monopólio da ciência e da técnica”, ao lado do “aumento do desemprego estrutural” e da “ampliação do trabalho precário” (Frigotto, 2015a, p. 12). Não houve, portanto, o tal ascenso social promovido pela educação escolar, cujo objetivo concreto – nos moldes da visão utilitária/instrumental do que se definia por “educação” - era formar mão de obra barata, ou trabalhadores destituídos da concepção de cidadania, a servir ao grande capital.

Especialmente no cenário brasileiro, tal teoria adentrou as reformas educacionais estabelecidas pelos militares, já nos anos 1960, de modo a atender aos interesses do mercado capitalista. Havia que ter, então, recursos humanos minimamente qualificados, ao encontro dos princípios da “racionalidade, eficiência e produtividade” (Saviani, 2011, p. 365). Para isso, o pressuposto era reduzir o ser humano a uma mercadoria; o trabalho, enquanto atividade vital, à “venda da força de trabalho humana”; a sociedade à sua fragmentação, naturalizando a opressão dos mais ricos contra os mais pobres e ignorando a desigualdade e os antagonismos entre as classes; a classe social a

⁶⁹ O objetivo, conforme Frigotto (2015a), não era combater as desigualdades entre indivíduos, grupos e países, e, sim, evitar possíveis transformações estruturais capazes de ameaçar o modo de produção capitalista.

um fator independente e isolado, na compreensão social; e a educação, de “direito social e subjetivo”, a uma ideia “mercantil de formação humana” (Frigotto, 2015b, p. 217).

Assim como esse ideário constituiu-se como diretriz das reformas educacionais dos militares, nas décadas de 1960 e 1970, observamos que o mesmo se deu - guardadas as diferenças e os novos sentidos emergentes do contexto político e socioeconômico, em âmbito interno e externo - sob a hegemonia da política neoliberal, nos anos 1990. O neoliberalismo, enquanto um fenômeno que se diferencia, mas também se norteia pelo chamado liberalismo,⁷⁰ nasceu, no período pós-Segunda Guerra

⁷⁰ Os princípios do liberalismo clássico, na época de sua elaboração por teóricos, como Thomas Hobbes (1588-1679), no século XVII, tiveram caráter revolucionário, pois em sua defesa da liberdade e da propriedade privada, repudiavam o abuso da monarquia absolutista e da violência de seu tempo. Segundo o teórico, os homens, em sua ganância sem freios, precisam de um Estado forte ou de um poder soberano, de modo a assegurar leis que punam a desordem e façam prevalecer a liberdade e a paz. A concepção de liberdade equivale a submeter-se à lei, não mediante o uso da força, mas da própria vontade dos súditos, a fim de que os abusos contra a propriedade e a vida sejam inibidos. Essa liberdade, então, constitui-se da regulação, pelo estado, da vida social de todos, mediante o estabelecimento do contrato social como principal forma de relação. Com esse elemento, o Estado passa a ter função normativa, de modo a criar instituições que favoreçam a propriedade privada e a compra e a venda de mercadorias, inclusive da força de trabalho (Oliveira, 2020, p.214). Em relação à educação, é sabido que no processo de transição entre a “produção para a subsistência para a produção para as trocas”, quando o capitalismo passou a suplantiar o feudalismo, dando origem à ascensão da classe burguesa, a escola pública pôs-se como um elemento intrínseco à teoria liberal. Isso porque as categorias centrais do liberalismo, “a propriedade, a igualdade e a liberdade, nessa ordem”, e não “liberdade, igualdade e fraternidade” (Saviani, 2020, p. 7), como apregoava a Revolução Francesa, supõe indivíduos livres, ainda que no nível abstrato, a tomarem decisões autônomas, guiados somente pela própria razão. Mas para que isso se dê da

Mundial, como uma reação política e ideológica contra o Estado de Bem-Estar Social. O objetivo, portanto, era combater a doutrina político-econômica elaborada e consolidada pelo britânico John Maynard Keynes, em fins da década de 1930 – o chamado keynesianismo - para responder ao impacto da crise capitalista eclodida com o *crack* da bolsa de 1929 e preparar terreno para um tipo de capitalismo dissociado de regras.

A propósito, contra a concepção liberal veiculada até então, Keynes procurou combinar a regulação econômica “pelo Estado com o funcionamento da economia de mercado” (Saviani, 2020, p. 9). Por meio de políticas governamentais, como o “incremento de gastos públicos”, de maneira a estimular o consumo e o investimento produtivos, o economista considerava “ser possível conter as crises cíclicas do capitalismo, mantendo o pleno emprego e taxas de crescimento contínuas, por longos períodos” (ibidem). Esse programa estava assentado num compromisso entre o Estado, o sindicato trabalhista e o empresariado, de modo a se construir o Estado de Bem-Estar. Em relação à educação, impôs-se a planificação dos processos pedagógicos e dos sistemas de ensino, o que desencadeou o crescimento dos gastos públicos com a área (ibidem).

Na fase áurea dessa política econômica – anos 1950 e 1960 – o neoliberalismo estava obstaculizado. Mas, com a crise

forma mais acertada, a escola deveria se afirmar como difusora dos princípios liberais. E não se trata da escola com fins lucrativos, associada à iniciativa privada. Para os liberais, cabia à instrução pública, por conseguinte, a cargo do Estado, o qual devia manter e organizar a educação destinada a todos – o que contrariava a defesa intransigente do ensino privado pelos neoliberais. Assim é que a “bandeira da escola pública universal, gratuita, laica e obrigatória” (ibidem), originada da Revolução Francesa, em fins do século XVIII, foi se estabelecendo ao longo do século XIX, não sem se debater com contradições e com conflitos em relação aos interesses das camadas populares (ibidem).

capitalista a partir de 1973, por conseguinte, com o profundo quadro de recessão instaurado, que combinou inflação alta com baixo crescimento, brechas foram sendo abertas. O decréscimo dos lucros das empresas levou a processos inflacionários, o que resultou numa crise econômica generalizada. A saída foi manter, sim, um Estado interventor, mas dirigido especificamente a conter as políticas sociais e o controle monetário, de modo a alcançar a estabilidade. Além disso, reformas fiscais, com reduções sobre as rendas, ao lado dos impostos sobre os rendimentos maiores, faziam-se, na avaliação dos economistas de então, imprescindíveis. Para tanto, a receita orçamentária havia que ser revista, com o corte de gastos voltados ao bem-estar social e ao processo de “quebra” dos sindicatos, de modo a garantir um exército de reserva de trabalho (Anderson, 1995). Acrescenta-se que essa reordenação envolveu, conforme Fiori (1998, p. 116, *apud* Saviani, 2020), a desregulamentação laboral, a privatização dos serviços públicos, a abertura das economias nacionais e a desregulação dos mercados. Já em termos políticos, significou implementar medidas autoritárias e confrontar a garantia dos direitos sociais, mas, ressaltamos, não sem lutas de resistência.

De volta à educação, a teoria do capital humano serviu às premissas neoliberais implementadas de maneira hegemônica nos anos 1990, no contexto brasileiro, mas com um significado alterado: se na lógica anterior, tal teoria centrava-se no crescimento econômico do país, nas demandas sociais e no aumento salarial dos trabalhadores, cabendo à educação preparar mão de obra para preencher as vagas de emprego, prevaleceu, no referido período, uma lógica dirigida a atender exclusivamente os interesses mercadológicos privados. E a educação passou a ser concebida “como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (Saviani, 2011, p. 430). Mas, nesse novo contexto,

postos de trabalho deixaram de ser garantidos por meio da escolaridade, o que não se configurou em algo trágico para o então desenvolvimento econômico capitalista, o qual poderia ser garantido sem a plena oferta de emprego, a partir, portanto, de um “crescimento excludente” (ibidem).

Somado a isso, em defesa da iniciativa privada, passou-se a argumentar que a “decadência da escola pública”, com a qual a sociedade se defrontava, devia-se ao dado de o Estado haver sido incapaz de administrar o bem comum, a ser conduzido, então, pelas chamadas leis do mercado, para dar conta do suposto deprecimento (idem, 2020).

Isso posto, estendendo historicamente, podemos detectar elementos da pauta neoliberal nas políticas educacionais elaboradas durante a ditadura militar (1964-1985), com as reformas legais estabelecidas, mascaradas, também nesse período, como dito anteriormente, com a chamada teoria do capital humano.

A educação sob o regime militar e os passos iniciais do neoliberalismo

Deflagrado o golpe militar de 1964,⁷¹ após três atos

⁷¹ O golpe militar, iniciado em 31 de março e executado em 1º de abril de 1964, depôs o presidente João Goulart (Jango) e deu início à ditadura militar, que chegou ao fim - após o revezamento de cinco generais como presidentes da República -, com a eleição indireta de Tancredo Neves, em janeiro de 1985. O trajeto pavimentado até o êxito do golpe teve a atuação de movimentos e de organizações oriundas da direita e da extrema-direita, com destaque para o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), criado em 1961, por empresários de São Paulo e Rio de Janeiro e oficiais ligados à Escola Superior de Guerra (ESG), que tinham como objetivo construir uma rede de conspiração golpista, de modo a desestabilizar e a derrubar o governo Jango. Para tanto,

institucionais e diversas emendas constitucionais, a Constituição de 1967 foi promulgada, com mudanças substanciais, comparativamente ao texto constitucional anterior, de 1946. Pela primeira vez, a faixa etária em relação ao ensino primário gratuito e obrigatório foi explicitada: de 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos, o que não se traduziu na ampliação concreta da escolaridade, uma vez que a gratuidade estava garantida somente nos estabelecimentos primários oficiais (Saveli, 2010). Ao lado disso, a Carta eliminou a vinculação de recursos destinados à educação, sob a alegação de que se tratava “de medida geral de disciplina

orquestraram uma forte propaganda anticomunista e reativa à mobilização por inclusão social das camadas populares. Sob o guarda-chuva do IPES, atuaram, dentre outros, grupos femininos engajados, como a União Cívica Radical de São Paulo, a Campanha da Mulher Democrata do Rio de Janeiro, e a Liga da Mulher Democrata de Minas Gerais, responsáveis por promoverem as Marchas da Família com Deus e pela Liberdade.

Outra organização importante derivada dessa rede de conspiração foi o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), criado em 1959, no Rio de Janeiro. Associado à Agência Central de Informações (CIA) estadunidense, o IBAD teve atuação intensa em sua aliança com a Igreja Católica, no movimento sindical e estudantil, no meio parlamentar e na área rural. As ações visavam mobilizar politicamente a sociedade brasileira contra o comunismo e fazer oposição ao governo João Goulart (Starling, [s.d.]).

Uma vez instaurada a ditadura, a campanha ufanista do regime, o autoritarismo e a violência foram os instrumentos contumazes para silenciar opositores e vozes discordantes. Em termos educacionais, o período se pautou pelo incentivo à iniciativa privada, principalmente no ensino médio e no superior, pela repressão, pela implementação do ensino profissionalizante, pela exclusão social de boa parte da população de um ensino elementar de qualidade e pelo tecnicismo (Ghiralderi, 2001).

Acerca desse período, há um debate abundante, sob diferentes perspectivas teóricas, com destaque para: Ianni (1971); Dreifuss (1981); Fernandes (1982); Alves (1984); Skidmore (1988); Toledo (2004); Ferreira (2003); Gaspari (2016); Fico (2014); Reis filho; Sá Motta; Ridenti (orgs.) (2014); Napolitano (2014).

financeira não restrita à educação” (Saviani, 2011, p. 378). Se em 1946 cabia à União aplicar ao menos 12%; e aos municípios, aos estados e ao DF, não menos de 20%, para o desenvolvimento e manutenção do ensino, essa destinação perdeu efeito. Adiante, a Emenda Constitucional n. 1 de 1969 restabeleceu a vinculação de 20%, porém, restringiu-a aos municípios (Saviani, 2008). Com essa exclusão, os governos militares reduziram progressivamente os recursos dirigidos à área educacional: de 9,6% em 1965, para 7,6%, em 1970; tendo caído para 4,31%, em 1975; e se recuperado levemente em 1978, com 5,2% (Vieira, 1983).

Em comum com a Carta de 1946, esteve a determinação de que o ensino fosse "ministrado nos diferentes graus pelos poderes públicos" (art. 176, § 1º), e, também, livre à iniciativa particular. Há, porém, uma importante diferença, a respeito desse item, não só em relação ao documento de 1946, mas a todas as cartas constitucionais anteriores: a de 1967 incrementa o ensino privado, ao destacar que o mesmo "merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo" (art. 176, § 2º).

Ao lado disso, a Carta estabeleceu que o princípio da gratuidade do ensino seria relativizado (Saviani, 2008), uma vez que consta no artigo 168, §3º, inciso III, que, quando for cabível, “[...] possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior”, o que foi reforçado e estendido ao ensino médio pelo artigo 176, §3º, inciso IV da Emenda de 1969, no qual consta que, de modo gradativo, “o Poder Público substituirá [...] o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará”. Na concretude, o Regime Militar, além de haver cortado verbas à escola pública,

transferiu recursos às instituições particulares, por meio da isenção de impostos, empréstimos subsidiados para construção de prédios e para equipamentos, e das referidas bolsas de estudo (Germano, 2011).

Quanto às reformas introduzidas, cabe salientar que as mesmas não significaram uma ruptura completa com as diretrizes contidas na nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 4.024/1961 – precedida, aliás, de acentuados debates entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada. O golpe trouxe, sim, uma ruptura no nível político, mas não em relação ao modelo socioeconômico,⁷² o qual, para ser preservado e aprofundado, necessitava daquele (Saviani, 2011, p. 366). E isso se desdobrou na legislação educacional implementada pelos militares. Daí, os primeiros títulos da LDB n. 4024, que enunciam as diretrizes (“Dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino”), não terem sido revogadas, uma

⁷² A década de 1960 havia começado de forma problemática para a classe dominante brasileira, devido à crise política e econômica de então. Politicamente, com as diferentes demandas advindas por parte da direita e da esquerda – com mobilizações populares a reivindicarem reformas estruturais, ao lado da intensificação do conflito entre capital e trabalho -, o Estado já não podia garantir a ordem burguesa, nem a reprodução de sua dominação institucional. Economicamente, assistia-se à redução do índice de investimentos, a diminuição da entrada de capital estrangeiro, a queda do lucro empresarial e o agravamento da inflação (Germano, 2000). Como pano de fundo, estava o esgotamento do processo de substituição de importações, que, ancorada na ideologia nacional desenvolvimentista, defrontava-se com um modelo econômico crescentemente internacionalizado. Essa contradição teve como saída o desfecho do golpe para atender às demandas da nova fase do capitalismo, que, enquanto sistema, foi reajustado a favor das novas necessidades de acúmulo do capital, com uma nova ideologia a dar suporte à permanência da classe burguesa no poder, a da Doutrina da Segurança Nacional, gestada pela Escola Superior de Guerra (ESG) (Saviani, 2011).

vez que a orientação em seus fundamentos se manteve. Saviani (1996) lembra que a referida lei, embora intentasse abordar a “educação nacional”, manteve-se no nível da organização escolar, a qual, por sua vez, concentrou-se no controle e no funcionamento do que já estava posto, tendo os problemas cruciais da educação brasileira permanecido intocados e a educação voltada às camadas populares sequer sido cogitada.

A propósito, o golpe minou por completo os vários movimentos de educação e de promoção da cultura popular - dentre eles, o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Centro Popular de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB). No vácuo deixado, o Regime Militar criou, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), constituído de um suposto “método Paulo Freire desideologizado” (Ghiraldelli Jr., 2001), uma quimera, para dizer o mínimo sobre o que se pretendia com o referido método de alfabetização de adultos, originado do MCP, e cujo idealizador denunciava justamente a opressão e a desigualdade sociais advindas do sistema político e econômico basilar do MOBRAL.

Ainda acerca dos possíveis efeitos da Lei 4.024 pós-golpe de 1964, ao mesmo tempo em que só uma ruptura política podia garantir a permanência dos militares no poder e, por conseguinte, a continuidade da ordem socioeconômica, a legislação educacional, num movimento de interpenetração e de contradição de elementos e caracterizações, também sofreu mudanças, em função do caráter tecnicista adquirido. Por isso, a despeito das diretrizes primeiras da Lei 4.024 terem sido mantidas, as bases da educação, referentes ao ensino primário, médio e superior, e a raiz liberal que a caracterizava foram substituídas por “uma tendência tecnicista nas leis 5.540 e 5.692” (Saviani, 1996, p. 162).

Se a ênfase, em termos liberais, na Lei 4.024, era a

“qualidade ao invés da quantidade”; assim como a “autonomia versus adaptação”; as aspirações do indivíduo ao invés da necessidade da sociedade; e a cultura geral no lugar da formação profissional; a concepção tecnicista de ensino passou a apregoar, precisamente, o contrário (Saviani, 1996, p. 161). E mais: evidenciou os primeiros passos de uma política econômica neoliberal – de acordo com a definição já posta neste Texto -, no contexto brasileiro.

Na década de 1960, esse delineamento resultou dos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a *United States Agency for International Development* (USAID), em que militares da ESG, empresários ligados ao IPES e empresários estadunidenses,⁷³ tendo como parâmetro a teoria do capital humano, procuraram moldar uma educação diretamente voltada ao mercado de trabalho (Leme; Brabo, 2019) e uma escola, nesse sentido, equivalente a uma empresa. Isso se traduziu, em termos de ensino, numa concepção pedagógica tecnicista,⁷⁴ dirigida, sobretudo, à “função de sondagem e

⁷³ O IPES, conforme já apontado neste Texto, fundado em 1961 por empresários de São Paulo e do Rio de Janeiro, participou diretamente das articulações golpistas no pré-1964. Consumado o golpe, tais empresários, aliados a militares da Escola Superior de Guerra (ESG), estreitaram seus laços com colegas estadunidenses para a execução orçamentária e o planejamento da área da educação (Saviani, 2011).

⁷⁴ Contrapondo-se à pedagogia tradicional, na qual “a iniciativa cabia ao docente, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório”; e à pedagogia nova em que “a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva”; na chamada pedagogia tecnicista o elemento central “é a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo, cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”

aptidões e iniciação para o trabalho” vinculada ao primeiro grau escolar; ao papel atribuído ao ensino médio de instrumentalizar, por meio de “habilitações profissionais”, mão de obra técnica; à “diversificação do ensino superior”, a partir de cursos de curta duração, para atender a “demanda de profissionais qualificados”; e à proposta de se criar um programa de alfabetização focado “nas ações das comunidades locais” (Saviani, 2008, p. 296).

Demandava-se, então, o crescimento de matrículas e e uma escolarização mínima para a população, com o foco na expansão econômica. Mas, para isso, ao invés de haver um investimento na educação pública, o que se assistiu, em relação à educação básica, foi uma crescente redução de recursos e desvalorização do ensino e da docência, ao lado do incentivo à privatização, como aqui já referidos.

Nesse sentido, a pedagogia tecnicista, o corte orçamentário destinado às políticas sociais e o incentivo à privatização constituem-se como os balões de ensaio do modelo neoliberal, na educação brasileira, por meio, sobretudo, das reformas instituídas pela Lei n. 5.540/1968 e pela Lei n. 5.692/1971.

Dito isso, detenhamo-nos um pouco mais sobre os impactos das reformas citadas. A Lei n. 5.540/1968 buscou associar o ensino superior aos parâmetros puramente econômicos e em consonância com as exigências do capitalismo internacional, atendendo simultaneamente as reivindicações contraditórias do

(Saviani, 2011, p. 382). Nessa direção, assim como no trabalho fabril, com o tecnicismo, o trabalho pedagógico deve ser parcelado e objetivado, com o professor a ocupar um lugar na linha de montagem, com um mínimo de interferência subjetiva, para executar mecanicamente sua tarefa, tendo por princípios a racionalidade, a eficiência e a produtividade (ibidem).

corpo docente e discente, e dos grupos empresariais. Isso, porque, para aplacar a oposição e as críticas à ditadura, a reforma, ao mesmo tempo em que estabeleceu a autonomia universitária, suprimiu a cátedra vitalícia, institucionalizou a carreira acadêmica e promoveu a expansão da pós-graduação;⁷⁵ também atendeu aos interesses do empresariado, no que se referia ao incentivo às faculdades privadas (distanciadas da pesquisa e dirigidas a uma formação predominantemente profissionalizante) e ao estabelecimento do sistema de crédito, da semestralidade e dos cursos de curta duração (Martins, 2009). Legou-se, com isso, uma estrutura universitária comprometedora da qualidade de ensino, cujos desdobramentos estão ainda presentes. Isso, porque no período anterior à reforma, a referência tanto dos alunos quanto dos docentes era o curso. Por exemplo, caso um professor ministrasse aulas de Literatura no curso de Letras e no curso de Pedagogia, ele integraria o departamento de Letras e o departamento de Pedagogia. Uma vez adotada a departamentalização, para evitar que cada curso, por exemplo, da área de humanidades, tivesse seu próprio professor de história ou

⁷⁵ No contexto educacional dos anos 1970, há que ressaltar uma importante política implementada, oposta a tantos retrocessos, ainda que sob a gestão ufanista e autoritária da ditadura militar: a relativa aos Programas de Pós-graduação. Por meio do Parecer n. 77, aprovado em 1969, pelo Conselho Federal de Educação, é inegável que a pós-graduação gerou um campo fecundo para o desenvolvimento da pesquisa científica no país, a partir de novos estudos de caráter crítico e consistente, os quais inovaram a área educacional, num movimento de contra-ideologia à pedagogia dominante ou oficial, embora não tenha sido obviamente esse o intento dos militares, que a haviam pensado enquanto um setor tecnológico e científico estratégico sob um viés puramente economicista (Saviani, 2011).

de filosofia, instituiu-se um departamento de cada área a servir diversos cursos (Saviani, 2008). Noutros termos, passou-se a reunir num só departamento as chamadas disciplinas afins, para que cursos pudessem ser ofertados numa única sala de aula, com um só professor (e não vários, como outrora) de uma mesma disciplina.

Conjugados a essa reorganização – visando principalmente a redução de custos materiais e humanos - vieram o regime de crédito e a matrícula por disciplina. As disciplinas foram então divididas em obrigatórias e optativas, porém, estabelecendo como sendo obrigatórias para um determinado aluno aquelas que, para outro, poderiam ser optativas. Desse modo, alunos de diferentes graduações podiam acompanhar uma mesma disciplina, lecionada no mesmo horário por um mesmo docente, num mesmo local de aula (Chauí, 2001). Suplantou-se, nessa direção, a composição das turmas, obstaculizando o trabalho docente com os alunos e ignorando “as especificidades das diferentes carreiras profissionais na programação das disciplinas que integram os respectivos currículos” (Saviani, 2008, p. 307). Como agravante desse quadro, a implementação do período letivo semestral no lugar do anual diminuiu o tempo de atividades pedagógicas do professor com seus alunos, o que tende – ainda hoje – a acarretar lacunas e dificuldades na assimilação efetiva de conhecimentos imprescindíveis à formação (ibidem).

Outro impacto da Lei 5.540 deu-se com a formação aligeirada⁷⁶ dos professores nas licenciaturas implementadas, o

⁷⁶ Conforme Ferreira Jr; Bittar (2006, p. 1166), as reformas de 1968 e de 1971 resultaram no engendramento de nova categoria docente, com parâmetros diferenciados em relação aos das décadas anteriores. Isso porque “os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades

que acarretou um acentuado rebaixamento do ensino, resultado da mescla da ausência da formação adequada dos docentes com o crescente rebaixamento salarial. Segundo a lógica dos governos militares, nos anos 1970, o importante era, por um lado, impulsionar o número de matrículas, o que realmente ocorreu, já que, ao final desse período, a expansão atingiu 1,4 milhões de alunos, enquanto que, na década anterior, havia somente cem mil matriculados (INEP, 2004, *apud* Ferreira Jr.; Bittar, 2006). A ampliação ao acesso educacional, entre 1964 e 1973, ocorreu também em outros níveis: 70,3%, no ensino fundamental; e 391%, no ensino médio. Mas, no ensino superior, o índice atingiu 744,7%. E o peso desse crescimento deveu-se à iniciativa privada, pois entre 1968 e 1976, o número de instituições particulares cresceu 243 para 663, comparado ao salto de 129 para 222 das instituições públicas, o que demonstra o incentivo dos governos militares à participação do empresariado na oferta do ensino e o início da relativização do princípio da gratuidade (Saviani, 2008).

Já a Lei n. 5.692/1971, que criou o ensino de primeiro e segundo graus, com duração de oito e três anos, respectivamente, no lugar dos antigos primário e ginásio, determinou um nível secundário profissionalizante, com “terminalidade legal e terminalidade real” (Saviani, 2005, p. 36). A primeira

privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes”. E como decorrência da escolaridade obrigatória, estendida de quatro para oito anos, uma “rápida expansão quantitativa da escola fundamental”, exigiu, “[...] a célere formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada” (ibidem). Com isso, combinaram-se fatores, tais como “[...] crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial” que deterioraram as “condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico”. Daí “o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980”, haver tido como “base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus” (ibidem).

correspondia ao primeiro e ao segundo graus com duração de onze anos. E a segunda previa mesmo àqueles que não completassem o primeiro grau, antecipar a formação profissional, o que permitiria sair da escola com algum preparo profissional, o que se concebeu como um pretexto para tentar universalizar de maneira compulsória a profissionalização, no segundo grau. Mas, essa tentativa, no que tange à “terminalidade real”, evidenciou o slogan “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros” (ibidem), já que reafirmou o dualismo anterior presente na escolaridade, por haver sugerido que às elites ficaria reservado o ensino preparatório, voltado ao ensino superior; e ao restante da população, o ensino profissional, de modo a atender às funções subalternas do mercado (ibidem).

Em meio a essas reestruturações, estava o emprego da pedagogia tecnicista, ao procurar embutir no estabelecimento escolar “a forma de funcionamento do sistema fabril”, perdendo de vista, assim, “a especificidade da educação”, qual seja, a de que “a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações” (Saviani, 2011, p. 383).

Isso posto, podemos constatar que a desvalorização crescente da educação pública - um dos ingredientes da política educacional do Regime Militar - traduziu-se como um dos elementos neoliberais a compor o desenho educacional traçado. Sinteticamente, conforme Germano (2011, p. 105-106), quatro eixos constituíram esse desenho:

Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. Em decorrência, o

Estado militar e ditatorial não consegue exercer o controle total e completo da educação. A perda de controle acontece, sobretudo, em conjunturas em que as forças oposicionistas conseguem ampliar o seu espaço de atuação política. Daí elementos de "restauração" e de "renovação" contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos "participacionistas" das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a "teoria do capital humano", entre educação e produção capitalista e através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo.

A tentativa de “controlar” a educação, de modo de se tentar erradicar a crítica social e política; a crença na teoria do capital humano, com vistas a subordinar a educação à produção mercadológica; o incremento da pesquisa voltada ao acúmulo de capital, e não à construção do conhecimento; a imposição da pedagogia tecnicista, por meio das reformas; e o incentivo à privatização do ensino, em paralelo ao corte orçamentário na educação pública, expressam o quanto já se sedimentava, no

referido período, a política neoliberal, a qual iria se processar de forma hegemônica nas décadas seguintes.

A redemocratização à sombra das políticas neoliberais

A LDB 4.024/1961 e seus efeitos para a escola/educação pública seriam ainda substancialmente alteradas com a promulgação de nossa última Constituição, em 5 de outubro de 1988. Após 21 anos de ditadura, a Carta representava as aspirações por direitos sociais tolhidos e a tentativa de se efetivar e garantir uma cidadania que não se completara historicamente e ainda fora fraturada pelo longo tempo do regime de exceção.

Mas, contraditoriamente a esse “alívio” em termos políticos, há que destacarmos que, sob o prisma econômico, vivia-se na década de 1980 um período de estagnação que atingira não só o Brasil, como a América Latina. Nos países capitalistas avançados economicamente, teve curso um regime neoliberal e conservador, em que o Estado passou a garantir somente os contratos e a propriedade, para que ficasse o restante à mercê do mercado. Se desde a Segunda Guerra Mundial, fora o keynesianismo, no cenário internacional, o condutor da política econômica, a partir de então o neoliberalismo passara a ser o protagonista. Essa virada não se limitou aos países centrais. Com exceção do Leste da Ásia, os países em desenvolvimento foram pressionados a seguir a cartilha neoliberal. O Brasil, por exemplo, que desde 1930 havia se industrializado, mediante a adoção do modelo de substituição de importações, cedeu às reformas neoliberais, com a desregulamentação, a privatização, a liberalização comercial e a liberalização financeira (Bresser-Pereira, 2022), mas, ressaltamos: como dito anteriormente, alguns desses elementos já estavam postos na política econômica dos

governos militares. E, nos anos 1990, esse quadro traria desdobramentos profundos a ecoarem na área da educação, como não poderia deixar de ser.

Contudo, em que pese a grave crise econômica dos anos 1980 ter desencadeado efeitos sociais e educacionais dramáticos no cenário brasileiro, o período também se caracterizou, como mencionamos, por paradoxos, pois os ganhos políticos foram incontestáveis. O fim da ditadura militar e a volta de parâmetros democráticos permitiram a promulgação de nossa primeira constituição efetivamente democrática – ao menos, formalmente –, uma vez que estabeleceu o sufrágio universal e legitimou o Estado de direito, com a garantia de direitos individuais e sociais (Marigoni, 2012).

Na educação, com a CF/1988, os movimentos sociais e a comunidade educacional tiveram algumas de suas reivindicações contempladas, como condições de acesso e permanência à escola; gratuidade do ensino; cooperação financeira e técnica entre municípios, estados e União; diretrizes e bases da educação (com limitações); e obrigatoriedade da educação básica. Pontuemos alguns de seus artigos.

No artigo 208 (Brasil, 1988), consta a obrigação do Estado relacionada a todas as etapas da educação básica (educação infantil/pré-escola; ensino fundamental e ensino médio), e inclusive àqueles que a ela não puderam ingressar em idade própria, ampliando a obrigatoriedade da matrícula aos alunos de quatro aos 17 anos (Emenda Constitucional 59/2009); o atendimento especializado, de preferência na rede regular de ensino, às pessoas com deficiências; e a educação infantil, destinada à criança de até cinco anos de idade (alteração feita pela Lei 12.796/2013 no inciso II do artigo 4º da LDB 3.934/1996).

Ainda, nesse artigo, o direito à educação legitima-se como um direito público subjetivo, devendo ser gratuito, e obrigatório e de responsabilidade dos poderes públicos municipal, estadual e federal. Caso o Poder Público não ofereça o ensino obrigatório, o mesmo deve ser responsabilizado (§ 1.º e § 2.º) (disposição reiterada em 1990, aliás, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente) (ECA - Lei nº 8069/1990) (Werner, 2022). A competência dos municípios se dá prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental. Aos estados e ao DF, cabem atuar de forma prioritária sobre os ensinos médio e fundamental. Já à União competirá a organização do sistema federal de ensino, bem como dos territórios (1988) e o financiamento dos estabelecimentos públicos federais.

Em termos orçamentários, o art. 212 dispõe que cabe à União destinar, anualmente, não menos de 18% à área; e aos municípios, ao DF e aos estados, no mínimo, 25% da receita de impostos (Brasil, 1988). Com isso, consolidou-se a vinculação constitucional de recursos educacionais, em comparação à época da ditadura militar, quando a mesma havia sido suprimida (Pinto, 2018).

Nos anos 1990, conforme a previsão constitucional do inciso XXIV, art. 22, houve a promulgação da LDB n. 9.394/1996. A tramitação dessa lei, diante da conjuntura socioeconômica de então, em sintonia com as premissas neoliberais, trouxe à tona uma arena de disputas e tensionamento entre grupos privatistas e grupos defensores de uma escola pública, laica e gratuita.

Nessa época, como pontuamos anteriormente, as orientações de caráter neoliberal levaram ao encolhimento e à restrição de bandeiras públicas, sob o pretexto ideológico de desperdício e má gestão da esfera pública. No âmbito

educacional, isso se exemplificou na definição da nova LDB, por meio do embate entre o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), criado para contribuir na constituinte de 1986/1988, e o grupo partidário de parlamentares, que, com um projeto de cunho neoliberal, defendia os interesses das instituições privadas (Oliveira, 1998). Tendo sido resultado de inúmeras manobras regimentais, o Substitutivo de nome do senador Darcy Ribeiro, Substitutivo ou Projeto Darcy Ribeiro, acabou sendo aprovado e incorporado à referida lei, contra o projeto de cunho democrático-popular, apoiado pela FNDEP.

Com essa aprovação, ocorreu uma nítida mudança na concepção do papel atribuído ao Estado no que se refere à educação pública, contrariando princípios básicos da CF/1988. Como ilustração, citemos o artigo 205, o qual estabelece que "a educação é direito de todos e dever do Estado" (Brasil, 1988). No Projeto Darcy Ribeiro, esse enunciado sequer é citado, associando o direito à educação à ideia de restrição, seja no que se refere à universalização do acesso à escola pública, seja em relação à sua oferta ser integralmente gratuita em estabelecimentos estatais, conforme o art. 206, inciso IV (Kuenzer; Gonçalves, 1995). Na proposta da comunidade educacional, havia se tentado garantir pontos fundamentais para o aprimoramento da educação pública, como um Sistema Nacional de Educação que possibilitasse o mesmo padrão de qualidade para todos os níveis escolares e a garantia de recursos para a escola pública; e a universalização da educação básica, com alcance e permanência, sem qualquer tipo de restrição. Graças a um golpe regimental, prevaleceu um projeto privatista-neoliberal, pois, como situam Silva; Machado (1998, p. 29), a aprovação do referido Projeto

foi como tirar das mãos da comunidade educativa

possibilidade de construção de um sistema democrático de educação pública, construção essa colocada como responsabilidade do Estado, com a colaboração da sociedade. Ainda que fossem reconhecidas algumas de suas limitações, tratava-se, então, de um projeto elaborado pelos inconformados com a forte reprodução da discriminação social, ainda realizada pelo sistema escolar brasileiro, os quais entendiam que, com base na lógica do direito à educação, as diretrizes e as bases da educação não deveriam se subordinar aos recursos disponíveis mas, ao contrário, caberia ao Estado, em colaboração com a sociedade, promover as condições para o atendimento desse direito.

Assim tendo sido, o movimento de democratização iniciado com a promulgação da CF/1988, voltado à defesa da educação como um direito fundamental, sofreu uma derrota que deixaria sequelas nas décadas seguintes. Como posto, o neoliberalismo já estava em curso na América Latina muito anteriormente à década de 1990. O Projeto Darcy Ribeiro comungava com esse encaminhamento, por nele constarem uma almejada racionalização dos recursos e das novas formas de organização escolar, as quais previam, dentre outros, a privatização, a parceria público-privado, a flexibilização e a avaliação de instituições e de cursos.

Em consonância com esse direcionamento neoliberal na educação, o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), criou Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), a cargo de Luiz Carlos Bresser-Pereira – aliás, o mesmo nome que, trinta anos depois, teceria críticas ao neoliberalismo, como, neste Trabalho, já referidas. Com o MARE teve início uma

reforma gerencial do Estado, que afetaria diretamente o âmbito educacional, assentada, principalmente, “na redefinição das funções e do tamanho do [órgão]”, mediante “a criação de programas de privatizações, terceirizações e publicização de atividades estatais” e nos “pressupostos da eficiência e da suposta desburocratização da administração pública [essa é uma das dimensões da reforma, mas não a única, a despeito da retórica do ex-ministro neste sentido]”(Brito, 2016, p. 158). Na esteira desse modelo gerencial - em que o governo, em sua missão empreendedora, ao invés de focar no financiamento dos recursos, buscava ater-se aos resultados ou produtos -, passou-se a adotar mecanismos de mercado, com vistas à obtenção dos critérios de eficácia e eficiência da prestação de serviços e nos gastos dirigidos à educação. Ao Estado, caberia fiscalizar e controlar os serviços prestados. Com isso, formas de aferição e de avaliação de desempenho e de rendimento passaram a classificar e a publicizar os resultados. A competição por estudantes e por recursos seria o elemento de renovação das escolas, que, adotando princípios da administração empresarial, acabariam geridas como empresas (Noma; Lima, 2009).

Há que ressaltarmos que as reformas educacionais do referido período estavam profundamente alinhadas às diretrizes do Banco Mundial (BM), o qual, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), então sob o comando de Paulo Renato Souza, enfatizava a necessidade, nos países em desenvolvimento, da “descentralização da gestão” e da “centralização dos sistemas de avaliação dos sistemas escolares”. Tais reformas, na avaliação do BM, seriam imprescindíveis para que as almejadas reformas econômicas neoliberais, então em voga, como a liberalização comercial e a privatização, não tivessem, supostamente, que enfrentar possíveis protestos e descontentamentos sociais (Mota Junior; Mauês, 2014). O órgão, portanto, não concebia (não

concebe) a área educacional de um país como resultância das contradições sociais que a alimentam, sendo possível sua problematização à luz da própria desconstrução do sistema político e econômico que a subjaz. Reformas, quanto mais de cunho neoliberal, muito distantes de atenuarem, agravam as distorções sociais refletidas na educação, num determinado tempo histórico. E não há retórica emitida pelo BM, por meio de seus relatórios anuais, que consiga mascarar evidências, nesse sentido.

Mas, de volta às mudanças engendradas sob o governo Fernando Henrique Cardoso, a política de descentralização, item fundamental do modelo gerencial, traduziu-se como uma das estratégias para que a sociedade civil assumisse responsabilidades, no que se referisse à execução e financiamento dos serviços ligados à educação. Para tanto, cabiam às unidades administrativas com relativa independência, como gestores escolares (eleitos diretamente) e conselhos escolares, o compartilhamento da manutenção da escola pública, no lugar do Estado, que então seria afastado de seu dever constitucional. Se a educação seria uma responsabilidade social, diriam os neoliberais, por que não dividir com toda a sociedade a tarefa de captação de fontes de recursos? Ao encontro dessa premissa, residia uma noção de gestão compartilhada em que a participação dos pais era valorizada na categoria de clientes ou consumidores de uma escola/empresa, que, por sua vez, vendia serviços associados à educação, e os referenciava, conforme a satisfação de seu consumidor (Noma; Lima, 2009). A educação perdia assim o seu caráter político de formação do pensamento crítico e reflexivo e da cidadania, pois o que passava a contar eram os resultados imediatistas, traduzidos em números ou em porcentagem de alcance de satisfação dos pais-clientes e do aluno-cliente.

Acrescentamos que as reformas de então, na busca por produtividade e por eficiência, estavam pautadas, ainda, na teoria do capital humano e sob a égide do neotecnicismo, (Saviani, 2011). Essa lógica empresarial transferida para a educação se assentava (assenta) nas categorias de “responsabilização”, com foco na avaliação pública da escola, junto com sanções e recompensas; de “meritocracia”, relativa ao mérito ou esforço de cada um, obliterando-se o dado da igualdade de condições como ponto inicial necessário; e de “privatização”, que abria espaço ao “público não estatal” (Freitas, 2012, p. 383), ou seja, possibilitava a uma escola continuar pública, mas com uma gestão privada (ibidem). Comparativamente, enquanto o tecnicismo da década de 1960 e 1970 buscava o máximo de resultado com o mínimo de despesas, tendo por princípios a racionalidade e a produtividade, com o controle direto estatal; com o neotecnicismo, o Estado procura transferir essa iniciativa a órgãos não governamentais e ao setor privado, também sob o argumento de redução de custos e de encargos, mas com o pretexto de minimamente dividir responsabilidades, mediante “parcerias” (Saviani, 2011, p. 438). Em sintonia, nessa direção, com as diretrizes do BM, apontadas principalmente para o ensino fundamental, as duas primeiras categorias (“responsabilização e meritocracia”) eram basilares para que a privatização alcançasse a educação pública (Freitas, 2012).

A propósito do BM, interessante notarmos como os pressupostos do neotecnicismo aparecem, ainda que veladamente, no relatório anual de 1997, do órgão, ao frisar:

Embora o Estado ainda tenha um papel central na provisão garantida de serviços básicos – educação, saúde e infraestrutura -, não é óbvio que deva ser o único provedor, ou mesmo **que deva ser provedor**

[grifo nosso]. As decisões do Estado em relação à provisão, financiamento e regulamentação desses serviços devem basear-se nas vantagens relativas dos mercados, da sociedade civil e dos órgãos do governo. [...] O Estado tem muito a ver com a adoção pelos países de instituições sob as quais o mercado possa florescer (Banco Mundial, 1997, p. 28-30, *apud* Botiglieri; Neto, 2014, p. 28).

Há que acrescentarmos que não só o BM, mas também outros organismos multilaterais como a Organização Mundial de Comércio (OMC), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), desde a década de 1970, buscavam orientar as políticas educacionais nos países em desenvolvimento, de modo a responder aos problemas decorrentes das crises cíclicas do capitalismo. Em convergência com o ideário do capital humano, a educação era vista, para esses órgãos, como “uma importante fronteira econômica a ser explorada”, mas também como sendo *funcional* aos grandes empresários, para que se formasse (treinasse) novos trabalhadores, adaptados às exigências de “reestruturação dos processos produtivos”, conforme as demandas do “Estado capitalista” (Mota Júnior; Maués, 2014, p. 1139). O BM, especialmente, focava (foca) no investimento do capital humano, “considerado como a média de escolaridade da força de trabalho” (*ibidem*), na busca de resultados educacionais do ponto de vista mercadológico.

No contexto econômico dos anos 1990, esse órgão impôs condicionalidades em relação às políticas sociais, para que países em desenvolvimento pudessem tomar empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI). Com isso, contava (e conta) o

BM promover o alinhamento necessário à inserção de economias, como a do Brasil, à globalização neoliberal (ibidem). Sob Fernando Henrique Cardoso, principalmente, esse quadro significou a liberalização econômica, por conseguinte, as privatizações, bem como a diluição crescente de um já trincado Estado Social, mediante a reforma administrativa. Os desdobramentos dessas ações, na educação, foram o alargamento do setor privado; a precarização da educação pública em todos os seus quadrantes; e a ingerência dos valores e mecanismos próprios do mercado sobre a produção do conhecimento, a avaliação, o financiamento e a gestão (ibidem).

Assim sendo, no período, vinculou-se a educação, assim como durante a ditadura militar, mas então de forma hegemônica, aos critérios neoliberais de racionalidade, de eficiência, de eficácia, de rendimento e de produtividade. Novamente, a educação era um setor-chave para a suposta alavancada capitalista a favor da classe dominante. Em sua face neoliberal, o capitalismo converteu então a educação em mercadoria, tendo procurado impor, mediante aplicação de princípios como flexibilidade, racionalidade e eficiência, um movimento similar ao de uma empresa privada (Oliveira, 2001). Nos limites deste Trabalho, e apenas a título de instigar novas reflexões, cabe questionar em que medida essa concepção de educação encontra resistências e políticas contra-hegemônicas, pautadas num projeto de transformação social.

Considerações finais

Com o processo de redemocratização do país a partir de 1985, ainda que tenha havido inegáveis avanços políticos, o

quadro de deterioração/precarização da educação pública⁷⁷ aprofundou-se com as medidas neoliberais, chanceladas pelos governos civis. Com isso, na década seguinte, a “visão produtivista da educação”, um legado, conforme Saviani(2008), do período militar, prevaleceu com a promulgação da nova LDB.

Na década de 1990, o Projeto Darcy Ribeiro, transformado na LDB n. 9.394/1996, configurou-se como uma adesão às intervenções neoliberais do Banco Mundial, na educação brasileira. Essa adesão implicaria reformas que se abstivessem de maiores gastos sociais, bem como da responsabilização estatal com a área. Impôs-se, assim, conforme Mota Júnior; Maués (2014, p. 1144), “uma nova regulação educativa”, assentada em três tópicos: a gestão, que consistia no empresariamento, mediante parcerias privadas-públicas, descentralização e contratos de gestão; o financiamento *per capita*; e as avaliações externas (Prova Brasil, Programa Internacional de Avaliação e Alunos, Sistema de Avaliação de Educação Básica), por meio de testes padronizados, para que se medisse índices de desempenho, impulsionasse (leia-se, induzisse) resultados “esperados” pela comunidade escolar e orientasse políticas públicas. Quanto a este último item, tratava-se, como sublinha Saviani (2011), de avaliar professores, alunos e escolas para, de acordo com os resultados alcançados, a

⁷⁷ As políticas de desqualificação da carreira docente, conforme as diferentes normas e diretrizes em níveis federal, estadual e municipal, ao longo da história brasileira, devem também ser destacadas. Foge ao escopo deste Trabalho tal estudo, que pode ser encontrado em importantes pesquisas, como Santos, (1971); Lüdke e Boing (2004); Gatti (2009); Saviani (2009); Jacomini; Penna (2016); e Gomes; Cruz (2022).

destinação de recursos e verbas fosse condicionada a “critérios de eficiência e produtividade”.⁷⁸

No campo discursivo, a orientação no campo educacional de organismos multilaterais como o Banco Mundial dirigiu-se em nome do investimento em capital humano, dito, segundo o órgão, capaz de contribuir ao desenvolvimento econômico e social, para que fosse superada a pobreza e se alcançasse uma suposta equidade social. Ocorre que a questão da pobreza e da desigualdade possui caráter estrutural, e o que se procura com tal orientação, sob o ideário do capital humano, é mascarar seus fundamentos concretos. Tal questão não pode, portanto, ser minimizada com “reformas”.

Constata-se, além disso, que as reformas educacionais promovidas, no período ditatorial e durante os governos civis até a década de 1990, de caráter neoliberal, não levaram o Brasil à “educação de nível mundial”, almejada, em termos retóricos, pelo BM. Sim, no decorrer dos anos, os índices de analfabetismo absoluto declinaram. Em contrapartida, detectou-se uma alta porcentagem de analfabetismo funcional, conjugada com os “baixos resultados dos estudantes e escolas brasileiras nas avaliações nacionais e internacionais”, o aumento da violência nos estabelecimentos escolares, o rebaixamento do salário dos docentes e a persistência histórica e estrutural de problemas associados ao “financiamento público e à precarização das condições de trabalho” (Mota Júnior; Maués, 2014, p. 1150).

Por fim, procuramos, partindo de um retrospecto histórico, e à luz de alguns marcos legais, sublinhar pontos

⁷⁸ Notamos que, no cenário atual da educação, continuamos subjugados a esse sistema de descentralização, financiamento e controle da gestão educacional, medido por índices de desempenhos quantitativos.

convergentes entre o período da ditadura militar e a década de 1990, no tocante à implementação de políticas de caráter neoliberal na educação pública, a saber, a redução orçamentária no setor; a precarização do ensino e da atividade docente; o descompromisso do Estado com uma educação pública dirigida à formação cidadã; e a prevalência dos interesses de grupos privatistas.

Com isso, consideramos que uma formação que contemple um mínimo de conhecimentos críticos e analíticos, no país, é apenas um vislumbre, o que resultará, se efetivada, em subjetividades outras e no processo de construção de uma consciência histórica e política contra-hegemônica, que contemple um projeto de transformação estrutural, com ênfase numa educação pública gratuita (com gestão do Estado) e de qualidade (no sentido enunciado, no início deste Texto) a todos, em seus diferentes níveis. Enquanto parte desse projeto, cabem debates e ações dirigidos a promovê-la.

Referências

AITA, E. B.; FACCI, M. G. D. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Revista*, v.17, n.1, Belo Horizonte, abr. 2011. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000100005. Acesso em: 03 out. 2023.

ALVES, M. H. M. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*.

Petrópolis: Vozes, 1984.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 01 mar. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 fev. 2023.

BOTIGLIERI, M. F.; NETO, L. B. O neoliberalismo, o banco mundial e a educação: alguns apontamentos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 57, p. 19-31, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640401>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRITO, L. L. de. *O intelectual e o desmonte do Estado no Brasil: Luiz Carlos Bresser Pereira e o MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado)*. Tese (Doutorado em História Social), Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bits>. Acesso em: 03 fev. 2023.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Considerações sobre os obstáculos à retomada do crescimento no Brasil. *A terra é redonda*, 19 mai.

2022. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/qu>. Acesso em: 16 nov. 2022.

CARINHATO, P. H. Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. *Aurora*, ano II, n. 3, dez. 2008. Acesso em: 03 fev. 2023.

Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/i>. Acesso em: 03 fev. 2023.

CLARO, P. de C. *A ofensiva neoliberal nas ditaduras latino-americanas*. Monografia (Graduação em Ciências Sociais), Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/>. Acesso em: 29 fev. 2023.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DREIFUSS, R. A. *1964, a conquista do Estado*. Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis (RJ): Vozes, 1981.

FERNANDES, F. *A ditadura em questão*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1982.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. *Educ. Soc.*, n. 27 (97), dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbjBWcy5m97dXTXC/>. Acesso em: 02 out. 2023.

FERREIRA, J. O governo Goulart e o golpe civil-militar de 1964. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. (orgs). *O Brasil republicano: o tempo da experiência democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964*. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, Livro 3, p. 343-404.

FICO, C. *O golpe de 1964: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

FRIGOTTO, G. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015a. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729/2296>. Acesso em: 06 fev. 2023.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Trabalho Necessário*, ano 13, n. 20, 2015b. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br>. Acesso em: 06 fev. 2023.

GASPARI, E. *A ditadura acabada*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

GATTI, B. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/artic/e/view/297/283>. Acesso em: 4 fev. 2023.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JR., P. *Introdução à Educação Escolar*

Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação. [S.l.; s.n.]: 2001. Disponível em: <https://miniweb.com.br/Educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2023.

GOMES, P. V.; CRUZ, S. P. S. da. Produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente na América Latina (2000-2020). *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, v. 103, n.

265, Brasília, set./dez. 2022. Disponível em: https://old.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812022000300675&script=sci_arttext. Acesso em: 22 fev. 2023.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*, 27 (2), mai./ago. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfJTrzB4Sfv7NqVgTTP/?lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2023.

IANNI, O. *O colapso do populismo no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

JESUS, L, A. F. de; SANTOS, J. dos; ANDRADE, L. G. da S. B. Aspectos gerais da pedagogia histórico-crítica. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 3, n. 1, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br>. Acesso em: 14 fev. 2023.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar* [livro eletrônico]. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. Disponível em:

<https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165>. Acesso em: 15 fev. 2023.

LEME, R. B.; BRABO, T. S. A. M. Formação de professores: currículo mínimo e política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985). *ORG & DEMO*, Marília, v. 20, n. 1, p. 83-98, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://revistas.marília.unesp.br>. Acesso em: 07 fev. 2023.

LEMONS, A. G. de S. Do liberalismo ao neoliberalismo: liberdade, indivíduo e igualdade. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 45, n.1, p. 108-122, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61148>. Acesso em: 30 mar. 2023.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004

LEONTIEV, A. N.. *Actividade, conciencia e personalidad*. Habana: Pueblo Educación, 1983.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>. Acesso em: 7 fev. 2023.

MIGUEL, L. F. O novo ensino médio: uma forma de precarização do ensino dos mais pobres. *A Terra é Redonda*, 22 fev. 2023. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

MOTA JÚNIOR, W. P. da; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal>. Acesso em: 08 dez. 2022.

MARIGONI, G. Anos 1980, década perdida ou ganha?. *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)*, ano 9, edição 72, 15 jun. 2012. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2759:catid=28. Acesso em: 11 fev. 2023.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.* 30 (106), abr. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação.

Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: Marx, K.; Engels, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547009/mod_resource/content/1/. Acesso em: 03 out. 2023.

NAPOLITANO, M. *1964: história do regime militar brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

NERI, D.; Vilela, E. A rede federal de educação é a nova Petrobrás. *GGN*, 21 dez. 2017. Disponível em:

<https://jornalgggn.com.br/educacao/a-rede-federal-de-educacao-e-a-nova-petrobras-por-daniel-neri-e-elenira-vilela/>. Acesso

em: 20 mar. 2023.

NOMA, A. K.; LIMA, A. do C. Reforma do Estado e da educação dos anos 1990. *Roteiro*, v. 34, n. 2, jul.-dez., 2009, pp. 171-188, Universidade do Oeste de Santa Catarina. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf>. Acesso em: 03 fev. 2023.

OLIVEIRA, E. A. de. Estado e direito no capitalismo: um debate entre o liberalismo e o marxismo. *Katalysis*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 213-222, mai./ago. 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/TbCwQWN9J4QX6FH4P8CcMHq/>

. Acesso em: 16 nov. 2022.

OLIVEIRA, R. T. C. de. A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional: tramitação legislativa e aspectos principais. *Nuances*, v. iv, set. 1998. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br>. Acesso em: 16 nov. 2022.

OLIVEIRA, R. de. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. *Boletim Técnico do Senac*, 27 jan./abr. 2001. Disponível em:

<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/eps-45>. Acesso em: 14 fev. 2022.

PINTO, J. M. de R. O financiamento da educação na constituição federal de 1988: 30 anos de mobilização social. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 145, p.846-869, out./dez., 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/rk4wKJgNYZsdt5QdgSgkDwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.

REIS FILHO, D. A., SÁ MOTTA, R. P; RIDENTI, M. (orgs). *A ditadura que mudou o Brasil. 50 anos do golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

SANTOS, T. M. *Noções de história da educação*. 14. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

STARLING, H. 1. Golpe militar. *Brasil Doc*. [S.d.]. Disponível em: <https://www.ufmg.br/brasildoc/>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, v. 31, n. esp. 1, dez. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8279>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n.1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revist>. Acesso em: 07 fev. 2023.

SAVIANI, D. *A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*.

11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413. Acesso em: 02 fev. 2023.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. *Cad.*

Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). *História e memórias da educação no Brasil – vol. III – Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à educação filosófica*. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 1996. Disponível em: <https://www.academia.edu/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SAVIANI, D. Análise do substitutivo ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto*. CD/ com comentários de Dermeval Saviani [et al.]. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.

SAVELI, E. L. A educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. *Contrapontos* (UNIVALI), v. 10, p. 129-146, 2010. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/1879>. Acesso em: 19 nov. 2022.

SILVA, J. C. da; NIESVALD, K. T. S. Qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: alguns apontamentos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 21, p. 1-27, 2021.

SILVA, C. S. B.; MACHADO, L. M. *LDB: trajetória para a*

cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SKIDMORE, T. E. *Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOUZA, E. A. M. de. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. *Cadernos de Pedagogia*, ano 12, v. 12, n. 23, 2019. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1175>. Acesso em: 19 nov. 2022.

TOLEDO, C. N. de. 1964: Golpismo e democracia. As falácias do revisionismo. *Crítica Marxista*, São Paulo, Boitempo, n. 19, p. 27-48, 2004.

VIEIRA, E.A. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. São Paulo: Cortez, 1983.

VILELA, E.; CARA, D. Como reformular as diretrizes. *A Terraé Redonda*, 04 abr. 2023. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/como-reformular-as-diretrizes/>. Acesso em: 04 abr. 2023.

WERNER, P. U. P. Direito à educação na Constituição Federal. *Enciclopédia Jurídica da PUC/SP*, abr. 2022. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/83/educacao->. Acesso em: 17 nov. 2022.

10.

O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE SURDO E O BILINGUISMO: EVIDÊNCIAS E LACUNAS NA LITERATURA⁷⁹

Patrícia Lopes Jorge Franco

Stefanie Lopes da Silva

Natiene Francieles Mendes Pereira

Introdução

No Brasil, o direito do surdo ser educado em Libras e em Língua Portuguesa, na modalidade escrita, previsto há 17 anos, pelo Decreto nº 5.626/2005, e regulamentado pela Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras) pode se efetivar em uma educação bilíngue. Entretanto, o direito à educação bilíngue em escolas comuns requer muito mais que políticas públicas de acessibilidade na educação básica. Torna-se necessário considerar as especificidades linguísticas e identitárias das pessoas surdas e o bilinguismo, enquanto fenômeno social, em classes e escolas bilíngues. Além do conteúdo e a forma das mediações didáticas potencializadoras de desenvolvimento dos estudantes surdos em contextos de interação e comunicação.

Trata-se de uma questão problemática, salientada pela

⁷⁹ Pesquisa financiada pelo Programa Institucional de Apoio à Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais- PAPq / UEMG-Edital nº 05/2020. Posteriormente aprofundada mediante fomento do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ/UEMG), Edital PQ-n.01/2021.

comunidade surda e recorrente nos espaços formais de ensino, ditos inclusivos “[...] ainda hoje, a escola espera que o aluno surdo ouça e se comporte como um aluno ouvinte e que acompanhe os conteúdos escolares como os demais alunos” (Albres, 2016, p. 57), obviamente, isso ocorre na perspectiva do ouvinte. Por séculos os surdos foram privados de usar a língua de sinais, pois se enfatizava a fala e a amplificação da audição.

Nesse sentido, o presente texto tem sua gênese relacionada com essa problemática e está vinculado à pesquisa científica desenvolvida mediante fomento do Programa de Apoio à Pesquisa no âmbito da Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG, em 2020 e 2021 (PAPq/2020; PQ/2021). Objetiva-se explicitar quais foram as evidências encontradas na revisão sistemática da literatura sobre o papel da mediação didática docente a partir da perspectiva do bilinguismo para eliminação de barreiras comunicacionais e quais foram os achados que explicitam as ferramentas e instrumentos didático-pedagógicos e formativos orientadores de professores, estudantes, surdos e ouvintes, mais evidentes desse período.

As opções teórico-metodológicas delimitadoras do estudo e das análises

A pesquisa se desenvolveu mediante a metodologia da revisão sistemática de literatura sobre o tema “O bilinguismo no contexto da educação inclusiva para surdos e o papel da mediação didática docente: uma revisão sistemática” (Edital nº 05/2020-PAPq/UEMG). O projeto de pesquisa foi composto por uma professora do curso de Pedagogia (UEMG) e mais seis discentes bolsistas, sendo duas bolsistas de iniciação científica com fomento do PAPq/CNPq/UEMG (Da Pedagogia e Direito) e as

outras quatro bolsistas voluntárias, sendo uma discente surda e uma intérprete de libras.

Nesse artigo objetiva-se socializar os resultados encontrados em uma das unidades temáticas identificadas na referida pesquisa, qual seja: a mediação didática docente, instrumentos, estratégias, recursos e avaliação de surdos.

As revisões sistemáticas, consideradas por alguns autores como estudos secundários, dependem da publicação de trabalhos sobre a temática pesquisada para a sua realização (Sampaio; Mancini, 2007). Para tanto, a revisão sistemática de literatura precisa de bons elementos. Para Galvão, Pluye e Ricarte (2018), os elementos necessários para ter uma boa revisão sistemática de literatura são:

[...] formulação de uma questão que embase a revisão; modos de identificação de estudos relevantes e potenciais que possam integrar a revisão; modos de seleção de estudos relevantes para compor a revisão; a análise crítica da qualidade da metodologia de pesquisa dos estudos selecionados para compor a revisão; e a síntese dos resultados presente nos estudos selecionados para compor a revisão. (Galvão, Pluye, Ricarte, 2018, P.13).

O estudo em questão esteve fundamentado na perspectiva teórica histórico-cultural de Vygotsky (2007), particularmente, com conceitos de mediação e sentido, bem como na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (1992), na qual o discurso tem sentido a partir de situações de interação entre os sujeitos. Com base em tais fundamentos e orientados pela problemática apresentada na primeira seção deste texto, apresenta-se ao leitor

o modo de seleção do estudo para compor a referida revisão, bem como, sua análise e síntese dos resultados.

A pesquisa dos artigos foi realizada na base de dados *Scielo*, nas seguintes áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes, conforme a tabela da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O levantamento dessas fontes tomou como referência o recorte temporal de artigos publicados de 2015 a 2021, considerando as palavras-chave, “educação de surdos”, “educação bilíngue” e “bilinguismo”. O resultado dessa busca encontrou 113 artigos e, em seguida, importados para o aplicativo gratuito *RYYAN*, importante ferramenta nas pesquisas de revisão sistemática. Identificaram-se 91 artigos na área de Ciências Humanas e 22 artigos na área de Letras, Linguística e Artes.

Posteriormente, no aplicativo *RYYAN* a equipe observou cada um dos critérios de inclusão, tais como: se nos resumos continham os termos bilinguismo, libras, educação de surdos, mediação didática, Língua de Sinais Brasileira, metodologia e educação bilíngue. Para exclusão de artigos do escopo foram observados: se haviam artigos de revisão sistemática; artigos em outras línguas; artigos na língua de sinais americana ASL e artigos de língua francesa LSF.

Após a utilização dos referidos critérios, o aplicativo apontou para a equipe artigos duplicados e artigos em “conflito” – uma vez que os pesquisadores se divergem na inclusão ou exclusão do mesmo artigo. Após diálogos entre a equipe sobre os objetivos da pesquisa, optou-se pela exclusão do escopo de todas as pesquisas duplicadas. Por sua vez, os artigos em conflito demandaram uma leitura minuciosa do resumo do trabalho, bem como dos seus objetivos e resultados, identificando se atendiam ou não à pertinência do escopo de análise da pesquisa.

Dos 113 artigos encontrados, foram excluídos 42 artigos por não fazerem parte do escopo, pois apresentaram população errada; desenho de estudo errado; tipo de publicação errada e contexto equivocado. Após esse movimento de exclusões, constituíram-se como alvos de análises sistematizadas o seguinte quantitativo, por ano: 2015: 15 artigos; 2016: 13 artigos; 2017: 11 artigos; 2018: 17 artigos; 2019: seis artigos; 2020: sete artigos; 2021: dois artigos

Com base nos apontamentos de Bardin (2007), o escopo foi organizado e dividido nas seguintes unidades de registro: nome do periódico em que foi publicado; autoria; afiliação; ano de publicação; palavras-chave; tipo de artigo; tipo de relato de pesquisa. Além das unidades de registro, também foram identificadas unidades de contexto que são: fundamentação teórica; objetivos do artigo; tipo de participante.

Além disso, foram apreendidas as seguintes unidades temáticas: A) Formação de professores em Libras e formação de intérpretes; B) Políticas públicas sobre inclusão abarcando o bilinguismo dos surdos (L1 e L2); C) Mediação didática docente envolvendo instrumentos, recursos, estratégias e avaliação de surdos. No entanto, para atender aos objetivos deste texto, serão socializados os achados desta última categoria mencionada.

Mediação didática docente: instrumentos, estratégias, recursos e avaliação de surdos.

Nas análises temáticas empreendidas durante a pesquisa observou-se que a categoria da mediação didática docente tratou de vários elementos importantes para efetivação da abordagem bilíngue no ensino e desenvolvimento dos surdos. Dentre os elementos foram destacados os instrumentos, recursos,

metodologias e avaliação de surdos. Silva (2017) realizou recorte de pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), seguindo uma metodologia de pesquisa-ação, na qual promoveu uma contação de história em língua de sinais.

A autora, com base no conceito de performance aliado à leitura das narrativas literárias em um contexto de alunos surdos, usuários da língua de sinais, descreveu algumas etapas e uma possível abordagem metodológica a ser desenvolvida em uma proposta de contação de história em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A produção envolveu a leitura da crônica – escolhida pela pesquisadora, – a sua tradução e o reconto. Os profissionais envolvidos foram (professora-pesquisadora, com relativa fluência em Libras), uma tradutora intérprete de língua de sinais, formada em tradução e em pedagogia bilíngue, e uma professora surda bilíngue – que foi a contadora de história –, formada em Letras com habilitação em Libras. (Silva, 2017, p. 798).

Notadamente, o estudo revelou a importância da formação dos professores contemplar o domínio das competências linguísticas das duas línguas-Libras e Língua Portuguesa- tanto para aqueles que são ouvintes quanto para professores surdos. Trata-se, pois, de um processo de comunicação entre ouvintes e surdos que necessita da compreensão do signo linguístico usado nesse diálogo relacional, para compreensão do sentido das palavras, assim como para apropriações conceituais. Para Vygotsky (2001, 409) “[...] o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”, ou seja, os sentidos são pessoais,

compõem a subjetividade do sujeito, que, por sua vez, é constituída social e culturalmente. Enquanto que para Bakhtin (2010), não se pode tomar a palavra sem o seu contexto.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, e que penetra na minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca do outro (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros [...] (Bakhtin, 2010, p.373).

Observa-se que nesse texto, as aproximações entre as perspectivas vigotskiana e bakhtiniana concordam no que se refere à constituição de sentidos por meio dos signos (palavra, sinal) e, com estes, significamos o mundo.

Por sua vez, Karnopp e Bosse (2018), a partir do campo dos estudos culturais em educação e dos estudos surdos, investigaram de que modo a língua de sinais foi utilizada em poemas e quais os temas mais frequentes. Segundo as autoras, a produção poética em Libras é muito recente; por essa razão, elas sentiram a necessidade de explicar como e onde ocorre essa produção (Karnopp; Bosse, 2018). Como evidenciado na perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana, o discurso do outro existe em situações de interação e é nelas que as produções de sentido se processam.

As referidas autoras detectaram que os poemas tratam do sofrimento vivenciado no processo histórico da comunidade surda, das lutas realizadas pelos surdos para constituir-se como povo surdo, bem como na defesa da língua de sinais. Para elas, as produções poéticas, sob o viés da pedagogia cultural, possibilitaram “[...] a identificação dos poemas usados como

meios de expressão da celebração da comunidade surda, por meio da riqueza estética dos poemas em língua de sinais, com foco nas produções manuais e de fronteira” (Karnopp & Bosse, 2018, p.137), o que implica, pois, em interações discursivas de sujeitos concretos em situações determinadas histórica e culturalmente.

Silva da Cruz (2018) analisou o discurso presente em resenhas elaboradas pelos graduandos surdos de um curso de Pedagogia, com foco nos aspectos de subjetividade expressos nessas produções. A autora afirmou sobre a importância de se trabalhar com os alunos surdos o gênero textual resenha a partir da sua língua, Libras (L1) e, em seguida, trabalhar com o Português escrito (L2). Assim como proposto por Quadros e Karnopp (2004); Lodi (2005; 2006); Karnopp (2014); Lodi *et al.* (2014); Pereira, (2014), entre outros.

A partir da teoria Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1994), na qual se investiga a função comunicativa, ou seja, “como a língua é usada” [...] ou, ainda, de que modo “[...] os significados são realizados” (Halliday 1994, P. xiii *apud* Silva Da Cruz, 2018, p. 208), identificou-se que as relações dos discursos dos sujeitos nos textos são precedidas pelo contexto de uso.

Nesse sentido, cabe evidenciar que o ensino de Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como L2, para o surdo, deve ser feito de modo distinto dos ouvintes, ou seja, por meio de recursos visuais e espaciais, além, primordialmente, da Libras como L1. Tais estratégias possibilitam aos alunos surdos compreenderem o texto e internalizarem o significado, primeiramente, em sua língua- Libras, e depois em Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

Fonseca, Fontes e Finger (2018) refletiram sobre aspectos metodológicos importantes a serem adotados na elaboração de uma tarefa psicolinguística que investiga o acesso lexical no bilinguismo bimodal, ou seja, em ouvintes que atuam como TILS – tradutores e intérpretes de Libras, com distintos níveis de experiência profissional, com o par Libras-Língua Portuguesa. Nesse tipo de pesquisa, as autoras verificaram as relações semânticas em Português - Libras, nesses casos, afirmaram a existência da dupla ativação das duas línguas a partir da tradução. Estudos dessa natureza, segundo as autoras, ainda são recentes no mundo e pouco vistos no Brasil. Vale registrar nesse texto que tal lacuna poderia ser suprimida com investigações na realidade educacional brasileira do tipo interventivas.

Senna (2019) abordou sobre a importância do estudo das propriedades organizacionais do sistema da Libras, como língua detentora de um estatuto linguístico próprio, muitas vezes, relegado no campo educacional e subjugado à supervalorização da língua falada, da cultura e dos valores dos ouvintes que se sobrepõem às necessidades linguísticas e culturais dos surdos e às políticas de inclusão, o que demonstra a urgente necessidade de defender o estatuto linguístico da Libras, com modos de organização próprios, com cultura e identidade linguística singulares, os quais precisam ser garantidos para o pleno desenvolvimento das pessoas surdas na escola. Subentende-se, pois, como Albres (2016), que ainda falta no processo formativo docente:

[...] aprender como construir atividades pedagógicas com base em ações interativas, com base na negociação de sentidos. Proporcionar a seus alunos o uso habitual da língua, enunciada e compreendida também por eles, nos mais diversos contextos de sua

realização concreta, como um sistema vivo e ideológico. (Albres, 2016, p. 153).

Dessbesel, Silva e Shimazaki (2018), em seus estudos, identificaram que há, atualmente, múltiplas possibilidades didáticas para o ensino da Matemática com experiências em ambientes computacionais, cenários investigativos, uso de recursos como materiais didáticos, com alunos surdos, todos flexíveis e com planejamentos na aplicação. Todavia, perceberam que as pesquisas ainda precisam se incidir mais no interior das escolas, a fim de contribuir significativamente com o processo de ensino e aprendizagem dos surdos.

Na mesma área de conhecimento matemático, Fernandes e Haely (2016) desenvolveram um estudo sobre a formação do pensamento algébrico e o papel mediado dos signos, instrumentos e ferramentas, com alunos surdos, ancorados na perspectiva de Vygotsky (2001) e de Radford (2010),. Para tal utilizaram a língua de sinais como L1 e Língua Portuguesa escrita, como L2 dos alunos. Além disso, exploraram as representações visuais do MATHSTICKS - um micromundo interativo - com intuito de desenvolver estratégias para generalizar padrões e gerar uma representação simbólica para um termo geral, ambos fundamentais na formação do pensamento algébrico.

Os autores constataram que, os alunos surdos criaram recursos corporais com signos linguísticos visuais e dinâmicos, atribuindo um significado aos objetos matemáticos ao interagirem com os pares e o micromundo. De acordo com Vygotsky (2007), para apreender o objeto cognoscível, o sujeito (surdo e/ou ouvinte) o faz inserido em alguma atividade mediada socialmente com uso de instrumentos e signos internos e externos. Nesse processo, ele se desenvolve atribuindo sentidos pessoais aos significados sociais, como por exemplo, dos conceitos científicos.

Na mesma direção, percebeu-se, no estudo de Sales; Penteado; Moura (2015, p. 4), que no contexto de uma escola inclusiva no município de Rio Claro/SP, com uma turma de 12 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, sendo, oito surdos e quatro ouvintes, uma professora, uma tradutora e intérprete de língua de sinais- TILS, que o ensino de Matemática foi possível com base em negociações de sentido. Os alunos “criaram” sinais nas atividades de geometria, permitindo-lhes apoiar em imagens inicializados por uma letra do alfabeto ou, até mesmo, por figuras matemáticas geométricas, como o triângulo, retângulo e o ângulo reto. Houve uma negociação de sinais, na qual o resultado foi que os alunos passaram a se comunicar com o uso deles para a identificação das formas geométricas presentes, tanto em ambientes não escolares, como escolares.

Por esses relatos investigativos foi possível perceber o processo de compreensão da palavra e dos conceitos matemáticos a elas inerentes (signos) e esclarecidos pelos próprios estudantes por meio de outro signo e mediante as negociações de sentido em contextos discursivos num processo de caráter criativo, como defende a perspectiva bakhtiniana.

Portanto, sustenta-se nesse texto o argumento de que o desenvolvimento psíquico se fomenta pela mediação do(s) signo(s), com apropriações de conceitos científicos, como mencionado por Vygotsky (2001). Nele(s) as palavras foram significadas pelos estudantes, surdos e ouvintes, durante os dialogismos oriundos do espaço da sala de aula. Todo esse processo relacional e discursivo dos sujeitos foi fundamental para as novas aprendizagens.

Por outro lado, identificou-se na investigação de Pereira; Barbosa; Rezende Filho (2019) uma compreensão clara da posição social do surdo não como uma deficiência, mas sim como

uma cultura que precisa ser reconhecida como tal. O estudo envolveu o uso do cinema e das imagens como mediadores importantes no desenvolvimento dos surdos, pois puderam exercer uma participação ativa na produção de vídeos que consideravam sua diferença cultural e linguística (ser surdo) e não sua deficiência.

De igual modo, nas investigações de Galasso *et. al.* (2018), apresentaram-se as diversas etapas de produção de materiais didáticos bilíngues do Núcleo de Educação Online (NEO) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Identificaram-se os seus aspectos técnicos (pré-produção, tradução e pós-produção) e teóricos, com a descrição dos princípios da aprendizagem multimídia, vinculados à concepção de objetos digitais bilíngues desenvolvidos no INES. A pesquisa demonstrou a importância de uma mediação didática para surdos com instrumentos e signos visuais, espaciais, imagéticos e digitais. Destacou, também, a importância do papel da equipe participante -tradutores/intérpretes- que se revezam nas funções de tradutor-apresentador, tradutor-supervisor e tradutor-revisor.

Lacerda, Grácia e Jarque (2020) trouxeram uma problemática educacional latente na educação inclusiva para grande parte dos surdos que, quando criança, quando entram na escola, normalmente não ingressam já sabendo Libras e tem que aprender Libras juntamente com outras disciplinas, simultaneamente. Desafio esse que precisa ser superado. Uma das alternativas apontadas pelas autoras seria a criança desenvolver a Libras no contexto familiar ou em momento diferente da sala de aula, para que, dessa forma, sua aprendizagem não ficasse prejudicada. Outro desafio consiste em não focar somente na língua portuguesa, o que acarreta inúmeros prejuízos para o desenvolvimento do aluno surdo.

Uma saída para o último problema abordado, segundo as autoras, seria a contratação de professores bilíngues, aqueles que ensinam e desenvolvem de forma planejada e didática a língua de sinais e outras, como a Língua Portuguesa, visando, assim, o incentivo de uma mediação didática eficiente por parte dos professores. Se “[...] a cultura e as formas de constituir-se humano são apreendidas pela interação como outro” [...] (Albres, 2016, p. 162), como a escola dita inclusiva, continua a negar aos surdos espaços comunicacionais em sua língua e foca apenas na presença de intérpretes de libras em sala de aula? E por qual motivo a cultura e identidade surda, pertencentes à essa linguística minoritária dos surdos, não compõem a vida e subjetividades desses sujeitos?

Vale problematizar a percepção de docentes quanto ao ingresso de um estudante surdo em um Campus Universitário-UFRJ, no curso de Medicina, conforme estudo desenvolvido por Capelli, Di Blasi e Dutra (2020), que apontam que naquele contexto nunca haviam se deparado com discentes surdos. Os autores abordaram os desafios da universidade com adaptações, com a finalidade de garantir aos surdos o acesso ao ensino e manter sua permanência no decorrer do curso. Os professores relataram não ter preparo para lidar com a didática de ensino para pessoas surdas, pois nem a sua formação e nem a instituição ofereciam algum tipo de suporte ou orientação. Ficou evidente que a efetivação das garantias aos direitos dos surdos nas IES tem relação com as condições objetivas de suas estruturas físicas, materiais e burocráticas, bem como com as condições subjetivas relacionadas à formação inicial e continuada dos professores do ensino superior.

Em contrapartida, identificou-se no estudo de Fernandes e Moreira (2017) que as práticas de letramento acadêmico bilíngue usadas na UFPR passam pela vivência de práticas de leitura e escrita acessíveis em Libras, com gêneros diversos como: editais

de prova, de concurso, textos-base das disciplinas, artigos que, quando traduzidos para vídeo libras, favorecem a superação das dificuldades do letramento dos surdos. Percebeu-se que o respeito à especificidade linguística do surdo- libras e de sua cultura surda, colocou-o em condições de permanência e efetiva interação no meio acadêmico. Corroboram com esse pensamento Martins e Napolitano (2017), ao discutirem sobre as garantias das IES para o ingresso e plenas condições de permanência e para a efetiva participação dos surdos nas atividades acadêmico-científicas. Além disso, priorizar a contratação de profissionais tradutores/intérpretes de Libras qualificados, usar metodologias e avaliações mediadas em Libras, bem como propiciar a educação bilíngue aos surdos são ações necessárias.

Freitas (2020) fez uma síntese entre a alfabetização e tipo de ensino na perspectiva da Libras e da Língua Portuguesa. No artigo foram expostas as características de cada uma dessas alfabetizações e do desafio de conciliá-las no cenário atual brasileiro. O foco do artigo girou em torno da necessidade de, além de ensinar a Libras de forma oral, ensiná-la também de forma escrita.

Percebe-se que as reivindicações do movimento surdo em escolas bilíngues sejam de fato para atender aos direitos dos alunos surdos de se comunicarem e de se expressarem em sua própria língua de interação. A esse respeito os surdos requerem,

[...] com base nos nossos irrenunciáveis direitos humanos, entre os quais o de ter uma língua, nossas escolhas ouvidas, nossas opções respeitadas, queremos que as Escolas Bilíngues para Surdos sejam uma realidade no Brasil e que, por fim, Nada (seja dito, feito ou decidido) sobre nós, sem nós! (Feneis, 2011, p. 37)

Por outro lado, a presente revisão identificou pesquisas que problematizaram o processo de escolarização dos surdos pela ótica dos próprios sujeitos, ou seja, de suas narrativas. Como, por exemplo, em Ribeiro e Silva (2017) ficou evidenciado que o sistema inclusivo desestruturado compromete de forma negativa o desenvolvimento dos alunos surdos. Segundo a referida pesquisa, a condição bilíngue e o desenvolvimento bicultural dos surdos precisam ser respeitados. Isso pode ser identificado também na pesquisa de Martins e Oliveira (2015) que apontaram a relevância de em condição bilíngue e bicultural as estratégias e metodologias apontarem à necessidade de explorarem o modo visual, as formas de leituras literárias em Libras, a presença do educador, enquanto modelo tradutório, como fundamentais para aproximar o leitor surdo infantil da literatura e da leitura infantil.

Na mesma direção, Müller e Karnopp (2015), ao desenvolverem uma pesquisa sobre narrativas de autoria surda, através de dez livros de diferentes gêneros textuais, destinados aos públicos juvenil e adulto conseguiram dar visibilidade à cultura dos surdos, pois que: “[...] narrar-se em uma segunda língua, neste caso, em português, por surdos usuários de Língua Brasileira de Sinais (Libras), possibilita traduzir-se em outras culturas, legitimando o discurso surdo e potencializando a sua cultura através da visibilidade e da difusão cultural [...]” (Müller e Karnopp, 2015, p. 1055). Nota-se que, ao vincular-se aos Estudos Culturais em Educação e aos Estudos Surdos, a referida pesquisa deu continuidade às pesquisas sobre cultura surda e educação, considerando a concepção antropológica da surdez.

Nesse aspecto, a presente revisão identificou que as relações entre “cultura surda e educação” seriam uma frente promissora de estudos e investigações a ser mais explorada pela academia, pois que: “[...] essa cultura é multifacetada, mas

apresenta características que são específicas: ela é visual, traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes” (Quadros, 2002, p. 10).

Esse seria o ponto mais nevrálgico no contexto educacional bilíngue, porque o professor ouvinte precisaria organizar o ensino sob a ótica “visual” e não “oral”. Skliar (2001, p.103) compreende que a visualidade tem “[...] um significado crucial na comunicação e nos processos didáticos, curriculares e intelectuais mais amplos, e não somente nas questões linguísticas”. No entanto, o mesmo autor aponta que essa questão ainda não tem sido objeto de análise das investigações.

Outro aspecto que merece um olhar científico seria o da Linguística de Sinais Aplicada e sua relação com a educação de surdos; para Mertzani (2015) “[...] a Linguística de Sinais Aplicada ainda precisa fortalecer sua pesquisa, avaliando a eficiência geral dos programas de língua de sinais existentes, por meio de práticas baseadas em evidência (como experimentos em sala de aula e quase-experimentos” [...]. Segundo a autora “[...] ainda não há indicativos suficientes sobre o que ensinar em cada nível; ainda falta uma gramática pedagógica “padrão”; ainda não se sabe o que é realmente “ensinável” e mensurável”. (Mertzani, 2015, p. 55). Nesse sentido, percebeu-se uma lacuna nas pesquisas do tipo interventivas, experimentais e/ou práticas que pudessem apontar quais as formas mais adequadas de desenvolver a Linguística de Sinais Aplicada.

Ademais, Welter, Vidor e Cruz (2015) defenderam que sejam usados materiais visuais, a fim de promover a aprendizagem da escrita pelos sujeitos surdos, como imagens, vídeos, dramatizações. Sugeriram também que lhes sejam apresentados diversos gêneros textuais, explorando jornais,

cartas, receitas, revistas e não apenas o livro didático. Além disso, constataram ser imprescindível considerar a fluência em Libras do profissional (seja ele fonoaudiólogo, professor ou intérprete) para a utilização da Língua de Sinais nas interações, bem como considerar cada estudante surdo em seu desenvolvimento linguístico, sua história e cultura surda.

Numa perspectiva enunciativo-discursiva baseada em Bakhtin, Miller (2009) adverte que sempre se deve considerar os gêneros textuais em seu contexto de uso social [...], pois o aluno surdo precisa compreender tanto a forma como tais textos se organizam em contextos de comunicação verbal dos usuários, como “[...] a função social que eles cumprem na dinâmica da língua em uso” [...] (Miller, 2009, *apud* Albres, 2016, p. 152).

Rosado e Taveira (2019) discutiram sobre a ideia da modernização de conteúdo acerca da pessoa surda, através da tecnologia da internet e informação. Tiveram como foco criar vídeos que ensinasse uma gramática visual por meio de plataformas grátis e práticas, como o *Youtube*, por exemplo, além de inspirar futuros criadores de conteúdo nessa temática. Percebe-se nesses estudos que diversos instrumentos, meios, signos visuais e, até, estímulos sonoros exercem a função de mediar a apropriação do sujeito surdo ao objeto do conhecimento, explorando os diferentes sentidos, emoções e sensações, assim como enfatizava Vygotsky (2007).

Sousa (2018), por sua vez, abordou as estratégias de comunicação em “L2/LE”- Língua Portuguesa, como segunda língua dos surdos, e a língua estrangeira ampliando as línguas alvo envolvidas, mas compreendendo a Libras como mediação dessa comunicação e formação. Além disso, constatou a existência de outra demanda mais urgente no ensino-aprendizagem, ou seja, a de que o ensino de Língua Portuguesa,

como L2, para os surdos ainda precisa ser melhor sistematizado no Brasil.

Além disso, as autoras Vieira e Molina (2018) pesquisaram sobre as diferentes abordagens de ensino na história da educação de surdos, como oralismo, comunicação total e bilinguismo e alertaram sobre a existência de tais abordagens de forma diluída em diferentes períodos.

No oralismo, os surdos eram impedidos de usarem gestos e/ou Língua de Sinais, o foco concentrava-se no treino da fala e reabilitação do surdo, ou seja, no método oral e na normalização dos sujeitos. Embora a comunicação total possibilitasse o uso de sinais, gestos, alfabeto digital, expressão facial ou qualquer outra forma que facilitasse a comunicação entre a criança surda e o seu meio ambiente social, o foco ainda consistia na reabilitação do surdo. Na comunicação total, o surdo não era entendido como responsável pela aprendizagem, as práticas eram terapêuticas e clínicas, os surdos precisavam apenas dominar as letras, sílabas, palavras e frases.

A Língua de Sinais, nesse contexto, ainda não era considerada uma língua com especificidades e estruturas linguísticas próprias; por isso, era vista como um recurso ou ferramenta a mais para ensinar o surdo, mas sim a Língua Portuguesa, ou seja, a língua majoritária dos ouvintes. Nessa época, as referidas autoras identificaram no ensino o uso do método verbotonal.

Nas duas abordagens evidencia-se o quanto a experiência social do aluno surdo, sua forma de comunicar-se com o mundo cultural foi e, às vezes, ainda é ignorada. A esse respeito Vygotsky (2001) já advertia sobre o quanto as funções mentais psicológicas superiores (pensamento, linguagem, raciocínio lógico, dentre

outros) dos sujeitos desenvolvem-se mediadas por signos, instrumentos e experiências socioculturais. Para tanto, há que se garantir no bilinguismo o ensino em Libras, como sua L1 (primeira língua) e o de Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como L2 (segunda língua). As autoras alertaram para a necessidade de trabalhar a Libras dentro do seu contexto dialógico e atrelada ao discurso dos sujeitos, como asseverava Bakhtin.

Toffolo *et. al* (2017) afirmaram que os surdos filhos de pais ouvintes, muitas vezes, são inseridos tardiamente no letramento de Libras, o que dificulta seu processo de inserção nas atividades linguísticas de sua L1, o que, por sua vez, pode acarretar maiores dificuldades no processo de aprendizagem de sua L2. Portanto, sugeriram com base em estudo com pessoas surdas, as práticas de oralização e leitura labial como meios alternativos e como complemento à Língua de Sinais, para facilitar a aquisição da leitura.

Oliveira e Benite (2015) analisaram produções de narrativas de professores e intérpretes de Libras sobre a aula de Ciências para surdos. Essas narrativas foram produzidas no diário de aula e foram analisadas pela técnica de análise de conteúdo. As autoras concluíram a partir das análises dos conhecimentos prévios dos alunos que o bilinguismo ainda não fazia parte da sala e que a barreira linguística era umas das maiores dificuldades encontradas no aprendizado desses alunos na área de ciências.

O estudo evidenciou como a utilização de metodologias visuais foram de extrema importância para o ensino de Ciências, bem como para o entendimento e aprendizado dos surdos. Para tanto, torna-se imprescindível que exista atuação conjunta do professor e intérprete no desenvolvimento de atividades e estratégias didáticas. Porém, o intérprete não substitui o professor,

ele somente irá interpretar as informações repassadas pelo professor. Entende-se nesse texto, portanto, ser de extrema importância o professor compreender a Libras para melhorar a comunicação com seus alunos surdos.

Silva *et. al.* (2020) listaram as produções científicas produzidas no exterior sobre a temática e metodologia de ensino para surdos por meio da música e/ou estímulos sonoros. Esse trabalho se limitou entre os anos 1956 a 2017 e teve como resultado 217 pesquisas encontradas. Nesta revisão sistemática notou-se, no contexto brasileiro, uma escassez de trabalhos e pesquisas com música e estímulos sonoros.

Bruno e Lima (2021) investigaram as formas de comunicação e de inclusão de crianças surdas no contexto familiar e escolar em comunidades indígenas das aldeias de Bororó e Jaguapiru em Dourados - MS. Utilizou -se como instrumento de coleta de dados o registro no diário de campo; as imagens fotográficas da comunicação das crianças, as entrevistas semiestruturadas e as conversas informais com os professores indígenas e familiares das crianças surdas. Foi evidenciado, a partir dessa pesquisa etnográfica, que existem necessidades comunicativas.

Os dados levantados sobre os professores indígenas revelaram que muitos professores sentem vergonha por não saberem trabalhar com alunos surdos e afirmam que a presença de um intérprete de Libras supriria a falta de diálogo entre o professor e o aluno surdo. Percebe-se que alguns professores sabiam da importância de aprender a Língua Brasileira de Sinais, mas a comunicação era feita por meio de senhas/sinais, os quais eram usados como estratégias comunicativas para suprir essa falta de comunicação. Porém, os resultados evidenciaram que tais práticas eram incipientes. Dessa forma, os gestos, senhas e

poucos sinais usados durante as aulas não contribuíram para o favorecimento da formação da identidade surdas e indígenas.

Bruno e Coelho (2016) também abordaram resultados de uma pesquisa que tem a interface entre a educação especial e a educação escolar indígena. A pesquisa foi realizada em escolas de aldeias dos municípios Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia no estado do Mato Grosso do Sul. Nela, os autores mostraram as dificuldades dos alunos indígenas-surdos em seu processo de escolarização. Nessas condições, os autores entendem que ocorre um processo de silenciamento entre os alunos surdos das escolas indígenas, pois há especificidades na sua comunicação que, muitas vezes, não são observadas pelos professores que ensinam utilizando a língua oral, fazendo com que muitos alunos desistam da escola. Os resultados apontaram uma grande necessidade de criação de espaços para discussão com a comunidade indígena sobre as singularidades e especificidades da educação de pessoas surdas.

Considerações finais

Em linhas gerais, nas duas áreas de conhecimento analisadas, Ciências Humanas e Linguística, Arte e Letras, foram encontrados alguns achados significativos nesse estudo: i - Estudos e pesquisas evoluíram a compreensão da surdez numa perspectiva sociocultural, pois que a compreendem como uma diferença linguística e cultural, não como deficiência; ii - Uso de ferramentas e signos midiáticos, visuais e digitais em diferentes áreas do ensino de conceitos: matemáticos, linguísticos, literários, ciências biológicas; iii - Constatou-se a importância dos surdos, filhos de pais ouvintes, se apropriarem da libras e de seu sistema linguístico desde à primeira infância para que o desenvolvimento

da língua portuguesa, na modalidade escrita, possa se efetivar com qualidade no ensino dos surdos.

Todavia, percebeu-se algumas lacunas que precisam ser melhor investigadas com posteriores estudos científicos, como por exemplo: i- Nas escolas regulares maior reconhecimento da Libras como a língua de comunicação e interação dos surdos (L1) para que o ensino e aprendizagem se efetive, pois que o entendimento da língua portuguesa na sua modalidade escrita (L2), numa perspectiva de educação bilíngue, ainda precisa avançar nos diferentes níveis da educação: básica e superior; ii - Fomentar mais pesquisas interventivas em distintos contextos escolares, tanto na educação básica quanto no ensino superior com vistas aos movimentos de superação nas esferas formativas de profissionais/docentes/intérpretes e tradutores de libras; iii - Percebeu-se uma lacuna nas pesquisas do tipo interventivas, experimentais e/ou práticas que possam apontar quais os meios as formas mais adequadas de desenvolver a linguística de sinais aplicada, ou seja, uma gramática pedagógica “padrão” do que ensinar em cada “nível”; iv - Identificou-se uma lacuna em estudos e pesquisas, no Brasil, que analisam o acesso lexical no bilinguismo bimodal. Ou seja, quando ouvintes que atuam como TILS – tradutores e intérpretes de Libras, com distintos níveis de experiência profissional, na tradução, ativam as duas línguas Libras-Língua Portuguesa.

Portanto, seriam necessários mais estudos interventivos e experimentais que verificassem as relações semânticas em Português-Libras, para novas proposições metodológicas no ensino de surdos. Tais estudos são recentes no mundo e pouco vistos no Brasil, portanto, podem ser mais explorados e sistematizados.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Apontamentos de 1970-1971. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 367-392

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3ª ed. Edições 70. Lisboa Portugal. 2007.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004/2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 16 dez. 2021

BRUNO, M. M. G. E COELHO, L. L. Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas. *Educação & Realidade* [online]. 2016, v. 41, n. 3 pp. 681-693. ISSN 2175-6236. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661084>. Acesso 14 dez. 2021.

BRUNO, M. M. G.; LIMA, J.L.S. As Formas de Comunicação e de Inclusão da Criança Kaiowá Surda na Família e na Escola: um Estudo Etnográfico. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 21, n. 1, p. 127-142, Jan.-Mar., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100009>

Capelli, J. De C. S.; BLASI, F. Di; DUTRA, F. B.. da S. Percepção de Docentes sobre o Ingresso de um Estudante Surdo em um Campus Universitário. Bauru: *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.26, n.1, p.85-108, Jan.-Mar., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/H8qSLjdWLzVvbbss8rdj7fN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 dez.2021.

DESSBESEL, R.S; Silva, S. C.R.; SHIMAZAKI, E. M. O processo de ensino e aprendizagem de Matemática para alunos surdos: uma revisão sistemática. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 24, n. 2, p. 481-500, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180020014>. Acesso em: 23 dez.2022

FENEIS. Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela *SECADI*. 2011.

FERNANDES, S. H. A. A.; HEALY, L. A Emergência do pensamento algébrico nas atividades de aprendizes surdos. *Ciência & Educação* (Bauru) [online]. 2016, v. 22, n. 1, pp. 237-252. ISSN 1980-850X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320160010015>. Acesso 15 dez. 2021.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico dos estudantes surdos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 127-150, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NN3yMpLvBXXjd3KcYQ384gp/abstract/?lang=pt> Acesso em: 16 dez.2021.

FRANCO, P. L. J. “O bilinguismo no contexto da educação inclusiva para surdos e o papel da mediação didática docente: uma revisão sistemática. *Projeto de Pesquisa*. Edital PAPQ/UEMG, nº 05/2020.

FREITAS, I. F. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. Rio de Janeiro: *Rev. Bras. de Edu.* 2020. v. 25 e250034 Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6WQDTppcbZMKyHbTyfCbnVC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 dez.2021.

FONSECA, S. R. Da, FONTES, A. B. A. DA LUZ E FINGER, I.. Construção de uma tarefa de reconhecimento de tradução Libras-Português: considerações metodológicas. *Letras de Hoje [online]*. 2018, v. 53, n. 1, pp. 89-99. Disponível em: ISSN 1984-7726. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2018.1.28964>. Acesso e 22 dez. 2021.

GALASSO, J. B.; LOPEZ, M.R.De S.; SEVERINO, R.M.; LIMA,R.J.; TEXEIRA, D.E. (2018). Processo de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação dos Surdos INES. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.24, n.1, p.59-72, Jan.-Mar., 2018. Disponível em: : <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100006>. Acesso em: 23 dez.2022.

GALVÃO, M C. B.,; & RICARTE, I. L. M. Revisão Sistemática da Literatura: conceituação produção e publicação. *Logeion: Filosofia da Informação*, 6(1), 57- 73, 201). Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835> Acesso em: 22 de nov. 2020.

GALVÃO, M. C. B.; PLUYE, P.; RICARTE, I. L. M. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. *Revista de Ciência da*

Informação e Documentação, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 4-24, 2017.
DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v8i2p4-24. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/121879> Acesso em:
23 nov. 2020.

GARCÉZ, R. O corpo como fonte de autoridade na representação política não eleitoral Um estudo sobre a presença de surdos sinalizantes em discussões relacionadas à educação Sexualidad, Salud y Sociedad - *Revista Latinoamericana* ISSN 1984-6487, n. 25 - abr. 2017, pp.191-211. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.10.a> Acesso em: 16 dez. 2021.

HALLIDAY, M. *An introduction to functional grammar*. 2ed. London: Edward Arnold. 1994.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B. et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação. p. 53-58, 2014.

KARNOPP, L. B. E Bosse, R. H. Mãos que dançam e traduzem: poemas em língua brasileira de sinais. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea [online]*. 2018, n. 54, pp. 123-141. Epub May-Aug 2018. ISSN 2316-4018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/10.1590/2316-4018547> Acesso em: 22

LACERDA, C. B. F. De; Gràcia, M.; Jarque, M. J. Línguas de Sinais como Línguas de Interlocução: o Lugar das Atividades Comunicativas no Contexto Escolar. Bauru: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.2, p.299-312, Abr.-Jun., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7RPG9jfrX8CyYTchqkSpbcj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 dez 2021

LODI, A. C. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação de surdos. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 409-424. 2005.

LODI, A. C. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutiva da(s) subjetividade(s) de um grupo e alunos surdos. 2006. Campinas: *Cad. Cedes*, Vol. 26, n. 69, p. 185-204.
Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25 set 2013.

LODI, A. C. et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação. 2014

LODI, A. C. B.; PELUSO, L. Reflexões acerca da presença de intérpretes de língua de sinais nos anos iniciais de escolarização. Bakhtiniana: *Revista de Estudos do Discurso* [online]. 2018, v. 13, n. 3 [acesso em 17 de dezembro 2021], pp. 123-141.
Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457335798>

LOPES, S. DE C. E FREITAS, G. DE M. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* [online]. 2016, v. 97, n. 246, pp. 372-386. ISSN 2176-6681. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/374713703>. Acesso em: 18 dez.2021.

MARTINS, D. Ap.,; LACERDA, C. B. F. Exame Nacional do Ensino Médio e acesso de estudantes surdos ao Ensino Superior Brasileiro. *Pro-Posições* [online]. 2015, v. 26, n. 3, pp. 83-101. ISSN 1980-6248. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507804> Acesso em 15 dez.2021.

MARTINS, V. R. De O. E Oliveira, G. S. de. Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais. *Educação & Sociedade* [online]. 2015, v. 36, n. 133, pp. 1041-1058. ISSN 1678-4626.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015132473>. Acesso em 15 dez. 2021

MARTINS, S. E. S.; NAPOLITANO, C. J. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 107-126, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wyfhXhGzM5dyxfPCSXq8Vph/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 de dez. 2021.

MERTZANI, M. Quão longe fomos com a Linguística Aplicada de Sinais na educação de surdos? How far have we gone with Applied Sign Linguistics in deaf education? Traduzido por Jaqueline de Araújo, graduanda em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil. *Pro-Posições* [online]. 2015, v. 26, n. 3, pp. 41-58. ISSN 1980-6248. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507802>. Acesso em: 15 dez.2021.

MOURAD, O.; HOSSAM, H.; ZBYS, F.; AHMED, E.. *Rayyan — a web and mobile app for systematic reviews*. Systematic Reviews, 2016. 5:210, DOI: 10.1186/s13643-016-0384-4.

MÜLLER, J. I.; KARNOPP, L. B. Tradução cultural em educação: experiências da diferença em escrita de surdos. *Educação e Pesquisa*, 2015, v.41, n.4pp1055-168. Epub 03 abr, 2015 ISSN 1678-4634. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015031750> Acesso em 15 dez.2021.

OLIVEIRA, W. D.; BENITE, A. M. C. Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de LIBRAS e professores de ciências. *Ciência & Educação*. v. 21, n. 2, p. 457-472, 2015. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150020012> Acesso em 17 dez. 2021.

OKOLI, C. *Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura*. Tradução de David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. EaD em Foco, Rio de Janeiro, v.9, n. 1, 2019.

PEREIRA, G; BARBOSA, M. I.; REZENDE FILHO, L. A. C. de (2019) Ouvindo imagens: ensaio sobre uma oficina audiovisual inclusiva de cinema e educação. *Pro-Posições*. Campinas, SP. V. 30 e20180041, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/KCpk6VK7QLvFqZwWqt6PnSz/?lang=pt> Acesso em: 20 dez de 2022.

PEREIRA, M. C. C. Língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B. et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação. p. 45-52.2014.

QUADROS, R. M. *Letras Libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: UFSC, 2015.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. Becker. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.2004.

RADFORD, L. Elementos de una teoría cultural de la objetivación. *Relime: revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, México, número especial, p.103-129, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33509906> Acesso em: 17 fev 2022.

RIBEIRO, C. B. E SILVA, D. N. H. Trajetórias Escolares de Surdos: Entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento Bicultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online]. 2017, v. 33 Epub 16 Out 2017. ISSN 1806-3446, e

3339. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3339>
Acesso em 13 dez. 2021

ROSADO, L. A. Da S.; TAVEIRA, C. C. Proposta de uma Gramática Visual para Descrição e Análise Composicional de Vídeos Digitais em Línguas de Sinais. Bauru.; *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.25, n3, p.355-372, Jul.-Set., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WjD3mS7KDr5hSN6Q3KsBPGJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 dez.2021

SALES, E. R.; PENTEADO, M. G.; MOURA, A. Q. A Negociação De Sinais Em Libras Como Possibilidade De Ensino E De Aprendizagem De Geometria. *Bolema: Boletim de Educação Matemática* [online]. 2015, v. 29, n. 53 [acesso em 17 de dezembro 2021]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n53a23>

SENNA, L. A. G. O Estatuto Linguístico da Língua Brasileira de Sinais e a Superação do Estigma na Educação de Surdos *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.25, n3, p.487-500, Jul.-Set., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300009> Acesso em: 15 fev 2022.

SILVA DA CRUZ, O. M. De Sá. Avaliação e Avaliatividade em discursos de alunos surdos à luz da LSF. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* [online]. 2018, v. 34, n. 1, pp. 205-234. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-445064903986853646>. ISSN 1678-460X. <https://doi.org/10.1590/0102-445064903986853646>. Acesso em: 22 dez. 2021.

SILVA, N. M. Da; ALVES, J. F. CASTRO, A. B. C. De; VARELA, J. H. de S.. Educação musical de surdos: características, barreiras e práticas exitosas. São Paulo: *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, e221995, 2020 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/RLp5LkHqNBxNtGTtWTJcMWM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 dez. 2021

SILVA, A. G. Corpo-texto, texto-corpo: apontamentos sobre literatura e performance na contação de história em língua de sinais. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, 2017, v. 17, n. 4, pp. 793-812. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/JXVNQPHPPnsJwW9kD4x7YD/?lang=pt://doi.org/10.1590/1984-6398201711324> Epub 24 Ago 2017. ISSN 1984-6398. Acesso em: 22 dez.2021.

SILVA, S. G. L. Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, Abr.-Jun., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000200008>. Acesso em: 15 dez 2021.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. IN: Silva, S. Vizim, M. (orgs) *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Mercado das letras: Campinas.2001.

SOUSA, A. S. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 18, n. 4, p. 853-886, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/Qp9K5XYVrVczRdhz8pWQRVG/?lang=pt> ISSN 1984-6398. Acesso em: 16 dez.2021.

TOFFOLO, (et.al.) Os benefícios da oralização e da leitura labial no desempenho de leitura de surdos profundos usuários da Libras *Revista Brasileira de Educação* v. 22 n. 71 e227165 2017 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227165> Acesso em: 18 dez. 2021.

WELTER, G.; VIDOR, D. C. G. M.; CRUZ, C. R. Intervenções E Metodologias Empregadas No Ensino Da Escrita E Leitura De Indivíduos Surdos: Revisão de Literatura. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 21, n. 3, p. 459-470, Jul.-Set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PszCmZf9j6v6v8RJB6Qw7mK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 dez.2021.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e palavra. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

VIEIRA, C. R; MOLINA, K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e179339, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jm5q3PJ3ttkjZrfwJJyzh7n/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 dez.2021.

11.

BILINGUISMO SURDO COM ENFOQUE NA MEDIÇÃO DIDÁTICA: SOB AS PERSPECTIVAS HISTÓRICO-CULTURAL VIGOTSKIANA, ENUNCIATIVO-DISCURSIVA BAKHITINIANA E SOCIOANTROPOLÓGICA DA SURDEZ⁸⁰

Patrícia Lopes Jorge Franco

Introdução

O presente texto versa sobre o bilinguismo⁸¹, enquanto

⁸⁰ Pesquisa financiada pelo Programa Institucional de Apoio à Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais. Este texto resulta de pesquisa desenvolvida pelo Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (Edital n. 01/2021/PQ-UEMG).

⁸¹ Esse conceito segundo Quadros (1997) é compreendido “[...] como uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (Quadros, 1997, p.27). Para Goldfeld (1997, p.38) “[...] o Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país[...]. A educação na escola bilíngue para surdos, "busca respeitar o direito do sujeito surdo, no que se refere ao acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que tenha domínio" (Skliar, 1998, p. 38).

direito linguístico dos surdos de ser educado em sua língua natural e nela se amparar para apreender a língua portuguesa escrita e de constituir sua identidade surda inserido social e historicamente na sociedade. Por essa razão, nesse texto discute-se a temática com enfoque na mediação didática docente, sob a perspectiva histórico-cultural vigotskiana, a enunciativo-discursiva bakhtiniana e o conceito socioantropológico da surdez. Vincula-se a uma investigação desenvolvida com o fomento do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ) da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). As reflexões desenvolvidas entre os anos de 2020 e 2021, sobre a temática da educação bilíngue na base de dados da Scielo (Franco, 2020; Franco *et.al.*; 2022), evidenciaram necessidade de aprofundamento no fenômeno do bilinguismo dos surdos, com enfoque da mediação didática docente.

Desse modo, aqui se explicitam quais foram as evidências encontradas na revisão sistemática sobre o bilinguismo surdo nas dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com enfoque na mediação didática docente e os seus constructos teórico-metodológicos norteadores de uma educação bilíngue, entre o período de 2015 a 2021, no Brasil.

Após a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); como língua natural de comunicação e expressão dos surdos, mediante a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, no contexto brasileiro, vários estudiosos da área (Campello; Rezende, 2014; Fernandes; Moreira, 2014; 2017; Stürmer; Thoma, 2015) apontaram que a efetivação do direito linguístico da comunidade surda, uma das pautas defendidas pelo movimento social das pessoas com surdez, ainda se encontra cerceada pelo “monolinguismo em português”, o qual secundariza e/ou

invisibiliza a língua de sinais nas práticas discursivas e nos espaços escolares (Fernandes; Moreira, 2017, p. 130). No parágrafo único do artigo primeiro da referida lei consta-se o entendimento de que a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS representa:

[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002).

Independentemente do seu grau de surdez, o surdo se constitui e se percebe a partir de “[...] uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (SKLIAR, 1997, p. 102). Nesse sentido, se relaciona à visão socioantropológica da surdez, compreendida enquanto uma característica natural da pessoa surda, sendo, portanto, considerada ‘diferente’, mas não ‘deficiente’. Por isso, as pessoas surdas precisam ser respeitadas em suas especificidades linguísticas, pois convivem com duas línguas e duas culturas, a Libras- uma língua visuo-gestual permeada pela cultura surda - e a língua portuguesa - uma língua oral e cultura ouvinte (Franco, 2020).

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com as pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sintetizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito. (Quadros, 1997, p. 27)

Nessa direção, Franco *et. al.* (2022) evidenciaram que o direito do surdo ser educado em Libras e em Língua Portuguesa na modalidade escrita, em uma educação bilíngue, requer muito mais do que políticas públicas de acessibilidades na educação formal. Argumentaram que as especificidades linguísticas e identitárias das pessoas surdas, o conteúdo e a forma das mediações didáticas, ainda precisam ser melhor considerados nos contextos de interação e comunicação entre professores ouvintes, estudantes surdos e estudantes ouvintes.

Em um primeiro momento, esse texto expõe as opções teórico-metodológicas orientadoras do estudo e das análises, em seguida, os achados da revisão sistemática de literatura (dissertações e teses da Capes), ou seja, as evidências, avanços, limites e lacunas relativas à temática do bilinguismo dos surdos com enfoque na mediação didática docente.

As opções teórico-metodológicas da pesquisa

Estudiosos consideram que as revisões sistemáticas de literatura são estudos secundários, pois sua realização depende da publicação de trabalhos sobre a temática pesquisada (Sampaio; Mancini, 2007), a fim de que possa ser compilada, organizada e analisada de forma quantitativa e qualitativa. Para Galvão, Pluye e Ricarte (2018), elas são elementos para uma boa revisão sistemática de literatura:

[...] formulação de uma questão que embase a revisão; modos de identificação de estudos relevantes e potenciais que possam integrar a revisão; modos de seleção de estudos relevantes para compor a revisão; a análise crítica da qualidade da metodologia de pesquisa dos estudos selecionados para compor a

revisão; e a síntese dos resultados presente nos estudos selecionados para compor a revisão (Galvão, Pluye e Ricarte, 2018, p.13).

A partir da problemática evidenciada na introdução, essa revisão sistemática de literatura realizou-se a partir da base de dados da (CAPES) e do Ministério da Educação (MEC) nas seguintes áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. Optou-se por tal base, porque ela atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros e, nesse sentido, possibilitariam o alcance das pesquisas científicas mais recentes sobre a temática (2015-2021), especificamente, relacionadas às questões didáticas e metodológicas do bilinguismo surdo no Brasil. Para as buscas, elegeu-se o seguinte termo “bilinguismo de surdos”.

Os critérios de inclusão de leitura dos resumos foram observar se continham os assuntos: bilinguismo de surdos, educação de surdos, libras, mediação didática com surdos, metodologia, língua de sinais brasileira, educação bilíngue. Os critérios de exclusão de leitura dos resumos foram observar a presença de termos como: revisão sistemática, bilinguismo inglês, língua de sinais americana-ASL, língua de sinais francesa-LSF, mediação didática com apenas ouvintes. Na área de Ciências Humanas foram identificados 112 dissertações e 57 teses sobre o tema, e ao proceder ao refinamento, conforme os critérios de inclusão, foi possível definir o escopo de análise: 35 dissertações e 25 teses sobre o bilinguismo de surdos com enfoque na mediação didática docente. Desse modo, foram analisados na íntegra os seguintes quantitativos por ano e por tipo de estudo, conforme descritos na figura 1 e figura 2:

Figura 1: Quantitativo de dissertações por ano

ANO	DISSERTAÇÕES	SIM	NÃO se aplica
2015	Nada consta	---	---
2016	15	5	10
2017	31	10	21
2018	23	9	14
2019	24	6	18
2020	19	5	14
2021	Nada consta	---	---
ESCOPO	112	35	77

Fonte: Da própria autora com base no catálogo da Capes.

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

As dissertações excluídas do escopo de análise versavam sobre outros tipos de bilinguismo envolvendo a língua de sinais americana, francesa e/ou sobre bilinguismo de língua estrangeira, sobre políticas públicas de inclusão, sobre modos de ser surdo, sobre intérprete e tradutor, sem relação com ação didática do docente com os surdos, especificamente. De tal forma, não conseguiram abarcar a especificidade desta pesquisa que consistia na análise das mediações didáticas docentes com o bilinguismo dos surdos. Portanto, o escopo de análise das dissertações e teses se incidiram nos seguintes objetivos:

- conduzir uma revisão sistemática nas teses e dissertações da Capes sobre o bilinguismo na educação inclusiva dos surdos, com enfoque para a mediação didática docente em classes e escolas bilíngues;

- identificar os modos e condições de organização de aulas na educação bilíngue, geradores de sentido e significação social, em tais teses e dissertações (2015 a 2021);

A figura 2 indica o quantitativo de teses por ano que compõe o escopo de análise desse estudo, tendo em vista os objetivos já descritos.

Figura 2: Quantitativo de Teses por ano

ANO	TESES	SIM	NÃO SE APLICA
2015	06	2	4
2016	16	8	8
2017	12	6	6
2018	Nada consta	-	-
2019	06	2	4
2020	09	2	7
2021	08	2	6
TOTAL	57	22	35

Fonte: Da própria autora com base no catálogo da Capes:
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

As teses excluídas do escopo de análise versavam sobre ser professor surdo, movimento surdo brasileiro, políticas públicas de inclusão, acessibilidade, representações surdas sobre língua de sinais, ou outros tipos de bilinguismo envolvendo outras

línguas, e não a língua de sinais brasileira, ou seja, a Libras, e não abordavam discussões didáticas e metodológicas.

O que revelam os estudos da revisão sistemática sobre bilinguismo dos surdos com enfoque na mediação didática docente?

A partir dos apontamentos de Bardin (2007), organizou-se as produções e instituições de pesquisa do país que, no período entre 2015 a 2021, continham apontamentos especificamente relacionados à mediação didática na educação bilíngue de surdos, conforme a figura 3.

Figura 3: Instituições e Produções-unidades de registro-dissertações e teses

Instituição	Autoria-Dissertações/ ano	Autoria-Teses/ ano	Títulos
Universidade Católica Dom Bosco- (UCDB-MS)	Martins, 2016;	-----	<i>Os desafios e a possibilidades do trabalho docente no ensino e aprendizado do aluno surdo na universidade</i>
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)-	Luchese, 2016;	-----	<i>Formação docente para a atuação com estudantes surdo</i>
	Dall’asen, 2020;	-----	<i>A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas: dos</i>

			<i>primeiros anos de vida à aquisição do português escrito</i>
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)-	Gurgel, 2016;	-----	<i>Um leque de possibilidades: representações docentes sobre as práticas pedagógicas de educação literária na educação de surdos.</i>
	-----	Müller, 2016	<i>Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdo</i>
	Carneiro, 2017;	-----	<i>O ensino da matemática para alunos surdos bilíngues: uma análise a partir das teorizações de Michel Foucault e Ludwig Wittgenstein</i>
	-----	Goes, 2019	<i>Avaliações pelos usuários surdos sobre os princípios de acessibilidade em Ead</i>
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Carneiro, 2016;	-----	<i>O uso social das tecnologias de comunicação pelo surdo: limites e possibilidades para o desenvolvimento da linguagem</i>

	-----	Pissanati, 2020	<i>“A literatura surda na sala de aula e a formação da consciência de si</i>
Universidade Federal de Goiás (UFG)-	Silva, 2016;	-----	<i>Práticas de ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para surdos</i>
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)-	Cezarino, 2017;	-----	<i>Fotografia como prática de enunciação: experiências vivenciadas na educação em ciências naturais para surdos, no contexto do projeto novos talentos/UFMT/CAPES</i>
	Destro, 2017;	-----	<i>Educação em ciências naturais para surdos: uma análise de experiências pedagógicas</i>
	Lucas, 2018;	-----	<i>Mediação pedagógica na formação de professores: um estudo da disciplina de libras</i>
	Oliveira, 2020;	-----	<i>A Permanência Do Aluno Surdo No Contexto Universitário: Desafios E Estratégias</i>
Universidade Federal do Triângulo	Borges, 2018;	-----	<i>A in(ex)clusão do estudante surdo em aulas de ciências:</i>

Mineiro (UFTM)-			<i>análise de uma proposta didática envolvendo museu e escola com base no método da lembrança estimulada</i>
	Bueno, 2019;	-----	<i>Prática pedagógica de professores que ensinam matemática para alunos surdos</i>
	Martins, 2020	-----	<i>O ensino de Matemática para alunos Surdos: em foco a prática pedagógica de um professor ouvinte e de um professor</i>
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Santos, 2017;	-----	<i>Currículo na educação bilíngue para surdos: concepções e metodologias desenvolvidas na escola municipal de ensino infantil e fundamental bilíngue porto velho</i>
Universidade Regional de Blumenau (FURB)-	Varela, 2017;	-----	<i>Práticas pedagógicas bem sucedidas na educação superior na compreensão de estudantes surdos(as)</i>
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)-	Aires, 2017;	-----	<i>A constituição da educação bilíngue em uma prática na bidocência e o desenvolvimento</i>

			<i>profissional docente</i>
Universidade Federal de Espírito Santo (UFES)-	Drumond, 2017;	-----	<i>Escola bilingue para surdos: constituição de práticas que configuram um espaço bilingue</i>
	-----	Teixeira, 2016	<i>A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilingue e o atendimento educacional especializado'</i>
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)-	Rocha, 2017;	-----	<i>Educadores surdos: reflexões sobre a formação e a prática docente</i>
	-----	Coutinho, 2015	<i>A constituição de saberes num contexto de educação bilingue para surdos em aulas de matemática numa perspectiva de letramento</i>
	Alves, 2019;	-----	<i>Interações da criança pequena na educação inclusiva: contribuições para a educação de surdos</i>
	Miguel, 2019;	-----	<i>Estratégias de leitura do português usadas por alunos surdos jovens e adultos</i>

Universidade Estadual Sudoeste da Bahia (UESB)	Brito, 2017;	-----	<i>O livro didático digital de língua portuguesa/libras: uma análise sob a noção da responsabilidade bakhtiniana</i>
Universidade de Brasília (UNB)-	Barros, 2017;	-----	<i>Ludicidade como estratégia de inclusão social de estudantes surdos no contexto de uma escola pública</i>
	Rocha, 2019;	-----	<i>A influência da atuação mediadora do intérprete de língua de sinais no processo educacional inclusivo do estudante surdo no ensino médio</i>
	-----	Martins, 2015	<i>A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos</i>
Universidade Federal do Acre (UFA)	Lima, 2018a;	-----	<i>A formação docente do pedagogo e sua relação no processo de alfabetização da criança surda</i>
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)-	Lima, 2018b;	-----	<i>Estratégias de ensino para acadêmicos surdos na educação superior</i>
	-----	Hautrivi, 2016	<i>Aprendizagem docente do professor surdo: a produção de saberes</i>

			<i>sobre a escrita da língua de sinais</i>
	-----	Pires, 2021	<i>Experiências Formativas de e uma escola pública bilingue para surdos em curso médio normal</i>
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)-	Perales, 2018;		<i>Práticas pedagógicas do professor de história de ensino médio em turma regular com a presença de aluno surdo</i>
	-----	Silva, 2016	<i>Os complexos bilíngues de referencias para surdos de natal: fundamentos e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental</i>
	Ribeiro, 2020;	-----	<i>Entre a casa e a escola: percurso autoformativo como alfabetizadora bilingue de criança surda – um estudo autobiográfico</i>
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)-	Ruschel, 2018;	-----	<i>Somos surdos!! Por que nos avaliam como ouvintes?</i>
	-----	Farias, 2016	<i>Professores de libras: identidades e práticas pedagógicas</i>
Universidade de São Paulo-	-----	Moura,	Atendimento educacional

(USP)-		2016	especializado para alunos surdos: concepções e práticas docentes de no município de São Paulo.
	-----	Alves, 2017	<i>A produção de sinais em Libras sobre os conceitos relacionados ao tema magnetismo a partir de um conjunto de situações experimentais'</i>
	-----	Vieira, 2017	<i>Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica</i>
	-----	Vianna, 2019	<i>A acessibilidade e a usabilidade nos ambientes virtuais de aprendizagem e o estudante surdo</i>
	Santos, 2018	-----	<i>A língua brasileira de sinais na educação de surdos: língua de instrução e disciplina curricular</i>
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai- (URI-FW)	Toso, 2018;	-----	<i>A acessibilidade do sujeito surdo e as tecnologias assistivas no ensino superior: regulamentação e perspectivas a partir do</i>

			<i>site do MEC</i>
Universidade da Região de Joinvile (UNIVILLE)-	Shimidt, 2018;	-----	<i>A pessoa surda na educação superior: compreensões em torno do trabalho docente</i>
	Fambomel, 2019;	-----	<i>O ingresso do estudante surdo na educação superior: desafios e possibilidades</i>
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)-	Eiras, 2019;		<i>Educação física escolar e inclusão de alunos surdos: diálogo entre corpos, línguas e emoções</i>
	-----	Pereira, 2016	<i>O cinema como possibilidade de língua outra na educação de surdos</i>
	-----	Lima, 2020	<i>O aprendizado e o uso da língua escrita por surdos profundos</i>
Universidade Federal de São Paulo (UFSP)-	Andrade, 2020;	-----	<i>Bebês e crianças surdas nos espaços educativos</i>
Universidade Federal Fluminense (UFF)	-----	Cruz, 2016	<i>Experiências Instituintes na Formação de Professores de Surdos no INES”. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal</i>

			<i>Fluminense, Niterói</i>
		Moraes, 2017	Educação De Alunos Surdos: Desafios À Formação Docente E À Inclusão Na Escola Pública
Universidade Tuiuti do Paraná- (UTP)	-----	Schubert, 2017	<i>Limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão (1990- 2017): implicações à formação de professores</i>
Universidade de Passo Fundo (UPF)	-----	Schneider, 2017	<i>Educação inclusiva no ensino superior para alunos surdos: resistências e desafios</i>
Universidade Federal de Piauí (UFPI)	-----	Farias, 2017	<i>As Práticas De Professores De Língua Portuguesa Com Alunos Surdos No Ensino Básico: Uma Pesquisa Ação</i>
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	-----	Negreiros, 2021	<i>As contribuições da perspectiva translíngue para ensino bilíngue de surdos: uma análise das produções escritas de alunos do ensino fundamental</i>

Fonte: Da própria autora com base nos dados da CAPES-2015-2021

De acordo com as unidades de registro, percebeu-se que na região Sul se encontra a maior quantidade de programas de pós-graduação com estudos/pesquisas relacionados à temática, sendo dez programas/instituições (UNOCHAPECÓ; UFRGS; UEM; UFSM; FURB; UFPEL; UNIVILLE; URI-FW; UTP e UPF) com 18 estudos discorrendo sobre a educação dos surdos em contextos de ensino superior e básico. Por outro lado, na região Sudeste, com sete programas de pós-graduação (UFTM; UFES; UNICAMP; USP; UFSP; UFRJ e UFF), identificou-se mais estudos com essa temática, totalizando 20 dissertações e teses.

Na região Centro-Oeste, em cinco programas de Pós-graduação (UCDB-MS; UFG; UFTM; UNB e UFMS), identificou-se dez estudos/pesquisas. Por sua vez, na região Norte em três programas de Pós-graduação (UFA; UNIR e UFAM) quatro estudos/pesquisas foram identificados. Por fim, na região Nordeste, em três Programas de Pós-graduação (UFRN; UESB e UFPI), identificou-se cinco estudos nessa área temática.

Do arcabouço das dissertações e teses com temáticas relacionadas ao bilinguismo dos surdos e o papel da mediação didática docente na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes surdos, identificou-se apenas uma dissertação especificamente documental (Toso, 2018) e uma tese (Lima, 2020). Lima (2020), investigou o uso da língua portuguesa escrita (L2) de surdos profundos de forma teórico-conceitual, pois centrou-se na (re)construção de conceitos, ideias e ideologias necessários ao aprimoramento dos fundamentos teóricos do aprendizado da segunda língua das pessoas com surdez total. Essa pesquisa teve como objetivo compreender fatores que concorrem para a difícil relação do surdo profundo com o processo de produção de texto na escola, a fim de cooperar para o processo de

alfabetização desses alunos, levando-se em conta suas dificuldades e perspectivas. Já em Toso (2018), encontrou-se a análise de atos regulatórios de acessibilidade do sujeito surdo no ensino superior, por parte do MEC.

Nesse aspecto, cabe enfatizar que a autora se deparou com carências e lacunas, no próprio *site* do MEC, capazes de orientar, mais precisamente, os aspectos metodológicos e didáticos que favoreçam a permanência dos estudantes surdos no ensino superior. A autora identificou, ainda, que as orientações se focaram mais na legislação de acesso das pessoas com deficiências⁸², do que nos dispositivos para a permanência desses. O estudo constatou a falta de legislação específica sobre as tecnologias assistivas (TA) e a carência de orientação sobre a importância do seu uso para a permanência e eliminação de barreiras comunicacionais dos estudantes surdos, no ensino superior. No Art. 3º da Lei nº 13.146/15, assim caracteriza-se a TA:

[...] III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência

⁸² A autora utilizou o termo “deficiências” assim como descrito na legislação e no *site* do MEC, quando se referem às pessoas que apresentam alguma condição física e/ou cognitiva limitada, permanente ou temporária. Nesse texto, não se defende e não se emprega tal termo, pois que se fundamenta no paradigma da visão socioantropológica da surdez, em Sklliar (1998), Quadros e Karnop (2004) e Sá (2006), de maneira oposta a essa visão clínica implícita na letra da lei. Nesse sentido, nesse texto, com base nos autores elencados entende-se que o surdo não é “deficiente”, mas sim, “diferente”, porque ele possui uma diferença cultural e linguística, portanto, conforme os referidos autores se constitui “bilíngue” e “bicultural”.

ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

Nessa revisão, defende-se que as TA, na perspectiva vigotskiana, se constituem importantes potenciais mediadores, capazes de diminuir as barreiras comunicacionais e informacionais entre surdos e ouvintes. Todavia, percebe-se que embora o Decreto nº 7.611/11, Art. 5º, em seu inciso VII, §5º, esteja descrito que a União deverá prestar assistência técnica e financeira para eliminação dessas barreiras comunicacionais, não fica claro a que tipo de “apoio técnico e financeiro” se referem:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. [...] VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

[...] § 5º - Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. (Brasil, 2015).

Pelo exposto nos documentos e pelas análises da dissertação de Toso (2018), identifica-se nesta revisão de

literatura a existência de lacunas que garantam a efetivação de núcleos de acessibilidade no interior das instituições de ensino superior (IES). Assim como orientações técnicas e metodológicas claras ao público em geral, no *site* do MEC, mas, principalmente, aos professores, gestores, estudantes e pais, direcionadas à permanência dos estudantes surdos nesse *lócus* de ensino, por exemplo:

[...] entende-se que o *site* do MEC enquanto norteador da educação nacional, poderia ter nesse repositório de legislações todas essas que contemplam as TAs e ao mesmo tempo a legislação sobre a Educação de Surdos, inclusive no nível de ES. Tal medida auxiliara para que profissionais da área da educação e demais leitores de outras áreas, pudessem ter acesso a estas informações que são fundamentais na promoção de uma inclusão que garanta os direitos e a acessibilidade dos sujeitos surdos. Conclui-se que não existem, além dos documentos citados, outros materiais que pudessem servir como amparo legal e como modelo de metodologias para o ES, uma vez também que poderia ser um espaço orientador para as IES. Conhecendo a legislação que hoje rege nossa educação, trar-se-á como sugestões que estejam disponíveis num link de fácil acesso no site do MEC (Toso, 2018, p. 61).

Não há nenhuma orientação no site que especifique sobre qual tipo de apoio técnico será destinado, se instrumental, digital, informacional, tecnológico, ou, ainda, sobre qual porcentagem de recursos financeiros serão destinados para tal finalidade e como poderiam ser requeridos e impelmentados. Percebe-se que na referida normativa se prevê estruturação de

núcleos de acessibilidade, contudo, nessa revisão de literatura identificou-se que a maioria das IES ainda encontram muitas dificuldades para sistematizar ações para tal finalidade. Como apontado por Schmidt (2018), professores afirmam que o apoio institucional nas IES volta-se mais para a oferta de intérprete, do que para as ações de formação continuada. Sobre esse aspecto de objetivação da lei na realidade concreta, Goes (2019) adverte:

[...] é importante salientar que a existência de leis e normatizações sobre acessibilidade não garantem sua implementação imediata. O caminho é longo e tortuoso, já que, muitas vezes, as políticas públicas são processuais, dependendo da disponibilização de recursos, por exemplo (Goes, 2019, 21).

Nesse sentido, Toso (2018) sinalizou que as TA digitais poderiam se inserir nas ações de formação continuada das IES junto aos seus professores, possibilitando a eliminação de barreiras comunicacionais, informacionais e atitudinais, como, por exemplo, como manusear e utilizar pedagogicamente no Ensino Superior o [...] “Dicionário de LIBRAS, o aplicativo Móvel ProDeaf, o recurso Rybená, o Painel Hand Ttalk, o VLibras e o Sinalário disciplinar em LIBRAS” (Toso, 2018, p. 66). Recursos digitais que se constituem potenciais instrumentos mediadores no processo de comunicação dos estudantes surdos com a comunidade acadêmica e com a sociedade em geral, mas que necessitam ser incorporados dentro das IES, em todos os espaços físicos, como bibliotecas, cantinas, auditórios, laboratórios experimentais e pedagógicos, e não apenas em sala de aula. Enfim, nota-se carências e lacunas no que tange às diferenças linguísticas entre a Libras e a Língua pPortuguesa e às subjetividades e identidade surda que circulam na academia.

Sobre esses instrumentos mediadores, pode-se notar, nas

teses de Vianna (2019) e Goes (2019), importantes orientações/sugestões para uso das tecnologias assistivas nas plataformas digitais de educação a distância no ensino superior. Goes (2019) investigou, na perspectiva dos usuários surdos, a acessibilidade à web⁸³ da plataforma digital Place, quanto aos princípios de acessibilidade – percepção, compreensão, operacionalidade e robustez –, estabelecido no W3C⁸⁴.

O estudo de Goés (2019, p. 21) revelou que os usuários dessa plataforma identificaram alguns pontos negativos que precisam ser aprimorados como, por exemplo, o uso de avatares de tradução automática, desprovidos de uma contextualização semântica; a impossibilidade de comunicação por vídeo em muitas das ferramentas analisadas e a falta de explicações detalhadas em Libras sobre a interface da plataforma.

[...] deve incluir informações equivalentes por meios visuais e sonoros. Por exemplo, caso o vídeo mostre uma janela de tradutores em língua de sinais para os surdos assistirem, também deve haver legenda em português escrito para deficientes auditivos lerem e audiodescrição para deficientes visuais ou cegos

⁸³ Acessibilidade à *web* se refere [...] à capacidade de sua utilização por pessoas com deficiência, permitindo que estes usuários sejam capazes de perceber os conteúdos, compreendê-los, realizar atividades de navegação e interação, bem como criar conteúdos na *web*. (Pivetta; Saito; Ulbricht, 2014, p. 149, grifos do autor)

⁸⁴ O *World Wide Web Consortium* é a principal organização de padronização da *World Wide Web*. Consiste em um consórcio internacional com 450 membros, agrega empresas, órgãos governamentais e organizações independentes com a finalidade de estabelecer padrões para a criação e a interpretação de conteúdos para a *web*. Disponível em: <https://www.w3c.br/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

ouvirem, além de demais pessoas não alfabetizadas ou com dificuldade na leitura [...] alguns cuidados que devem ser tomados no momento da disponibilidade de diferentes mídias. Em caso de conteúdo só de áudio ou só de vídeo, deve-se sempre oferecer uma outra alternativa que apresente as mesmas informações, seja em áudio, seja em vídeo. Também são mencionadas as legendas, pré-gravadas ou simultâneas, as quais devem ser ofertadas em todas as mídias disponibilizadas [...] No caso dos surdos especificamente, há um tópico que trata da tradução para língua de sinais, devendo ser pré-gravada e exposta ao mesmo tempo que outras mídias, a fim de que o usuário dessa língua também acompanhe o que está sendo colocado. (Goes, 2019, p.30-1; 35).

Pelo exposto, percebe-se que o respeito à estrutura gramatical, lexical e sintática da Libras, enquanto língua, precisa estar garantida e ser compreendida por todos os sujeitos do espaço acadêmico, e não apenas garantir a presença do intérprete para realização da interpretação/tradução da Libras/Língua Portuguesa/Libras. Trata-se do respeito às diferenças linguísticas e culturais da língua que precisam ser e estar contextualizadas, para que o surdo interaja de forma autônoma e independente, desenvolvendo todo o seu potencial.

Cabe salientar que desse escopo de dissertações e teses pesquisadas constatou-se que apenas uma dissertação (Miguel, 2019) e uma tese (Martins, 2015) se inseriram em contextos de educação de jovens e adultos surdos. O primeiro caso em espaço não formal de ensino regular e o segundo em uma organização não governamental. Miguel (2019) abordou esse assunto sob a perspectiva de Vigotski e Bakhtin. O autor afirmou que os

estudantes adultos surdos poderiam se sentir mais autônomos em seu processo de comunicação, utilizando-se da sua língua de comunicação, que é a Libras, via recursos e ferramentas digitais, pois com ela teriam acesso às informações e conhecimentos científicos, sem terem que ficar presos, exclusivamente, à ação do intérprete de Libras. Essas ferramentas e instrumentos possibilitariam maior domínio na aquisição da segunda língua, que é a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, com menor grau de dificuldade e maior significação.

Para Bakhtin “[...] a palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério” (Bakhtin, 2006, p. 94), nesse caso, a Libras para o surdo vai mediar o conhecimento e, de igual modo, proporcionar-lhe-á um melhor entendimento da sua segunda língua, O que implica sempre no conteúdo e na forma como as relações sociais e os processos dialógicos são e estão organizados entre professores, estudantes surdos e ouvintes, os quais nesse texto, são entendidos como questões didático-metodológicas de vital importância para a educação bilíngue.

Entende-se que a significação da leitura se dá no processo, não num momento exato, mas a partir de determinados acontecimentos e ações interativas entre aluno-aluno e aluno-professor quando no debruçar sobre o texto. Assim, quando a professora faz a sinalização correspondente a determinados itens lexicais do português, nota-se claramente que tal feito constitui um dos pontos que contribuem para que haja a compreensão textual. O que por si só não seria novidade, contudo, a forma de chegar até o significado é que torna a ação diferenciada, ou seja, é

feita em língua de sinais (carregando, assim, os elementos constituintes de qualquer língua: léxicos e gramática) e mediada pela professora que questiona, negocia e constrói juntamente os significados dos elementos da segunda língua pela primeira língua (Miguel, 2019, p.98).

Por esse prisma didático e metodológico, percebeu-se que o direito linguístico do surdo ser educado em sua língua natural, Libras, e ter a oportunidade de apropriar-se da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, em escolas brasileiras, requer mais do que leis e decretos. Necessita tratar e abordar as questões didático-metodológicas, atentar-se para o conteúdo e forma das mediações organizadas ou não, tendo em vista desenvolvimento do estudante surdo. Isso, conseqüentemente, exige mudanças de atitudes de todos na sociedade, compreensão da língua como cultura e identidade de sujeitos surdos e ações concretas de ouvintes e surdos, em todos os espaços da sociedade.

As demais 33 dissertações e 20 teses do escopo pesquisado apresentaram-se inseridas em contextos de educação formal, distribuídas em experiências de ensino e aprendizado com surdos no nível da Educação Básica, mais, especificamente, na Educação Infantil com sete dissertações (Barros, 2017; Santos, 2017; Lima, 2018a; Alves, 2019; Eiras, 2019; Andrade, 2020 e Ribeiro, 2020) e quatro teses (Teixeira, 2016; Vieira, 2017; Pereira, 2016; Müller, 2016). No ensino fundamental com 13 dissertações, (Gurgel, 2016, Silva, 2016; Carneiro, 2017; Drumond, 2017; Aires, 2017; Brito, 2017; Borges, 2018; Santos, 2018; Bueno, 2019, Famboel, 2019; Rocha, 2019; Dall’asen, 2020 E Martins, 2020) e 5 teses (Coutinho, 2015; Silva, 2016; Farias, 2017; Negreiros, 2021; Pissinati, 2020). E apenas uma dissertação envolvendo ações de ensino e aprendizado com

estudantes surdos do Ensino Médio, na área de História (Perales, 2018) e duas teses (Alves, 2017; Pires, 2021), a primeira envolvendo áreas do conhecimento da Física e a segunda envolvendo experiências formativas de professores surdos em um curso médio normal.

No nível do Ensino Superior com 12 dissertações (Martins, 2016; Luchese, 2016; Carneiro, 2016; Varela, 2017; Cezarino, 2017; Destro, 2017; Rocha, 2017; Lima 2018b; Lucas, 2018; Ruschel, 2018; Schmidht, 2018 eOliveira, 2020) e 9 teses (Cruz, 2016; Hautrivi, 2016; Farias, 2016; Moura, 2016; Schubert, 2017; Schneider, 2017; Goes, 2019; Vianna, 2019; Moraes, 2017) encontrou-se discussões que permeiam os problemas de acessibilidade para ingresso dos surdos no ensino superior e as inúmeras dificuldades para a sua permanência. Dentre elas, têm-se a precariedade de acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem na educação a distância nas IES. Além de questões referentes ao atendimento educacional especializado (AEE) no ensino superior, como adaptação de materiais didáticos, avaliações em Libras, comunicação autônoma dos surdos em Libras nos distintos espaços da academia, e não apenas em sala de aula, na qual se faz presente o intérprete de Libras.

Após a leitura sistemática de cada pesquisa desse escopo, emergiram unidades temáticas com as seguintes categorias analíticas: A) Estratégias e mediações didáticas envolvendo formação docente (inicial e continuada) e estudantes adultos surdos e ouvintes; B) Estratégias e mediações didáticas no processo de alfabetização de crianças (apropriação da L1-libras e L2- língua portuguesa), discutidas nas subseções seguintes.

Estratégias e mediações didáticas envolvendo formação docente (inicial e continuada) e estudantes adultos surdos e ouvintes.

Na perspectiva dos estudantes surdos no ensino superior, com idades variadas entre 20 e 58 anos, as dissertações de Lima (2018), Lucas (2018), Ruschel (2018), Varella (2017), Schmidt (2018) e Oliveira (2020) identificaram estratégias de ensino, atividades e avaliações que lhes foram direcionadas, em distintas áreas de formação: Artes Visuais, Design, Direito, Educação Física, Pedagogia, Administração, Química, História, Filosofia, Geografia, Música, Ciências Biológicas, Letras: Habilitação em Português e Espanhol e Respectivas Literaturas, e Letras: Habilitação em Português e Literatura.

Em tais estudos foram identificadas as complexidades dos instrumentos de ensino e avaliação disponibilizados aos surdos que, em sua maioria, no ensino superior ou na modalidade em Educação a Distância (EaD), ainda privilegiam a Língua Portuguesa, a cultura do ouvinte e desprezam as diferenças linguísticas, culturais e sociais dos surdos. Os autores afirmam que os surdos requerem provas e instrumentos de avaliação em sua própria língua, Libras, e/ou em forma de vídeos com interpretação em Libras e/ou com tradução para a Língua Portuguesa. Esse direito é garantido em leis e decretos (Lei nº 10.436/ 2002, Decreto nº. 5.626/2005; Lei nº 13.146/2015; Decreto 9.057/2017), porém não se efetiva plenamente na maior parte das IES. Segundo Texeira e Nunes (2014):

É preciso desconstruir práticas elitistas e excludentes, desconstruir, até mesmo, falsas práticas inclusivas, que acabam excluindo de maneira mais perversa e traumática, pois atuam muito mais no campo da

coação e das práticas coercitivas e intimidadoras” (Teixeira; Nunes, 2014b, p. 72).

Os estudos revelaram a preponderância de práticas avaliativas para os surdos que privilegiam a língua oral, e não a visual. Na perspectiva dos estudantes surdos, observou-se que as IES precisam oportunizar outras formas de registro e devolutivas de aprendizagem, em Libras ou em forma de vídeos. Os estudantes surdos também apontaram a necessidade de os professores usarem recursos visuo-gestuais, imagéticos nas aulas e nos momentos avaliativos, pois favorecem a plena manifestação de suas potencialidades.

Especificamente em Ruschel (2018, p. 50), tem-se algumas sugestões para de fato incluir, tanto nos momentos de ensino quanto nos momentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento integral, o sujeito surdo e ouvinte.

Avaliação sistemática: para uma avaliação inclusiva há a necessidade de sistematizar o aparato pedagógico e curricular para que se possa ter os objetivos muito claros
Registro: manter registros dos educandos considerando o que foi ensinado e como foi avaliado, destacando o progresso do aluno, não deixando de lado os aspectos afetivos e sociais. Para tanto o docente precisa ter uma postura de observação
Avaliação participativa: promove o diálogo do aluno com seu próprio aprendizado, pois o envolve, o coloca como sujeito do processo, tendo a mediação do seu docente
Avaliação dialógica: prima pelo diálogo entre professor e alunos e valoriza as interações ocorridas em sala de aula
Autoavaliação: com o auxílio de um mediador os alunos avaliam suas ações e resultados, fazendo com que repensem seus

conhecimentos. Apoia-se nos formatos discursivo, guiado ou livre **Portfólio**: ocorre a análise processual do desenvolvimento do aluno, possibilitando a retomada de temas que tenham ficado com lacunas, porém não sendo o único instrumento de avaliação (Teixeira; Nunes, 2014 *apud* Ruschel, 2018, p. 50-grifos meus).

Os estudos revelaram que as diferenças linguísticas da Libras, as especificidades das interações sociais e culturais que formam a identidade dos surdos, ainda não são bem compreendidas no universo acadêmico. Entende-se que tal fator se constitui como uma grande barreira e limitação para os estudantes se manifestarem de forma mais autônoma nos distintos espaços da universidade, e não apenas em sala de aula. A estrutura da língua de sinais precisa ser melhor compreendida pelos ouvintes para que o processo dialógico e relacional se efetive plenamente entre os distintos sujeitos ouvintes e surdos.

Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato, em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros, portanto, nas Línguas de Sinais (Almeida, 2013, p. 78).

A esse respeito, Varella (2017, p.10) identificou algumas práticas pedagógicas bem sucedidas vivenciadas na Educação Superior pelos(as) estudantes surdos(as) como, a) Práticas pedagógicas relacionadas à afetividade no processo de aprendizagem; [...]. Fato que corrobora o princípio fundamental vigotskiano de que cognição e afeto se constituem de forma

imbricadas no desenvolvimento do sujeito e que criam vínculos, significações e sentidos. b) Práticas pedagógicas relacionadas às tecnologias da educação; [...]. Nesse caso, elas possibilitam usar diferentes instrumentos imagéticos, digitais e visuais para favorecerem a comunicação. c) Práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita; [...], que visem habilidades e competências visuo-gestuais dos surdos; d) Práticas pedagógicas que envolvem Libras, uma vez que ser aceito em sua língua e cultura faz grande diferença no aprendizado e potencializa o desenvolvimento.

A investigação de Cezarino (2017) tratou-se de um projeto de extensão universitária – configurado como uma rede de conversação entre estudantes e docentes vinculados a diversos cursos de graduação e de pós-graduação da UFMT, estudantes e professores de cinco escolas públicas de educação básica de Mato Grosso o qual apostou na produção de fotografias como uma forma de registro visual que favoreceu o protagonismo de estudantes no processo educativo. Os resultados evidenciaram que esse recurso potencializa a interação surdo-ouvinte, pois é uma prática de enunciação⁸⁵. Segundo a referida autora, a fotografia pode ser considerada uma linguagem que possibilita expressar não só aprendizados no campo das Ciências Naturais, como também de outras ciências que integram o currículo escolar.

O estudo de Destro (2017) investigou experiências pedagógicas com estudantes surdos, nessa mesma área de conhecimento “Ciências Naturais”, porém mediante depoimentos

⁸⁵ Para Bakhtin ([1929] 1986, p.98): “[...] a enunciação é o produto de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.” A enunciação é de natureza social, implica a relação entre indivíduos em contextos de interação social e concretos.

da professora vinculada à pesquisa de Destro. A autora identificou que as práticas potencializadoras nessa área foram aquelas realizadas com uso de imagens, colagens, coleta e manipulação de materiais, construção de modelos, vídeos, experimentos, aulas de campo, fotografia, valorização dos estudantes como protagonistas e atividades extracurriculares. Contudo, percebeu-se que a formação inicial docente ainda está muito atrelada às limitações de práticas pedagógicas vinculadas à pedagogia do ouvinte, e pouco, ou quase nada, na ‘Pedagogia surda’, assim denominada por Perlin e Miranda (2011).

Nesse aspecto, a pesquisa de Rocha (2017) problematiza a formação do educador surdo e sua importância na educação bilíngue de crianças surdas e indaga:

Quando as crianças surdas são inseridas em um ambiente que não há interações linguísticas em uma língua que lhes seja acessível (a língua de sinais) e ainda mais na escola, onde a língua majoritariamente é língua portuguesa, como elas irão desenvolver uma língua? Onde irão ocorrer as relações interativas? Em que meio social ocorrerá a aquisição de conhecimentos?[...] Qual a linguagem que irá constituir o pensamento da criança se não há ambiente linguístico bilíngue ao seu redor? Quais práticas dos educadores surdos permitem que a língua de sinais se desenvolva nessas crianças? (Rocha, 2017, p. 52).

Nota-se que o domínio da língua materna dos surdos, a Libras, nos diversos espaços de interação social, família, escola, comunidade, proporcionar-lhes-á o desenvolvimento mais pleno, inclusive do pensamento científico, como defendido por Vygotsky (1998). Nesse sentido, as vantagens de

surdos dentro de uma proposta de educação bilíngue, corrobora o pensamento e os argumentos de Quadros (1997):

A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngue. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultura, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngue. Assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa (Quadros, 1997, p.30).

Há que se buscar nas IES espaços para estudos aprofundados sobre a cultura surda, com estudos de formação continuada sobre as características linguísticas da Libras, a fim de que os docentes consigam planejar aulas com recursos e instrumentos mediadores visuais e imagéticos, para que os surdos tenham acesso ao conhecimento científico em sua plenitude. Segundo a autora supramencionada, se o surdo usar sua língua, Libras, enquanto meio de comunicação de forma mais autônoma com seus pares, colegas e professores, também será capaz de se apropriar da sua segunda língua, a Língua Portuguesa, e de significar os conceitos científicos das diferentes áreas. E não o contrário, como comumente a cultura ouvinte o faz.

Por sua vez, as dissertações de Schmidt (2018), Carneiro (2016), Luchese (2016) e Martins (2016) demonstraram, na perspectiva dos docentes no ensino superior, as dificuldades e limites encontrados no ensino com os surdos. Um dos grandes entraves nesse processo se constitui na falta de comunicação entre

ouvintes e surdos, ou seja, a falta de domínio da Libras pelos docentes ouvintes, tendo em vista que cabe ao professor ouvinte interagir com o estudante surdo para que este possa compreender o conceito, pois ao intérprete cabe realizar a interptração, e não ensinar.

A responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete, visto que seu papel principal é interpretar. A responsabilidade de ensinar é do professor. A ausência de uma língua comum entre o professor ouvinte e o aluno surdo traz dificuldade para o aluno em relação ao seu desempenho e participação em sala de aula, já que não pode relacionar-se diretamente com o professor, comprometendo a proposta bilíngue (Lacerda, 2015, p. 280).

A permanência do surdo no ensino superior se inviabiliza nessas condições, pois o surdo não se sente inserido, não consegue ser entendido e compreendido pelos demais colegas e docentes isso compromete seu desenvolvimento integral nas diversas disciplinas e contextos acadêmicos. Dessa forma, “[...] privar um aluno surdo da aquisição de uma língua, é privá-lo de seu natural desenvolvimento”. (Fernandes, 2003, p. 149). Luchese (2016), por sua vez, aponta como as novas tecnologias de informação e comunicação têm potencializado a relação com outros surdos e ouvintes, na medida em que possibilita o uso de instrumentos diversos para mediar o processo comunicacional, assim, os surdos entendem/compreendem e são compreendidos.

Os estudiosos Carneiro (2016), Destro (2017), Rocha (2017), Schmidt (2018) identificaram a importância e influência dos recursos tecnológicos e da comunicação virtual (como celular, redes sociais etc.) na aprendizagem, assim como para o

uso social e interação entre ouvintes e surdos. Todavia, segundo os autores supramencionados, tais aspectos metodológicos e didáticos nem sempre são objetos de estudos e pautas nas ações de formação inicial e ou continuada nas IES.

A tese de Schubert (2017), além de fazer importantes considerações sobre direito linguístico do surdo ser educado em sua língua de referência, aponta as contradições subjacentes às políticas de inclusão que, segundo a autora, trazem implicações ao processo formativo de professores.

Os surdos, a partir dos movimentos de lutas, afirmam que a melhor educação se dá pela efetivação do bilinguismo em educação bilíngue e não pela inclusão. Há avanços na direção desse intento, mas não desconsideramos que inclusão e exclusão se alternam, o que faz com que se agrave a situação dos surdos, pois os recuos que acontecem nas políticas e ações limitam o bilinguismo e mantém o espaço do colonialismo. (Schubert, 2017, P. 142-3).

Além dos problemas históricos dos diferentes paradigmas de exclusão, segregação e integração vivenciados pelos surdos ao longo da história, ainda se constata, na realidade educacional brasileira, a dualidade existente entre os interesses divergentes de uma educação neoliberal, que persiste e resiste aos movimentos e as lutas sociais dos surdos, e entre os próprios interesses dos mesmos por uma educação bilíngue. A efetivação do bilinguismo na educação dos surdos requer “[...] prover professores com formação além da Libras, que conheçam questões políticas e de reconhecimento histórico, social e cultural dos sujeitos, sem os quais haverá sempre resistências” (Schubert, 2017, p. 172).

Outro agravante que a presente revisão de literatura

demonstrou existir no percurso de formação inicial dos professores se refere à carga horária destinada ao componente de Libras nas IES. Carga horária, muitas vezes, diminuta em relação aos outros núcleos formativos e com ementas, por vezes, genéricas. Isto é, ementas que não abordam as questões sociais, culturais, linguísticas, identitárias e práticas sociais dos surdos. Outro ponto refere-se à constituição identitária dos próprios professores (surdos e/ou ouvintes) que ministram essa disciplina, pois as experiências, vivências e concepções formativas se diferem. A tese de Farias (2016) demonstrou como tais questões impactam no processo formativo dos futuros professores de estudantes surdos:

Ao se descrever as práticas pedagógicas de professores surdos e ouvintes, afirma-se que essas estão correlacionadas com suas múltiplas e facetadas identidades, pois a partir delas os professores desenvolvem suas práticas com base em diferentes elementos pertencentes a sua identidade, quais sejam: dialetos regionais da língua de sinais de sua cidade ou região natal, alofones da língua de sinais de diferentes regiões visitadas pelos professores ou por eles resididas, professores surdos com surdez congênita, professores surdos não congênitos, professores surdos pré-linguísticos, professores surdos pós linguísticos, professores surdos e ouvintes com diferentes formações em um mesmo sujeito, professores com outras formações não pedagógicas. Enfim, todos esses e tantos outros traços identitários influenciam as práticas pedagógicas dos professores e professores de Libras da Universidade Federal do Amazonas, contribuindo para a possível reconstrução de novas identidades e fazeres pedagógicos (Farias,

2016, p. 153).

Particularmente, no que se refere à formação de professores que ensinam Libras para surdos (como L1) e ouvintes (como L2), há que se levar em conta o uso social desse sistema linguístico, Libras, e sua importância para a apropriação do conhecimento científico e do patrimônio cultural da humanidade pelos surdos. Isso se efetiva em processos relacionais, dialógicos e pela “[...] apreensão do discurso do outro pelo processo dialógico de confrontação de palavras ‘alheias’ e as palavras já elaboradas pelo sujeito para a constituição de suas práticas pedagógicas” (Albres, 2016, p. 8).

Nessa direção, Schubert (2017) identificou em sua tese que 13 professores, ou 40,6% da amostra, fazem uso do bilinguismo na prática de ensino, nove fazem uso da oralidade, cinco não sabiam dizer qual abordagem desenvolviam nas suas atividades pedagógicas, dois não responderam e três faziam uso da comunicação total, “[...] que requer todos os recursos possíveis, desde os gestos, aparelhos de amplificação sonora e oralidade para o ensino” (Schubert, 2017, p. 208). Pelas análises da autora, a maioria dizia praticar a educação bilíngue, ao mesmo tempo, afirmava necessitar de aprimoramento metodológico e linguístico.

Entendemos que se a língua de sinais circula apenas nas mãos do surdo e do intérprete, dificilmente as mediações serão diretas e efetivas, há maior dificuldade em assegurar o bilinguismo ou a educação bilíngue na instituição, pois o trabalho com esse estudante estará relegado ao intérprete e não ao professor e à comunidade escolar (Schubert, 2017, p.209).

Pelo exposto, nesta revisão sistemática, percebe-se que em muitas IES as condições objetivas e subjetivas acabam por aumentar a exclusão dos surdos das relações e interações dialógicas, no sentido bakhtiniano. Muitas vezes, nessas condições acabam por delegar ao intérprete a função de esclarecer pedagogicamente conceitos, já que o professor não se comunica em Libras com o surdo. A exclusão também ocorre quando o estudante surdo não pode contar com o apoio do intérprete em todos os ambientes acadêmicos por falta de recursos financeiros das IES, porque os editais de contratação temporária desse profissional, em grande parte, só prevê a interpretação e tradução em sala de aula. Não há qualitativamente igualdade de condições a aprendizagem dos surdos.

Na mesma direção, percebe-se a discussão dessa problemática na tese de Schneider (2017, p. 163) ao sinalizar que nas IES:

[...] as evidências empíricas sobre a cultura predominante nas instituições que estão desenvolvendo o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior continua sendo a dos ouvintes, que as marcas dessa cultura estão na fala, no comportamento, nas dificuldades vividas no cotidiano da sala de aula. Assim, seja em relação aos conteúdos, aos recursos materiais e humanos, porque professores e intérpretes não estão suficientemente alinhados com a cultura dos surdos; seja porque esquecem a presença desse aluno na aula; seja pela atenção necessária que todos os alunos devem receber; seja porque há ainda o monopólio da educação auditiva e as metodologias visuais muitas vezes são esquecidas pelos professores; seja pelo

aluno surdo se ver isolado em momentos que deveriam ser de interação, como na realização de atividades em equipe e, que o surdo percebe, internaliza, sofre, porque ainda visualiza resquícios de preconceito dos demais, contribuindo para a estigmatização dos destes pelos alunos ouvintes persista. (Schneider, 2017, p.163).

Identifica-se, pois, nessa temática, uma lacuna que ainda precisa ser melhor investigada pelos pesquisadores nos espaços formativos de professores, qual seja, a relação de unicidade entre teoria e prática no ensino de Libras, redimensionando currículos, rompendo com paradigmas em âmbito institucional. Sob este viés formativo, defende-se que a educação bilíngue necessita se materializar na realidade educacional brasileira, enquanto perspectiva humanizadora e emancipadora na vida dos estudantes surdos, bem como na vida desses surdos como futuros docentes.

Para Hautrivi (2016, p. 15), “[...] a atividade docente de estudo instituída entre os professores surdos é fator que sustenta a qualificação profissional e fortalece as escolhas pedagógicas, como a adoção do ensino da escrita da língua de sinais *SignWritin*⁸⁶”. A autora salienta que a cultura de colaboração entre os docentes surdos no cotidiano da escola possibilita a dialogicidade, as interações, o compartilhamentos de significados, mesmo em meio às divergências de ideias e concepções, pois, segundo a autora, pode-se efetivar a aprendizagem docente. Por esse prisma bakhtiniano (1979), a possibilidade de ouvir o outro e compreendê-lo passa pela forma

⁸⁶ Para Hautrivi (2016, p.276), esse sistema de escrita guarda a iconicidade, contemplando os elementos da organização espacial, representa a visualidade dos surdos e assegura a possibilidade de aprender a escrita a partir do domínio da sua língua natural, a LIBRAS.

como se negocia a posição dos demais nessas relações, “[...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade” (Bakhtin, 1979, p. 318).

Depreende-se das sínteses realizadas nesse estudo de revisão que colocar-se de forma empática diante do outro, por certo, favorece o processo de interação entre os diferentes sujeitos, quebram-se barreiras atitudinais e possibilita maior aproximação afetiva. Ao ouvinte, se diz: “[...] permita-se ‘ouvir’ as mãos, pois, somente assim, será possível mostrar aos surdos que eles podem ‘ouvir’ o silêncio da palavra escrita” (Quadros, 1997a, p. 119). Ou seja, compreender a forma como o outro visualiza o mundo e o apreende, pode expandir o campo de interação dos sujeitos, de forma dialética. Os professores ouvintes poderão atuar no campo das visuo-espacialidades dos surdos, orientando-lhes sobre o sistema de escrita de sua L1, quando esses ainda não a dominam, e os estudantes surdos, usuários da Libras, poderão se apropriar da L2, da Língua Portuguesa escrita, na dialógicidade da atividade pedagógica, que, na perspectiva bilíngue, sempre respeitará o sistema linguístico de comunicação dos surdos, uma vez que os sistemas linguísticos que os envolvem são distintos e os seus processos de aquisição também.

Segundo Farias (2016, p. 75) importa ressaltar que “[...] as línguas de sinais consideradas como línguas naturais e, ao possuírem modalidade visual-sinestésica, dispensam a fonoarticulação como elemento para a apresentação de sentenças”. Tal compreensão por parte dos professores ouvintes, torna-se fundamental, para que a educação bilíngue se efetive. Quadros e Karnopp (2004) afirmam:

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as

distingue dos demais sistemas de comunicação, por exemplo, produtividade ilimitada (no sentido de que permitem a produção de um número ilimitado de novas mensagens sobre um número ilimitado de novos temas); criatividade (no sentido de serem independentes de estímulo); multiplicidade de funções (função comunicativa, social e cognitiva – no sentido de expressarem o pensamento); arbitrariedade da ligação entre significante e significado, e entre signo e referente); caráter necessário dessa ligação; e articulação desses elementos em dois planos – o do conteúdo e o da expressão (Quadros; Karnopp, 2004, p.15-16).

Nesta revisão, percebe-se lacunas formativas na formação inicial relacionadas, não apenas sobre ausência ou presença da disciplina de Libras, carga horária e os conteúdos dos ementários dos cursos, envolvidos nas diferentes pesquisas (dissertações e teses), mas também na questão de concepção linguística, cultural e identitária de um sistema de comunicação, que, conforme Farias (2016, p. 76), “[...] se dispõe de outros canais para sua emissão e recepção”[...], diferentemente da Língua Portuguesa.

A autora identificou nos professores de Libras da IES investigadas que, “[...] as identidades dos professores norteiam suas práticas e concepções sobre a disciplina. Trazem, em sua trajetória, marcas da formação e da identidade, influenciando o pensar a docência, bem como operacionalizá-la” (FARIAS, 2016, p. 129). Em grande parte do material aqui analisado, a modalidade oral-auditiva ainda se revelou persistente nas práticas cotidianas dos professores das salas de aulas das universidades. Embora, a disciplina Libras seja contemplada no quadro da estrutura

curricular das IES, ainda há muito que se sedimentar, discutir, aprender, ensinar sobre a pedagogia, cultura e identidade surda, sobre currículo e professores que atuam com a surdez, para entender o estatuto dessa língua de sinais brasileira para efetiva comunicação.

Por outro lado, a tese de Cruz (2016) aponta que o Instituto Nacional dos Surdos (INES) foi pioneiro na oferta do Curso Bilíngue de Pedagogia e, segundo o autor, com um currículo formativo no qual as disciplinas se propuseram “[...] a reconstruir experiências formativas e outros olhares a partir de tópicos, de releituras, de narrativas, de práticas discursivas e de concepções que exigem da comunidade uma outra postura, um outro olhar sobre a educação de surdos e sobre a surdez” (Cruz, 2016, p. 98). Esse tipo de iniciativa institucional já auxilia no afastamento da abordagem clínica no currículo do professor.

Estratégias e mediações didáticas no processo de alfabetização de crianças (apropriação da L1-libras e L2-língua portuguesa).

Os aspectos didáticos envolvendo processos de alfabetização das crianças-surdas e ouvintes na educação infantil foram observados em algumas dissertações (Gurgel, 2016; Barros, 2017; Santos, 2017; Lima, 2018a; Alves, 2019; Brito, 2017; Andrade, 2020; Ribeiro, 2020; Dall’asen, 2020) e teses (Teixeira, 2016; Vieira, 2017; Pereira, 2016; Müller, 2016). Tais autores evidenciaram que os aspectos linguísticos, sociais e culturais das crianças da comunidade surda precisam ser mais considerados durante o planejamento e a organização das aulas. Principalmente, quando se envolve formação do pensamento da criança surda, que segundo Vygotsky, se processa em situações

de interação social proporcionadas pela linguagem.

Para Vygotsky “[...] a linguagem não depende necessariamente do som [...]”(Vigotski, 2005, p. 47). Ela se expressa por outras tantas vias: artística, gestual, visual, imagética, corporal, etc... Assim, mediadas pela Língua Brasileira de Sinais- Libras- de modo visuo-espacial, as crianças surdas constituem suas identidades, apropriam-se do patrimônio cultural, enquanto produzem cultura e desenvolvem suas funções psíquicas, na interação com os demais.

A tese de Coutinho (2015) que se incidiu no campo do letramento matemático, também apontou essa lacuna, pois:

“[...] apesar de toda essa importância, o acesso precoce à Libras ainda não está garantido no nosso país, havendo um grande contingente de surdos com acesso tardio a essa língua, atravessando grande parte da infância e/ou adolescência sem possibilidades de uma comunicação efetiva, devido à falta de uma língua plenamente constituída” (Coutinho, 2015, p. 110)

No caso das crianças surdas, entende-se que a privação do contato com a sua língua materna, traz consequências sérias ao seu desenvolvimento, pois, “[...] a falta de recursos simbólicos, proporcionados pela linguagem e que são necessários para a inclusão com o meio, com o outro e consigo mesmo” (Barros, 2017, p. 33), a coloca em condições de isolamento social.

Como consequência dessa condição simbólica precária, encontramos uma mobilidade psíquica bastante restrita, comprometendo a sua subjetividade e o desenvolvimento das operações mentais, principalmente as relacionadas com conceitos

abstratos e de tempo e espaço, diferentes daquele conhecido e vivido no presente. Excluído linguisticamente, fica marginalizado, sem condição de inserção e apropriação da cultura e dos conceitos que estão à sua volta. Não consegue sair desse estado marginal, pois lhe faltam as ferramentas para poder construir os conceitos, manipulá-los, fazer cadeias associativas e com isso ampliar os conceitos, ir em frente construindo e desconstruindo conceitos e valores (Dalcin, 2009, p. 65)

Isso significa dizer que, na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento psíquico dos surdos também está vinculado à sua apropriação linguística, pois ela oferecerá melhores condições de interação social. Assim, mediados pela linguagem, o sujeito vai se apropriando do mundo e se modificando, dialeticamente. Portanto, “[...] à medida que o surdo vai fazendo a aquisição da Libras (língua brasileira de sinais) o seu mundo se modifica e a inserção social do sujeito é ampliada” (Barros, 2017, p.40).

Nessa direção, vale ressaltar como a brincadeira se insere nesse contexto da Educação Infantil, enquanto atividade que favorece a expressão da linguagem. As pesquisas de Barros (2017), Andrade, (2020), Ribeiro (2020), Eiras (2019) e Alves (2019) apontam caminhos viáveis para o letramento das crianças surdas na alfabetização, com diversos tipos de recursos visuais, com uso da Libras e da Língua Portuguesa escrita, sinalizada e, acima de tudo, de forma sempre contextualizada.

Defende-se que, as crianças surdas inseridas em uma atividade pedagógica, seja ela uma brincadeira, contação de histórias, teatro, parlendas, mediadas pela língua brasileira de sinais (sua linguagem de comunicação e interação), conseguem

ter melhores condições de desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores: pensamento, memória, emoções, percepção, atenção, imaginação, dentre outras.

Na perspectiva defendida nesse texto, entende-se que a linguagem possibilita aprendizagens e desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo, cultural e social. Portanto, propiciar atividades diversificadas para as crianças surdas conseguirem se expressar, torna-se primordial na atuação do professor de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Ribeiro (2020, p. 182), em sua perspectiva de letramento bilíngue, usou objetos, ambientes, passeios, conversas com a família como textos, fatos do dia-a-dia, de uso comum dos sujeitos envolvidos, para letrar criança surda. Entende-se que o letramento bilíngue proporciona a imersão da criança surda em sua própria cultura possibilitando a construção de sentidos de forma significativa. Essa prática difere-se daquela que comumente ocorre em ambientes intitulados de “inclusivos”, por vezes, “[...] colonizador e resistente às diferenças” (Dall’asen, 2020, p. 99), pois neles o ensino e a aprendizagem se processam, majoritariamente, com uso da Língua Portuguesa como meio de comunicação e instrução.

Ademais, em uma proposta bilíngue, as crianças surdas deveriam se apropriar da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, como segunda língua. Quadros e Schmidt (2006) explicam que existem vários recursos para apropriação dessa segunda língua, na Educação Infantil. Dentre eles: a contação de histórias, o teatro, educação literária, letramento literário em língua de sinais, uma vez que podem exercer a mediação necessária à criança surda para a apropriação da sua segunda língua, e não o contrário.

A tese de Pissinati (2020) trouxe alguns elementos da intervenção pedagógica realizada na escola que corrobora com essa discussão:

A experiência estética com a literatura surda possibilitou ao próprio surdo o movimento da condição de colonizado para um processo de descolonização, afirmando e fortalecendo suas diferenças, sem tratá-las a partir de experiências de opressão, evidenciando a possibilidade de relações com práticas de mais alteridade (Pissinati, 2020, p. 184).

Dessa maneira, inseridas em um dado contexto social, cultural, em situações de interação, de negociação de significados, as crianças surdas podem criar suas hipóteses, perguntar, contestar, esclarecer termos, palavras, conceitos e dar sentido às palavras da Língua Portuguesa escrita. Bakhtin (1992, p.99) afirma que quando a palavra encontra-se “[...] carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin 1992, p.99), o sujeito consegue entender o enunciado. Ou seja, ele pode dar sentido à palavra enunciada. E ainda complementa que “[...] assim como a palavra revela suas significações somente num contexto[...]. O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um ‘sentido em si’” (Bakhtin 1992, p. 386).

Por essa razão, “[...] o Português para o surdo é complexo e necessita de uma metodologia de ensino diferenciada” daquela utilizada com os ouvintes (Brito, 2017, p. 66). Tendo em vista essa complexidade no momento da interação didática entre professor e o estudante surdo, a dissertação de Brito (2017) orienta:

[...] que os professores e os alunos se comuniquem utilizando uma mesma língua, nesse caso a LS; que os enunciados proferidos pela criança surda sejam valorizados; que seja observada a fluência do aluno na Libras; que o momento de interação amplie o conceito de mundo do aluno através de trocas de experiência com outros surdos; que se perceba através dos discursos o entendimento do aluno sobre o que está sendo ensinado a fim de ampliar a sua concepção acerca do conteúdo (Brito, 2017, p. 66).

Pelo exposto, defende-se, na perspectiva histórico-cultural e na bakhtiniana, o quanto o diálogo constante entre professor, texto, contexto e estudantes surdos faz-se necessário para que as palavras possam ser compreendidas por eles mediante a interação social e situações concretas. Nesse processo, o surdo significa as coisas e palavras atribuindo-lhes um sentido, consegue constituir-se enquanto sujeito, e, ao mesmo tempo, apropriar-se da Língua Portuguesa escrita histórica e socialmente. Para Stumpf (2005),

[...] é coerente que a criança que usa a língua de sinais possa aprender a ler e escrever nessa mesma língua, assim vai aperfeiçoar sua comunicação e a partir do conhecimento consistente de sua primeira língua, poderá aprender uma segunda língua, no caso do surdo, o português escrito [...] (Stumpf, 2005, p.146).

Para tanto, o sistema bilíngue, desde a alfabetização, revela-se tão importante para as crianças surdas. Entretanto, nessa revisão sistemática, as dissertações (Gurgel, 2016; Brito, 2017; Dall’asen, 2020; Andrade, 2020; Lima, 2018a; Miguel, 2019) identificaram ainda uma lacuna expressiva desse sistema nas práticas pedagógicas na educação infantil dentro das escolas

regulares.

As teses de alguns autores têm demonstrado que nesses espaços de educação infantil, nem sempre a L1 tem se instituído como língua de instrução (Vieira, 2017); ou que a ludicidade não tem sido enfocada como importante elemento de interação, bem como as diferentes formas de linguagens (Teixeira, 2016; Pereira, 2016). O letramento literário, nessa fase da educação, poderia ser mais explorado pelos professores para impulsionar o desenvolvimento da imaginação, do pensamento, da memória semântica e formação da consciência de si e do outro (Pissinatti, 2020).

Por outro lado, observa-se nas dissertações (Carneiro, 2017; Bueno, 2019; Martins, 2020) E Na Tese (Coutinho, 2015) que na área da ciência matemática o emprego de alguns materiais concretos, sudoku, material dourado, recursos tecnológicos digitais, *softwares*, aplicativos usados pelos professores foram fundamentais para que estudantes surdos pudessem atribuir sentidos aos conceitos científicos da área. Contudo, por outro lado, Bueno (2019) apontou a contradição entre os documentos oficiais de escolas que se apresentem, como ‘inclusivas’ e a realidade concreta desse tipo de escola “[...] pois possuem uma maneira única de construir conhecimentos” (Bueno, 2019, p. 58-9) como se o modo de formar o pensamento conceitual matemático fosse o mesmo para o pensamento conceitual geográfico.

Os sistemas linguísticos da Libras e da Língua Portuguesa são distintos em sua forma de aquisição e percepção. Assim, o modo de se constituir o pensamento conceitual-linguístico da Língua Portuguesa não é o mesmo em Libras, tanto no que se refere aos ouvintes (em que a Libras se constitui a L2, e a Língua Portuguesa, a L1), quanto aos surdos (em que a Libras se

constitui sua L1, e Língua Portuguesa, L2). Logo, demandam-se formas distintas de ensino.

Na análise do material coletado nessa revisão, percebe-se que, no planejamento das aulas, o foco, em grande parte da realidade educacional brasileira e “inclusiva”, concentra-se na cultura do ouvinte pela modalidade oral-auditiva. As condições e os modos de organização das aulas nem sempre estão voltados para as características singulares dos surdos, para sua cultura e diferença linguística, tão pouco para o modo como se forma pensamento conceitual deles nas diferentes áreas do conhecimento científico.

Bueno (2019) alerta que pelo fato de a língua de sinais não ser usada pelos professores e estudantes ouvintes, nos diversos espaços de interação social, e ser apenas utilizada pelo intérprete, que, muitas vezes, não domina o conhecimento da área específica, no caso a matemática, o pleno desenvolvimento das potencialidades e do pensamento matemático do estudante surdo é prejudicado. Sobre esse aspecto, a autora esclarece que:

...] a matemática possui uma linguagem própria, e contém termos que não são traduzidos em sinais específicos pela Língua de Sinais, por exemplo: logaritmos, matrizes, funções, constata-se a importância de repensar políticas formativas para a atuação destes profissionais em sala de aula, ao compreender que a ausência de formação em nível superior, especificamente na área da matemática, pode interferir em sua atuação, e subseqüentemente refletir na abstração dos conhecimentos pelos alunos surdos. Assim, verifica-se que os alunos ouvintes sempre estarão em vantagem quanto à compreensão do conteúdo trabalhado, em decorrência da

experiência daqueles ser de cunho visual-espacial e não oral-auditiva (Bueno, 2019, P. 77-8).

Por essa razão, entende-se que não se trata apenas de tornar o conhecimento específico acessível, por meio da interpretação/tradução em Libras, mediante intérprete, mas também que as especificidades da Ciência Matemática possam ser contextualizadas social, cultural e historicamente pelos sujeitos, sejam eles, professores, estudantes surdos e intérpretes. Isso remete à necessidade de se conseguir fazer, no espaço dialógico da aula, novas atribuições de sinais aos símbolos matemáticos criados pela humanidade, mas que ainda não encontram sinais equivalentes em Libras. Todavia, são conceitos e ideias matemáticas que necessitam ser compreendidos pela comunidade surda, portanto, alguns deles precisam ser negociados e nominados por eles de tal forma que os seus significados conceituais matemáticos possam ser apropriados pelos surdos e com sentido.

Sobre esse aspecto específico, referente ao ensino de conceitos científicos e ideias, que ainda não encontram sinais equivalentes em Libras, as autoras Quadros & Karnopp (2004); Gesser (2012) e Albres (2016) já vinham alertando há tempos sobre a existência dessa lacuna e a necessidade de avançar nesse assunto, principalmente porque demanda uma série de novas pesquisas e estudos de natureza interventiva. Nessa revisão sistemática não se encontrou nenhuma pesquisa dedicada a esse assunto.

A diferença linguística se inter-relaciona com os problemas culturais, sociais e históricos enfrentados pela comunidade surda, mas nem sempre os mesmos são considerados no espaço escolarizado e no planejamento das aulas pelos professores, como se a presença do intérprete na sala de aula, por

si somente, já colocasse o estudante surdo em condições de igualdade de acesso ao conhecimento científico.

Bueno argumenta que “[...] os procedimentos metodológicos precisam privilegiar os recursos visuais como um meio facilitador do pensamento, da criatividade e da linguagem visuoespacial” (Bueno, 2019, p. 83), a fim de possibilitar a reflexão crítica dos surdos sobre os significados da linguagem matemática, elaborados historicamente, e a sua inserção na prática social. Nota-se que a falta de domínio da ciência específica, que está sendo mediada pelo intérprete durante a aula, (uma vez que a legislação possibilita a essa atuação a formação em nível técnico), também pode impactar na compreensão conceitual do surdo sobre o que está sendo ensinado pelo professor. Trata-se de uma questão problemática latente em políticas públicas educacionais com viés neo-liberal que possibilita certo tipo de função técnica, por ter custos baixos e demandar menos tempo, mas que precariza as condições objetivas e estruturais da formação pedagógica nas IES e nas escolas, já que se exigiriam mais tempo e maiores investimentos públicos. É claro que essa contradição impacta direta e qualitativamente na efetivação da educação bilíngue que os surdos almejam e, têm como direito por lei.

Por sua vez, em sua tese Coutinho (2015) investigou como se daria a aprendizagem, que se constitui numa prática bilíngue de letramento, em aulas de Matemática com alunos surdos. Para a autora “[...] um trabalho com foco nas práticas sociais, dentro e fora da escola, na presença de textos de diversos gêneros, constitui um trabalho na perspectiva do letramento” (Coutinho, 2015, p. 233) e possibilitaria não somente a compreensão dos conceitos da área, mas também o uso de tais conceitos em situações concretas.

[...] a importância da contextualização para atribuição de significado às palavras; a relação entre a Libras e a Língua Portuguesa na constituição dos significados que são alvo do trabalho pedagógico; as infinitas cadeias de significação num trabalho realizado na perspectiva do letramento, em que, a partir de diversos textos de circulação social, vários conceitos são construídos de forma interdisciplinar; a discussão sobre a existência ou não de sinais para os diversos conceitos matemáticos e a estratégias utilizadas para que o conhecimento se constitua (Coutinho, 2015, p. 233-4).

Segundo a autora, embora tenha experienciado o contexto do letramento matemático em sua investigação e defendido sua importância na educação dos surdos, constatou-se que essa não é uma prática pedagógica recorrente nesse universo do ensino regular. Muitas vezes, essas práticas diferenciadas ficam restritas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e às salas de recursos multifuncionais.

O estudo de Moura (2016) analisou as práticas pedagógicas de professores envolvidos com o AEE em escolas públicas municipais do estado de São Paulo e percebeu dados preocupantes por se tratar de um espaço específico para o atendimento de crianças surdas e/ou com outras necessidades. Concluiu-se que, embora 100% dos professores considerem o domínio em Libras como importante para a vida escolar do surdos, 16,7% destes professores possuem nível básico de domínio; 66,6% apresentam nível intermediário e 33,3% apresentam uso de português sinalizado em suas práticas no AEE. Por conseguinte, 50% dos professores entrevistados fazem referência às práticas pedagógicas que não são pertinentes ao

AEE, como: reforço de conteúdos curriculares, alfabetização de alunos e desenvolvimento da oralidade. Nesse universo 100% dos professores apontaram como desafios das salas de AEE a sobrecarga de trabalho, poucas salas, a carga horária insuficiente e os problemas linguísticos.

Em Vigotsky, entende-se a importância dos signos para o desenvolvimento da capacidade de conceituar os sujeitos entrelaçados com o arcabouço das tramas sociais e históricas de tal forma que, em meio as contradições e tensões existentes no reconhecimento social da Libras, os estudantes surdos correm o risco de serem cerceados pelo monolinguismo do português nas salas de aula. Fato esse que dificulta o pleno exercício do direito linguístico da comunidade surda, dentro do espaço escolarizado formal. Para esse autor, o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza. Portanto, na formação do pensamento conceitual dos surdos, torna-se imprescindível o uso dos signos nas vivências dos sujeitos, professores e estudantes surdos, em relações sociais e usos concretos das duas línguas: Libras, como L1 para surdos e a Língua Portuguesa, como L2.

A partir desse estudo de revisão de literatura e mediante todas as análises empreendidas, defende-se que quanto mais cedo os estudantes surdos puderem materializar o pensamento com uso de sua própria língua, no contexto escolarizado, maiores serão as possibilidades de pleno desenvolvimento integral. Organizar os espaços de aprendizagem escolar, mediados por instrumentos, signos situados social e historicamente, nos proporcionará formação de sujeitos cômicos de suas potencialidades.

Considerações

Nesse texto, buscou-se discutir o panorama da temática do bilinguismo em uma perspectiva de educação bilíngue em dissertações e teses no Brasil no período compreendido entre 2015-2021. A problemática partiu de uma cisão entre direito linguístico dos surdos serem educados em sua língua materna e as carências nos processos de mediações didáticas para a sua efetivação. Tratou-se de pesquisa qualitativa com revisão sistemática de literatura, na base de dados da CAPES- 2015 a 2021, cujo objetivo consistiu em socializar as evidências encontradas, lacunas, limites e avanços.

As análises orientaram-se pelo aporte teórico histórico-cultural vigotskiano, enunciativo-discursivo bakhtiniano e o conceito socioantropológico da surdez. Os resultados apontaram 112 dissertações, das quais 77 foram excluídas e 35 incluídas no escopo de análise. Além disso, foram encontradas 57 teses, das quais 35 foram excluídas e 22 incluídas na análise. As unidades temáticas apreendidas do escopo foram: i-Estratégias e mediações didáticas envolvendo formação docente (inicial e continuada) e estudantes adultos surdos e ouvintes; ii- Estratégias e mediações didáticas no processo de alfabetização de crianças (apropriação da L1-Libras e L2- Língua Portuguesa). Os resultados demonstraram que os modos e a organização do ensino aprendizagem dos surdos, em classes e/ou escolas bilíngues, podem ser mediados pelo docente e intérprete com uso de signos, instrumentos visuais geradores de sentido pessoal e significação conceitual. Contudo, alguns estudos revelaram que entre os docentes ouvintes, participantes das pesquisas, a visão cultural da surdez e a compreensão da língua de sinais, enquanto direito linguístico e identitário dos surdos, ainda foi incipiente. Isso

desfavoreceu a comunicação interpessoal e mediações didáticas efetivas entre eles e os surdos.

Entende-se que essa lacuna necessita ser suprida mediante ações de formação, tanto inicial quanto continuada de professores, junto às instituições de ensino superior, bem como em escolas de educação básica, denominadas de “inclusivas”. Instituições, que, por vezes, ainda segregam ao não materializarem a visão cultural da surdez em suas práticas pedagógicas, pois não objetivam o direito, linguístico e identitário do surdo, de comunicar-se e de apropriar-se do conhecimento científico sistematizado em sua própria língua.

Agradecimentos

Em especial à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG) da Universidade do Estado de MINAS GERAIS (UEMG) e ao Programa Apoio à Pesquisa (PQ/UEMG/CNPq), pela bolsa de pesquisa concedida à docente do curso de Pedagogia professora pesquisadora e autora desse texto.

Referências

AIRES, R. D. I. *A constituição da educação bilíngue em uma prática na bidocência e o desenvolvimento profissional docente*. 2016. (Dissertação) 288f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas- Pelotas-RS, 2016.

ALBRES, N. A. *Ensino de Libras*. Aspectos Históricos e sociais para a formação didática de professores. 1ed. Curitiba, PR- Editora Appris, 2016.

ALMEIDA, W. G. *Introdução à língua brasileira de sinais*. Ilhéus, BA: UAB/UESC, 2013. ISBN: 978.85.7455.300-9. E-book (149 p.). (Letras Vernáculas – módulo 6 – volume 1 – EAD). Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/398613.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023

ALVES, F. de S. *A produção de sinais em Libras sobre os conceitos relacionados ao tema magnetismo a partir de um conjunto de situações experimentais*. 2017 Tese. 260 f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo- SP. 2017.

ALVES, R. D. *Interações da criança pequena na educação inclusiva: contribuições para a educação de surdos*. 2019 (Dissertação) [s.n]f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2019.

ANDRADE, C. N. F. *Bebês e crianças surdas nos espaços educativos*. 2020. (Dissertação) 153f. Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos-SP, 2020.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo bezerra. 5ª ed. São Paul: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BAKHTIN M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José

Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas De Andrade. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. Voloshinov [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3ª ed. Edições 70. Lisboa Portugal. 2007.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 16 dez. 2021

BRASIL. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em: 26 jan. 2023. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.611,d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.

BRASIL. *Lei nº 12.319*, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF. Disponível em: . Acesso em: 26 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: . Acesso em: 26 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

BARROS, D. do P. *Ludicidade como estratégia de inclusão social de estudantes surdos no contexto de uma escola pública*. 2017. 149f. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2017.

BRITTO, L. V. *O livro didático digital de Língua Portuguesa/Libras: uma análise sob a noção da responsividade bakhtiniana*. 2017. 85f. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista-BA, 2017.

BORGES, A. P. de O. *A in(ex)clusão do estudante surdo em aulas de ciências: análise de uma proposta didática envolvendo museu e escola com base no método da lembrança estimulada*. 2018. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG, 2018

BUENO, R. R. *Prática pedagógica de professores que ensinam matemática para alunos surdos*. 2019. 107f. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação, do Campus Universitário de Cuiabá, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá- MT

CARNEIRO, M. I. N. *O uso das tecnologias de comunicação pelo surdo: limites e possibilidades para o desenvolvimento da*

linguagem.(198) folhas. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2016

CARNEIRO, F. H. F. *O ensino da matemática para alunos surdos bilíngues: uma análise a partir das teorizações de Michel Foucault e Ludwig Wittgenstein*. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017

CEZARINO, A. Y. *Fotografia como prática de enunciação: experiências vivenciadas na educação em ciências naturais para surdos, no contexto do projeto novos talentos/UFMT/Capes*. 2017 135 f. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá- MT, 2017.

COUTINHO, Maria Dolores Martins da Cunha. *A constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de matemática numa perspectiva de letramento*. 2015. [s.n.] Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas- SP. 2015.

CRUZ, Maurício Rocha. *Experiências Instituintes na Formação de Professores de Surdos no INES*. 2016. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

DALCIN, Gládis. *Psicologia da Educação de Surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009.

DALL’ASEN, Taise. *A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas: dos primeiros anos de vida à aquisição do português escrito*. 2020. 119f. (Dissertação) Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó-SC, 2020.

DESTRO, Ana Paula Medeiros. *Educação em ciências naturais para surdos: uma análise de experiências pedagógicas*. 2017. 113f. (Dissertação) Programa de pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso- Cuiabá-MT, 2017.

DRUMOND, Andréa Hees. *Escola bilíngue para surdos: constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue*. 2017. 120f. (Dissertação) Programa de pós-graduação em educação do centro de educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, 2017

EIRAS, Juliana Maria Cardoso. *Educação física escolar e inclusão de alunos surdos: diálogo entre corpos, línguas e emoções* 2019. 125f. (Dissertação) Programa de pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ,2019.

FAMBOMEL, Sônia Márcia Marcilio. *O ingresso do estudante surdo na educação superior: desafios e possibilidades*. 2019, 124f. (Dissertação) Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Joinville-SC, 2019

FARIAS, Rosejane da Mota. *Professores de libras: identidades e práticas pedagógicas*. 2016. 165 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus- AM, 2016.

FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre, Artmed. 2003.

FERNANDES, Sueli. *Práticas de Letramento no contexto da educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

FRANCO, Patrícia L. J. O bilinguismo no contexto da educação inclusiva para surdos e o papel da mediação didática docente: uma revisão sistemática. *Projeto de Pesquisa*. Edital PAPQ/UEMG, nº 05/2020.

FRANCO, Patrícia L. J. *et. al.* Uma revisão sistemática sobre bilinguismo na educação de surdos. *Cadernos FUCAMP*, vol. 22, n.57, 2023. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/issue/view/191>. Acesso em: 23 agosto 2023.

GALVÃO, M C. B.,; & Ricarte, I. L. M. Revisão Sistemática da Literatura: conceituação produção e publicação. *Logeion: Filosofia da Informação*, 6(1), 57- 73, 201). Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835> Acesso em: 22 de nov. 2020.

GALVÃO, M. C. B.; Pluye, P.; Ricarte, I. L. M. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. *Revista de Ciência da Informação e Documentação*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 4-24, 2017. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v8i2p4-24. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/121879> Acesso em: 23 nov. 2020.

GOES, Camila Guedes Guerra. *Avaliações pelos usuários surdos sobre os princípios de acessibilidade em plataforma Ead*. 2019. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre- RS, 2019.

GURGEL, Lia Gonçalves. *Um leque de possibilidades: representações docentes sobre as práticas pedagógicas de educação literária na educação de surdos* 2016. 140f. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2016.

HAUTRIVE, Giovana Medianeira. *Aprendizagem docente do professor surdo: a produção de saberes sobre a escrita da língua de sinais*. 2016. Tese 302 f. (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria- Santa Maria-RS. 2016.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B. et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação. p. 53-58, 2014.

LACERDA, Cristina B.F. de Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES* [online]. 1998, v. 19, n. 46 [Acessado 14 Outubro 2022], pp. 68-80. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>>. Epub 07 Dez 2001. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>.

LIMA, Ezer Wellington Gomes. *O aprendizado e o uso da língua escrita por surdos profundos*. 2020. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

LIMA, Cláudia de Souza Martins. *A formação docente do pedagogo e sua relação no processo de alfabetização da criança surda* 2018, 140f. (Dissertação) Programa de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade Federal do Acre. Rio Branco-AC, 2018 a

LIMA, Juliana Corrêa de. *Estratégias de ensino para acadêmicos surdos na educação superior*. 2018, 114f. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, 2018 b

LODI, Ana Cláudia. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação de surdos. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 409-424. 2005.

LODI, Ana Cláudia. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutiva da(s) subjetividade(s) de um grupo e alunos surdos. 2006. Campinas: *Cad. Cedes*, Vol. 26, n. 69, p. 185-204. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25 set 2013.

LODI, Ana Cláudia et al. 2014. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LUCAS, Karem Adriana. *Mediação pedagógica na formação de professores: um estudo da disciplina de libras*. 2018, 119f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá- MT, 2018.

LUCHESE, Anderson. *Formação docente para a atuação com estudantes surdos* 2016, 147f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó-SC, 2016.

MARTINS, Linair Moura Barros. *A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos*. 2015. 325 f. Tese (Doutorado)- Universidade de Brasília- Brasília-DF. 2015.

MARTINS, Nayara da Silva Cesario. *Os desafios e as possibilidades do trabalho docente no ensino e aprendizado do*

aluno surdo na universidade. 2016, p. 124, (Dissertação) Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande- MT, 2016.

MARTINS, Mayara Laura Rocha Rossi. *O ensino da Matemática para alunos Surdos: analisando a prática pedagógica de um professor ouvinte e de um professor Surdo em Uberaba/MG*. 2020, 138f. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba-MG, 2020.

MIGUEL, Rafael de Arruda Bueno José. *Estratégias de leitura do português usadas por alunos surdos jovens e adultos*. 2019. [s.n.].f. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2019.

MOURA, Guadalupe M. *Atendimento educacional especializado para alunos surdos: concepções e práticas docentes no município de São Paulo*. 2016. 358f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAES, Wesley Soares Guedes de. *Educação de alunos surdos: desafios à formação docente e à inclusão na escola pública*, 2017. 321 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói- RJ, 2017

MÜLLER, Janete Inês. *Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos*. 2016. 294 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NEGREIROS, Karine Albuquerque de. *As contribuições da perspectiva translíngue para ensino bilíngue de surdos: uma análise das produções escritas de alunos do ensino fundamental*.

2021 Tese 189f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande- MS, 2021.

OKOLI, C. *Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura*. Tradução de David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. EaD em Foco, Rio de Janeiro, v.9, n. 1, 2019.

OLIVEIRA, Oliveira, Keyla Aparecida Fortes de. *A permanência do aluno surdo no contexto universitário : desafios e estratégias*. 2020, 85f. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT, 2020

PERALES, Heloísa Lima. *Práticas pedagógicas do professor de história de ensino médio em turma regular com a presença de aluno surdo*. 2018, 170f. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nata-RN, 2018

PERLIN, G.; Miranda, W. A performatividade em educação de surdos. IN: SÁ, N. de. (Org.). *Surdos: qual escola?*. / Nídia de Sá. – Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. 302 p.

PEREIRA, Maria Leopoldina. *O cinema como possibilidade de língua outra na educação de surdos*. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016

PIVETTA, Elisa M.; Saito, Daniela S. Ulbricht, Vânia R. Surdos e Acessibilidade: Análise de um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 20, n. 1, p. 147-162, Jan.-Mar., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MkmjfJdhgijj9MZq4jswDjv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 fev.2023.

PIRES, Cleidi Lovatto. *Experiências formativas de uma escola pública bilíngue para surdos em curso médio normal*. 2021, Tese. 171f. (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria- Santa Maria- RS.2021.

PISSINATI, Larissa Gotti. *A literatura surda na sala de aula e a formação da consciência de si*. 2020. Tese. 198f. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2020.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. *Letras Libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: UFSC, 2015.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. Becker. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed. 2004

QUADROS, R. M. De; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília, MEC, SEESP, 2006.

RIBEIRO, Elizabete Siqueira. *Entre a casa e a escola: percurso autoformativo como alfabetizadora bilingue de criança surda – um estudo autobiográfico*. 2020, 213f. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nata-RN, 2020.

ROCHA, Daniele Silva. *Educadores surdos: reflexões sobre a formação e a prática docente*. 2017 [s.n.].f. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP. 2017

ROCHA, Alessandra Marques Costa Servo. *A influência da atuação mediadora do intérprete de língua de sinais no processo educacional inclusivo do estudante surdo no ensino médio*, 2019, 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

RUSCHEL, Paulo Berwanger. *Somos surdos!! por que nos avaliam como ouvintes??* 2018, 112F. (Dissertação). Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, AM. 2018

SÁ, N. A. L. Existe uma cultura surda? IN: *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo. Paulinas, 2006.

SANTOS, Girlane Brito dos. *Currículo na educação bilíngue para surdos: concepções e metodologias desenvolvidas na escola municipal de ensino infantil e fundamental bilíngue Porto Velho*. 2017. 107f. (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação, da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho- RO, 2017.

SANTOS, Angélica Niero Mendes dos. *A língua brasileira de sinais na educação de surdos: língua de instrução e disciplina curricular*. 2018 264f. (Dissertação). Programa de Pós-

graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo- SP, 2018.

SCHUTZE, F. *Biographie forschung und narratives Interview*. Neue Praxis, n. 3, p. 283- 293, 1983.

SCHNEIDER, Roseléia. *Educação inclusiva no ensino superior para alunos surdos: resistências e desafios*. 2017. 193f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo-RS.2017.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Morais *Limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão (1990- 2017): implicações à formação de professores*. 2017. 389f. Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná- Curitiba-PR, 2017.

SCHMIDT, Jelson Budal. *A pessoa surda na educação superior: compreensões em torno do trabalho docente* dissertação apresentada ao mestrado em educação da Universidade Joinville – SC. 2018. 109f. (Dissertação) Universidade da Região de Joinville.-Univille , Joinville-SC, 2018.

SILVA, Wellington Jhonner Divino Barbosa da. *Práticas de ensino de língua portuguesa escrita como segunda língua para surdos*. 2016, 219f. (Dissertação) Universidade Federal de Goiás Regional Catalão Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

SILVA, Jose Edmilson Felipe da. *Os complexos bilíngues de referências para surdos de Natal: fundamentos e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2016 178 f. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-2016

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. IN: SKLIAR, C. (Org.) *Educação & Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997, p.106-153.

TEIXEIRA, Josele. Nunes, Liliane. *Avaliação inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada*. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014

TEIXEIRA, Keila Cardoso. *A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado*. 2016. Tese. 243 f. Doutorado em Educação Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória -ES, 2016.

TOSO, Carine. *A acessibilidade do sujeito surdo e as tecnologias assistivas no ensino superior: regulamentação e perspectivas a partir do site do MEC*. 2018 85f. Pós-Graduação em Educação - URI/FW, Departamento de Pós-graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. Frederico Westphalen, 2018.

VARELA, Aline Martins. *Práticas pedagógicas bem sucedidas na educação superior na compreensão de estudantes surdos(as)* 2017, 127f. (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau, 2017

VIANNA, Adriana Beatriz Botto Alves. *A acessibilidade e a usabilidade nos ambientes virtuais de aprendizagem e o estudante surdo*. 2019. Tese. [?]f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2019.

VIEIRA, Cláudia Regina. *Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica*. 2017 Tese. [?].f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2017.

VYGOTSKY, L. S (1934). Pensamento e palavra. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

_____. 2004. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR

Patrícia Lopes Jorge Franco

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba; Especialista em Gestão de Pessoas pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora efetiva vinculada ao Departamento de Educação e Linguagem (DEL) da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ituiutaba. Integrante dos Grupo de Pesquisa da Práxis Educativa e Inclusiva- GEPRAI/UEMG. Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente-GEPEDEI/UFU. Professora de Produtividade em Pesquisa da UEMG- PQ Edital nº 01/2021..

Contato: patricia.franco@uemg.br

Cláudia Regina dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba; Especialista em Gestão de Pessoas pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora efetiva vinculada ao Departamento de Educação e Linguagem (DEL) da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ituiutaba. Integrante dos Grupo de Pesquisa da Práxis Educativa e Inclusiva- GEPRAI/UEMG. Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente-GEPEDEI/UFU. Professora de Produtividade em Pesquisa da UEMG- PQ Edital nº 01/2021..

Contato: claudia.santos@uemg.br

Leandro Montandon de Araújo Souza

Doutor em Educação, Mestre em Educação, Especialista em Orientação Educacional, Licenciado em Pedagogia e em Ciências Sociais. Professor do Departamento de Educação e Linguagem da Universidade do Estado de Minas Gerais. Pesquisador Produtividade da UEMG – PQ/UEMG

Contato: leandro.souza@uemg.br

SOBRE AS AUTORAS

Camila Gabrielly Silva do Nascimento

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Contato: camilagabrielly2611@gmail.com

Fernanda Silva Nascimento

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. Atuou na Educação Infantil como Inspetora de alunos pela Prefeitura de Ituiutaba. Atualmente é Auxiliar de Sala na Educação Infantil.

Contato: nandanascimentosoph@gmail.com

Flavia Aparecida Freitas Rodrigues

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Contato: flaviaafreittas2@gmail.com

Grasiela Maria de Sousa Coelho

Doutora em Educação, Mestre em Educação, licenciada em Pedagogia. Professora do Curso de Pedagogia da Área Linguagem e Educação da Universidade Federal do Piauí.

Contato: profagrasielacoelho@ufpi.edu.br

Maria Lizandra Mendes de Souza [Liz Mendes]

Mestranda no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI-CAFS).

Contato: marializandra1626@gmail.com

Maria Tereza Almeida Pereira

Licenciada em Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Participou no Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED) em dois mandatos, teve experiência em projeto de pesquisa como bolsista do PIBIC/UEMG, exerceu monitoria voluntária e remunerada. Atualmente cursa pós-graduação em Neuropsicopedagogia pela FAVENI e trabalha na Escola Municipal Presidente Tancredo de Almeida Neves, em Capinópolis - MG, como professora de apoio do primeiro ano do ensino fundamental.

Contato: mterezaal7@gmail.com

Mariene Ribeiro da Costa

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG. Tecnóloga em Gestão e Planejamento Ambiental pela Fundação Educacional de Ituiutaba FEIT/UEMG. Atualmente exerce a função de professora do primeiro ano do Ensino Fundamental na rede privada em Ituiutaba/MG.

Contato: marienemary_1980@hotmail.com

Natiene Francieles Mendes Pereira

Licenciada em Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG, Participou no Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED) e foi representante discente no Colegiado de curso de Pedagogia (UEMG), teve experiência em projeto de pesquisa como bolsista voluntária do PAPq/UEMG e atuou no Programa de Residência Pedagógica como bolsista. Atualmente trabalha no Instituto João Bittar, em Capinópolis-MG, como orientadora educacional.

Contato: natienemendes@hotmail.com

Paula Silva Arantes

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais.

Contato: paulasilvaarantes@gmail.com

Rosineyde Ferreira Nunes

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente atua como professora da Educação Básica na rede pública de ensino em Ituiutaba/MG.

Contato: frosineyde@gmail.com

Sabrina Bueno da Silveira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2022).

Contato: sabrinabueno5@hotmail.com

Stefanie Lopes da Silva

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Durante a licenciatura foi bolsista do PAPq/UEMG em um projeto de pesquisa sobre bilinguismo na educação inclusiva para surdos. Também participou do Programa de Residência Pedagógica da CAPES como residente. Atualmente, cursa a Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e trabalha como professora de apoio na rede municipal de Ituiutaba/MG.

Contato: stefanielopmarques@gmail.com

Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa

Doutora em Educação, Mestre em Educação, licenciada em Pedagogia. Professora do Curso de Pedagogia da Área de Fundamentos políticos e administrativos da Educação da Universidade Federal do Piauí.

Contato: vicelma@ufpi.edu.br

Walêska Dayse Dias de Sousa

Doutora em Educação Mestre em Educação Especialista em Gestão Escolar, Licenciada em Pedagogia. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação – ICENE da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

Contato: waleska.sousa@uftm.edu.br

