

# “Ser Professor”

RELATOS, PESQUISAS E  
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Volume 1

Leandro Mayer  
(Organizador)

  
EDITORA  
SCHREIBEN

LEANDRO MAYER  
ORGANIZADOR

# “Ser Professor”

RELATOS, PESQUISAS E  
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Volume 1



EDITORA  
SCHREIBEN

2023

© Dos autores - 2023  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: Irrmago - Freepik.com  
Revisão: os autores

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (UFPEL)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiben@gmail.com  
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S481 “Ser professor” : relatos, pesquisas e propostas pedagógicas. Volume 1. /  
Organizador : Leandro Mayer. – Itapiranga : Schreiben, 2023.  
86 p. ; e-book.  
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-146-3  
DOI: 10.29327/5288144

1. Educação inclusiva. 2. Professor - formação. 3. Ensino médio - Filosofia. I. Título. II. Mayer, Leandro.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO.....  | 4  |
| CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUA IMPORTÂNCIA NO<br>CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....   | 5  |
| <i>Eduarda Kaster Neutzling</i>  |    |
| <i>Letícia Maria Passos Corrêa</i>   |    |
| QUE COISA É ESSA A FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO?.....   | 12 |
| <i>Djeniffer Nogueira</i>  |    |
| <i>Odair Neitzel</i>   |    |
| ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS<br>NO ENSINO SUPERIOR APÓS A LEI DE COTAS:<br>UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....                            | 30 |
| <i>Diones Clei Teodoro Lopes</i>   |    |
| <i>Maria Christine Berdusco Menezes</i>  |    |
| PERSPECTIVA HUMANIZADORA:<br>FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E SUA<br>APROXIMAÇÃO COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL<br>E OS PRINCÍPIOS DA AGROECOLOGIA..... | 56 |
| <i>Táisa Viviane Bulla da Silva</i>  |    |
| <i>Maria Christine Berdusco Menezes</i>  |    |
| SOBRE OS AUTORES.....  | 86 |
| ÍNDICE REMISSIVO.....  | 87 |

## APRESENTAÇÃO

Um livro “de professores para professores”. Assim poderíamos definir a proposta desta publicação que reúne artigos de pesquisadores que dialogam na perspectiva da prática docente e com o olhar voltado para o “chão da escola”.

As contribuições dialogam na perspectiva da formação integral do estudante, iniciando com reflexão sobre a consciência fonológica no Ensino Fundamental, destacando a importância do desenvolvimento da habilidade tendo em vista a sua significativa interferência positiva no processo de aquisição da língua escrita.

Em seguida, a Filosofia é inserida e discutida como componente curricular do Ensino Médio, cujo papel é lidar e refletir sobre as questões humanas, cuja importância encontra eco no processo de compreensão do ser, contribuindo para a sua autonomia e desenvolvimento de uma visão ampla, crítica e reflexiva sobre o mundo.

Refletindo sobre o Ensino Superior, a abordagem sobre o acesso e permanência de estudantes indígenas após a Lei de Cotas (2012), destaca que é necessário avançar na construção das formas de assegurar o acesso e permanência de estudantes indígenas nas universidades, sendo a sensibilização institucional de escuta efetiva e afetiva dos saberes e conhecimentos indígenas, o primeiro passo para os processos de interculturalidade no âmbito acadêmico.

Por fim, levantamento das produções escritas realizadas no período temporal de 2016-2022, dialoga sobre a aproximação dos princípios da Agroecologia com a Teoria Histórico-Cultural na busca de uma formação dos profissionais da educação na perspectiva humanizadora, concluindo que a formação dos professores deve ser rica em conteúdo, significado e sentido, no campo da escola. Reforça ainda a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação.

Que a leitura deste livro possa nos inspirar no “*Ser Professor*”.

Leandro Mayer

*Doutor em História pela Universidade de Passo Fundo.  
Assistente Técnico Pedagógico na Secretaria de Estado da Educação  
de Santa Catarina.*

# CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUA IMPORTÂNCIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

*Eduarda Kaster Neutzling<sup>1</sup>*  
*Letícia Maria Passos Corrêa<sup>2</sup>*

## 1. Introdução

Este artigo apresenta o conceito de consciência fonológica e suas etapas, diferenciando-as para que possamos entender com clareza cada uma. Também procura refletir a importância dela no ciclo de alfabetização e o que os docentes entendem por consciência fonológica.

No cotidiano geralmente observamos apenas a mensagem em si, não costumamos observar os elementos linguísticos, isto é, a organização da língua que é utilizada para transmitir a mensagem. A reflexão sobre esses elementos estruturais da língua é denominada consciência metalinguística.

A consciência metalinguística é a capacidade de ouvir a língua, analisar os sons e relacioná-los com as letras, também é a capacidade de refletir sobre o texto escrito, sua estrutura e organização (SOARES, 2016).

A consciência metalinguística desenvolve-se em diferentes níveis: consciência fonológica, consciência da palavra, consciência sintática e consciência pragmática. Este estudo está voltado para a consciência fonológica, pois observamos que o trabalho com tal consciência é algo que deve ser aprimorado, direcionado e planejado pelo professor, como uma forma de auxiliar significativamente no processo de aquisição do princípio alfabético.

O estudo busca investigar por meio de uma pesquisa bibliográfica e de um questionário do Google Forms composto por quatro perguntas, unindo a pesquisa qualitativa e quantitativa, com o intuito de identificar se

---

1 Acadêmica em Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas; E-mail: <kasteredurdal@gmail.com>.

2 Doutora e Mestre em Educação, Licenciada em Filosofia. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: <leticiampcorrea@gmail.com>.

os docentes sabem o que é consciência fonológica e qual local adquiriram esse conhecimento. Por esse motivo, preferiu-se não expor os nomes dos entrevistados, para que os mesmos se sentissem mais a vontade para responderem às questões, sem se prenderem ao certo ou ao errado. A escolha dos entrevistados seguiu uma linha de proximidade.

O trabalho está organizado em três tópicos: no primeiro tratamos de conceituar consciência fonológica; o segundo tópico procura explicar os níveis da consciência fonológica; já o terceiro tópico reflete a relação da consciência fonológica com o processo de alfabetização.

## **2. Desenvolvimento**

### ***2.1 Consciência Fonológica***

Sabemos que para a criança se apropriar do sistema de escrita alfabética precisa entender que a escrita é a representação do que ela ouve. Esse conjunto de habilidades que permite à criança manipular as diversas unidades sonoras, entender que as palavras podem ser transformadas em pequenos pedaços como sílabas e em fonemas/letras é denominado consciência fonológica.

Para se referir à consciência fonológica, Soares (2020, p.77) utiliza a seguinte expressão: “[...] é a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas”.

Assim, a consciência fonológica vai desde o simples fato de que a fala pode ser fragmentada, até a capacidade de manipular esses segmentos e se desenvolve progressivamente, à medida que a criança vai se apropriando do sistema de escrita alfabética.

### ***2.2 Os níveis da consciência fonológica***

O desenvolvimento da consciência fonológica se dá por meio de um processo contínuo, isto é, se desenvolve por um processo gradativo de complexidade. Assim, ela se dá em três níveis, nos quais se denominam: consciência lexical, consciência silábica e consciência fonêmica.

Soares (2020) as descreve, da seguinte forma: a consciência lexical

é a percepção que a criança tem que a palavra é composta por uma cadeia de sons, ou seja, o que a gente fala, pode-se escrito. Dentro desse nível, os docentes podem utilizar atividades de aliteração (palavras que compartilham o mesmo som inicial) e de rima (palavras que compartilham o mesmo som final), como uma forma de auxiliar os alunos a voltarem à atenção para os sons das palavras.

Ainda dentro dos níveis, temos a consciência silábica que é a capacidade de dividir a palavra em sílabas. Esse processo se dá à medida em que as crianças percebem que as palavras começam/terminam com o mesmo som. Por fim, a criança desenvolve a consciência fonêmica, na qual é a mais complexa de todas, que é a habilidade de compreender que as sílabas são compostas por fonemas/letras.

Desse modo, a aquisição das habilidades de consciência fonológica tem um tempo de maturação da criança para cada nível:

A consciência fonológica pode ser observada já em crianças com idade de 3 anos, no que diz respeito à detecção de rimas, e em crianças com idade de 4 anos, no que se refere à segmentação de palavras em sílabas. [...] aos 6 anos, idade que geralmente corresponde ao período em que se cursa o 1º ano do ensino fundamental, a criança apresenta o domínio da consciência fonêmica e o domínio quase total da segmentação silábica [...] (RIBEIRO, 2011, p. 102).

A explicação de Ribeiro demonstra que a evolução no desenvolvimento dos níveis de consciência fonológica é gradual e a progressão se faz de acordo com o nível de aprendizagem da criança.

### ***2.3 A importância da consciência fonológica no ciclo de alfabetização***

Importante começarmos destacando que a consciência fonológica não faz parte do método fônico ou qualquer outro, mas sim uma habilidade que deve ser desenvolvida no processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, sendo uma forte aliada da alfabetização, porém não é panaceia dos problemas da alfabetização. Embora a consciência fonológica seja indispensável, não é suficiente para a criança compreender/dominar o SEA.<sup>3</sup>

A escrita alfabética é um sistema notacional e seu aprendizado

---

3 SEA (Sistema de escrita alfabética).



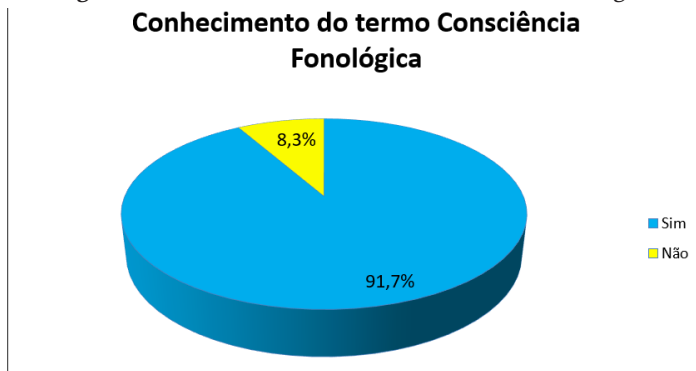
requer o desenvolvimento de aspectos conceituais ligados às habilidades de consciência fonológica (MORAIS, 2022).

A capacidade de refletir sobre os sons da fala e identificar seus correspondentes fonemas é extremamente necessária no período do desenvolvimento da escrita e da leitura, ou seja, a consciência fonológica pode ser compreendida como um facilitador para a apropriação do sistema de escrita alfabética e precisa ser concebida através de jogos e leituras de textos, que explorem rimas e aliterações, desde da educação infantil.

De acordo com Ferreira (2003) e Maluf (2005) o avanço do nível de escrita é proporcional ao nível de consciência fonológica e o desenvolvimento de um desses fatores desencadeia a evolução do outro. O desenvolvimento da consciência fonológica e a aquisição da linguagem é mútuo, pois, alguns níveis da consciência fonológica antecedem a aquisição da linguagem e outros parecem ser mais um resultado dessa aprendizagem.

No presente estudo foram entrevistados 12 professores das redes pública e privada. É possível observar (Figura 1) que 8,3% dos entrevistados não tinham ouvido falar sobre o assunto, enquanto que os demais (91,7%) conheciam o tema.

**Figura 1.** Conhecimento do termo Consciência Fonológica.



Segundo os dados que comprovam a importância do desenvolvimento dessa habilidade em sala de aula, alguns desses docentes relataram o que entendem por consciência fonológica. Podemos observar isso na seguinte relato:

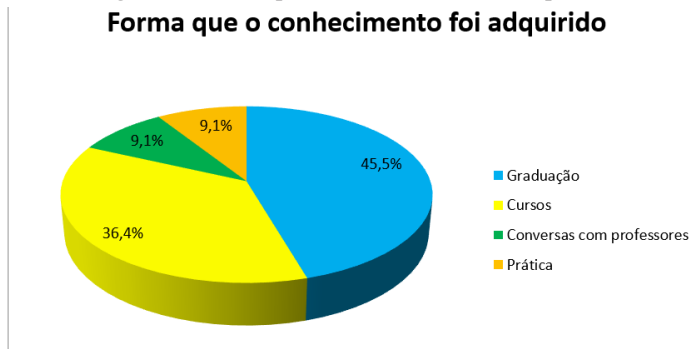
Consciência fonológica é a capacidade/ habilidade da criança de reconhecer que as palavras podem ser de vários tamanhos, começar ou terminar com determinadas letras/fonemas. Que as sentenças podem ter várias palavras; essas podem ser segmentadas em sílabas e fonemas (Entrevistado 8).

Para conceituar o tema, o entrevistado 7, define a consciência fonológica dá seguinte maneira: “Percepção do tamanho, suas semelhanças entre as palavras, até a manipulação e reconhecimento da sílaba e fonema.”

Após identificar como os docentes conceituavam consciência fonológica, houve o questionamento sobre qual local esse tema foi abordado.

Mediante análise, como se pode notar na figura 2, 45,5% dos docentes adquiriram o conhecimento de consciência fonológica na graduação, 36,4% em cursos no decorrer da formação, 9,1 % em conversas com professores alfabetizadores e 9,1 % na prática pedagógica. Com isso, perceber-se a importância da formação contínua dos professores, pois muitas vezes, a graduação não dá conta de toda a demanda.

**Figura 2.** Forma que o conhecimento foi adquirido.



Outrossim, seria oportuno, que o curso normal implantasse esse conteúdo nos projetos pedagógicos, pois como já vimos, a consciência fonológica é uma aliada no processo de alfabetização.

### 3. Considerações Finais

Os resultados da pesquisa apontam para algumas implicações, indicando um cumprimento do papel por parte da universidade sobre este tema, preparando profissionais com uma bagagem teórica rica. Pode-se

notar também a importância da formação contínua dos professores, como 36,4 % adquiriram o conhecimento em cursos no decorrer na carreira.

Sabe-se que na formação inicial, o educador não adquiriu todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula, pois esta muda de acordo com cada realidade, e com isso, é necessário que o docente permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de reaprender ou resignificar suas práticas diárias, buscando aprimorar sua prática.

Em consonância a isso Freire (1996, p.43) afirma que “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Assim, apresentado o conceito de consciência fonológica e seus níveis, é válido ressaltar a importância do desenvolvimento dessa habilidade em sala de aula, principalmente, no ciclo de alfabetização, devido a sua significativa interferência positiva no processo de aquisição da língua escrita.

## Referências

FERREIRA, V. **Início da compreensão da escrita alfabética: o papel de conhecimento de letras e da consciência fonológica.** Trabalho apresentado na 26ª reunião da Anped em 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/tpgt20.htm>>. Acesso em: 19 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MALUF, M.; BARRERA, S. **Consciência fonológica e linguagem escrita em pré- -escolares.** Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721997000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 mai. 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo da alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RIBEIRO, Volney da Silva. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização. In: **Entre palavras**, Fortaleza, ano1, v.1, n.1, p.100-116, ago/dez, 2011. Disponível em: <file:///D:/user/Downloads/8-78-2-PB.>

pdf>. Acesso em 22 out. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda a criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

# QUE COISA É ESSA A FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO?

*Djeniffer Nogueira<sup>1</sup>*

*Odair Neitzel<sup>2</sup>*

## 1. Introdução

A fase da juventude, compreendida aqui como a etapa antropológica humana dos adolescentes-jovens, é uma fase complexa e repleta de desafios. É uma etapa da condição humana que está em constante metamorfose, sendo em parte uma extensão da infância e, por outro lado, marcada pelas exigências da vida adulta, social, política e moral, e, portanto, período de grande tensão. Talvez, justamente por isso, não se possa discordar de Barbosa (2014) ao afirmar que essa é provavelmente a melhor fase da vida.

No entanto, a fase juvenil é frequentemente romantizada e transformado em um fetiche na moda, propagandas, nos modelos de comportamento, como referência de beleza, sensualidade, liberdade, um modelo jovial de vida que deveria se fazer presente e ser estendida às outras faixas etárias. Por outro lado, os desafios e apelos do ambiente e da sociedade, juntamente com sua complexificação, tornam desafiador a tarefa para esse público constituir sua personalidade e se encontrar no mundo, escolher um percurso de vida, socializar-se e no convívio com os outros, poder se realizar e ser feliz.

Além disso, na sociedade contemporânea, a vida juvenil é permeada por tecnologias e, mais acentuadamente, pelas ferramentas

---

1 Licenciada em Filosofia pela UFFS; Docente do magistério do estado de Santa Catarina; E-mail [djeninogueira@gmail.com](mailto:djeninogueira@gmail.com).

2 Doutor em Educação pela UPF com estágio na UNIKassel - Alemanha; Docente do Magistério Superior na UFFS - Campus Chapecó - SC, vinculado ao PPGE/PP-GFIL; Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Sociedade - GPEFS; E-mail: [odair.neitzel@uffs.edu.br](mailto:odair.neitzel@uffs.edu.br).

digitais e virtuais de comunicação e entretenimento. Nesse contexto, despertar para os processos de reflexão e raciocínio torna-se uma tarefa ainda mais desafiadora do que em outros momentos históricos, e por esta razão, também a filosofia encontra nesse espaço dificuldades de se situar, principalmente da filosofia como discurso constituída e legada historicamente as novas gerações.

Neste ensaio, gostaríamos de ressaltar que a tarefa de pensar e refletir torna-se mais desafiadora nesse contexto, não por falta, mas sim pelo excesso de informações, apelos e exigências impostas ao público juvenil. Esse excesso tem empurrado esse público para um modo de vida acelerado (ROSA, 2019), em que frequentemente não há interesse em se demorar e aprofundar em questões que não se revelam a nossa compreensão de modo imediato, como no caso, das questões filosóficas.

Entre as consequências desse excesso, está a precarização da experiência de vida, como afirma Santos e Neitzel (2015), para os quais, a partir da modernidade, passamos a viver em um contexto de empobrecimento de experiências, ou seja, superficiais e sem aprofundamento. Mas a compreensão filosófica é algo que cobra seu preço e está como a contrapelo dessa perspectiva.

Por esta razão, nesse ensaio, queremos reafirmar a importância da presença e do lugar na filosofia no Ensino Médio. Que filosofia é essa e como, forma de resistência ao mundo fluido, possa ajudar ao público juvenil elaborar e tornar sua vida mais significativa? Nossa tese é que a filosofia é um saber essencial para auxiliar este público a elaborar seu modo de vida. Essa nos parece o modo mais adequado de pensar filosofia principalmente a partir das mudanças que vem se desenhando nessa etapa de ensino marcado pelo diálogo interdisciplinar e a proximidade por áreas de saber.

Eis o grande desafio da filosofia no Ensino Médio! À primeira vista, a interdisciplinaridade parece se constituir como uma proposta contrária à monodisciplinaridade, ou seja, aquilo que se refere apenas a uma disciplina ou apenas a uma área do conhecimento (NEITZEL; ROSSETTO, 2016). Ou seja, é uma atividade que precisa ser abordada por meio da cooperação entre disciplinas. No entanto, a interdisciplinaridade se concretiza na medida em que cada disciplina tem consciência de suas fronteiras

epistemológicas e opera em um movimento duplo, que implica conhecer e reconhecer a importância do conhecimento específico para lidar com determinado problema e, ao mesmo tempo, abrir-se reflexivamente para a colaboração de outras áreas do conhecimento. Nesse processo o professor desempenha o importante papel de maestria por possuir uma anterioridade pedagógica e uma apropriação do discurso filosófico sendo um profundo conhecedor dessa área. Isso se torna mais desafiador no contexto da educação interdisciplinaridade e conhecimento por área, em que o professor é desafiado a conhecer para além de sua disciplina (NEITZEL; ROSSETTO, 2016).

Nos últimos anos, o cenário educacional brasileiro tem sido marcado por intensas discussões sobre o Novo Ensino Médio, que foi modificado pela Lei nº 13.415/2017, trazendo mudanças significativas para essa fase da educação juvenil dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dentre essas mudanças, destacam-se a ampliação do tempo mínimo do estudante no ambiente escolar, que passou de 800 para 1.000 horas anuais, e a definição e implementação de uma nova forma de organização curricular.

A proposta defendida pelo Ministério da Educação (MEC) é de tornar a grade curricular e as disciplinas do Novo Ensino Médio mais flexíveis através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e permitindo escolhas por parte dos estudantes. O currículo é dividido em uma base comum organizada em áreas do conhecimento e uma parte flexível organizadas em itinerários formativos, levando em consideração as demandas dos jovens em detrimento das complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. O argumento para tal mudança é a oferta de uma educação de qualidade a todos os jovens.

No entanto, a reforma trouxe prejuízos as áreas das ciências humanas, que apesar de manterem o caráter de obrigatoriedade, sofrem uma diminuição drástica na carga horária. É o caso de disciplinas que eram consideradas obrigatórias pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), como práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 1996, Art. 35, § 2º). Além disso, é importante ressaltar que a LDB também menciona a atuação de profissionais com “notório saber” (BRASIL, 1996, Art. 61, IV).

No documento, nota-se a ideia de que a formação dos estudantes como indivíduos sociais ocorreria por meio das Ciências Humanas. Como exemplo, uma habilidade a ser desenvolvida é a capacidade de “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BRASIL, 2017).

Assim, a presença da filosofia nessa etapa da educação básica assume uma nova roupagem e que nos levam a questionamentos sobre a abordagem adequada para o ensino, visando promover o autoconhecimento e a compreensão da sociedade. Qual abordagem de ensino poderia ser capaz de apresentar a filosofia e contribuir no desenvolvimento de valores morais, normas de conduta e princípios éticos essenciais para a convivência humana e social?

Para dar conta destes questionamentos, debater a Filosofia e suas características no contexto da educação e do Ensino Médio brasileiro, é importante considerar o processo histórico desse ensino e a construção do marco educacional que gradualmente incluiu a Filosofia no currículo do país.

## **2. Um lugar para a Filosofia no Ensino Médio**

Quando falamos em Filosofia no contexto do ensino brasileiro, somos remetidos ao século XVI. Segundo Cerqueira (2011), a presença da filosofia no Brasil está diretamente relacionada à reforma da universidade portuguesa nesse período. Em 1555, o rei D. João III destinou aos jesuítas o Colégio das Artes, incumbindo-os do ensino de latim e filosofia. Os jesuítas foram responsáveis pela instrução e catequização de indígenas brasileiros, escravos e colonos. Além disso, o Brasil, como colônia portuguesa, reproduzia o modelo político, econômico e educacional da corte.

Nesse contexto, o ensino de filosofia era algo muito incipiente, reservado apenas aos senhores de colônias, fazendeiros e outras figuras públicas que possuíam renda e influência na época. Obviamente, isso não se direcionava à grande parcela da população, muito menos aos povos originários e escravizados. Santos (2017) destaca que a perspectiva educacional jesuíta se baseava principalmente no curso de Teologia e Filosofia.

Somente no século XIX é que a ideia de uma Filosofia Brasileira



ganhou força e identidade, estando profundamente ligada a um processo de aceitação da filosofia moderna e um progressivo distanciamento da filosofia escolástica e cristã. Cerqueira (2011) ressalta nesse período o protagonismo literário nacionalista de Domingos José Gonçalves de Magalhães<sup>3</sup> (1811 - 1882), que trouxe uma reviravolta na forma de pensar e compreender a cultura brasileira, anteriormente negligenciada.

Seguindo a passos largos, cabe destacar que no período republicano, Benjamin Constant<sup>4</sup> empreendeu uma reforma educacional denominada “Reforma Benjamin Constant” ou “Reforma da Instrução Pública de 1890”. Esses termos são frequentemente utilizados para referir-se ao conjunto de mudanças e políticas implementadas por ele durante o período em que ocupou o cargo de Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, por meio do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Tal reforma introduziu disciplinas científicas ao currículo e promoveu avanços significativos na laicização da educação. Conforme Santos (2017), a partir desse momento, o Estado assume a educação escolar pública e laica, e a Filosofia, associada ao ensino religioso e cristão, desaparece do currículo escolar.

Em 1898, a Filosofia é reintroduzida no currículo sob a abordagem da história da filosofia. Em 1899, por meio do Decreto nº 3251, no governo de Campos Salles<sup>5</sup>, substitui-se a história da filosofia pela lógica.

---

3 Domingos José Gonçalves de Magalhães (1811-1882) foi um influente poeta e político brasileiro do período romântico. Reconhecido como um dos pioneiros do Romantismo no Brasil, ele defendeu uma literatura nacionalista que retratasse a identidade brasileira. Sua obra mais famosa, *Suspiros Poéticos e Saudades* (1836), marcou sua presença literária e alcançou sucesso significativo. Além de sua contribuição na literatura, Magalhães também teve uma carreira política relevante, defendendo a cultura brasileira e ocupando cargos como deputado, presidente da província e ministro do Império. Ele faleceu em 1882, deixando um legado duradouro na literatura brasileira.

4 Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891) foi um político, militar e educador brasileiro com proximidade com a filosofia. Defensor das ideias republicanas, ele teve influência significativa na transição do Brasil para uma república. Além disso, suas contribuições como filósofo foram manifestadas em suas ideias sobre a separação entre Igreja e Estado e sua defesa da liberdade de pensamento.

5 Campos Sales (1841-1913) foi um político brasileiro e o quarto presidente da República do Brasil (1898-1902). Membro do Partido Republicano Paulista, teve um papel importante na consolidação da República no país. Durante seu mandato, enfrentou desafios econômicos e implementou medidas de austeridade para equilibrar o orçamento. Após a presidência, dedicou-se a atividades acadêmicas. É lembrado por sua contribuição para a estabilização política e econômica do Brasil durante a

Posteriormente, em 1901, conforme Santos (2017), a Filosofia é incluída no ensino por meio da reforma de Epitácio Pessoa<sup>6</sup>, sendo novamente suprimida do currículo durante o período de 1910 a 1914. Em 1915, por meio da reforma de Carlos Maximiliano<sup>7</sup>, fica estabelecida a obrigatoriedade de disciplinas como português, francês e história do Brasil, e a Filosofia é inserida de forma facultativa no currículo.

Com o golpe de 1930 e o período da Era Vargas<sup>8</sup>, marcado por políticas nacionalistas e pela implementação de um capitalismo industrial, configuraram-se os traços de uma sociedade com população assalariada e urbana. A educação, conforme relata Santos (2017, p. 178), desenvolveu-se com a frequência obrigatória e um ensino caracterizado como enciclopédico, buscando abranger um amplo espectro de conhecimento de diferentes disciplinas e áreas de estudo, muitas vezes seguindo a estrutura e o conteúdo de uma enciclopédia. Além disso, no que diz respeito à Filosofia, esta passou a ser ensinada como complementação, com ênfase na história e na lógica.

Na Reforma de Capanema, em 1942, e com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, a disciplina de Filosofia passou a ser considerada como componente complementar, ficando a critério dos Conselhos Estaduais decidir pela

---

transição republicana.

- 6 Epitácio Pessoa (1865-1942) foi um destacado político e estadista brasileiro. Ele foi o décimo presidente do Brasil (1919-1922) e teve um papel importante na elaboração da Constituição de 1891. Pessoa enfrentou desafios como a Primeira Guerra Mundial e questões internas. Além de sua atuação política, ele também foi um renomado jurista. Epitácio Pessoa é lembrado por sua contribuição para a consolidação da República e do federalismo no Brasil.
- 7 Carlos Maximiliano Pereira dos Santos (1873-1960) foi um renomado jurista brasileiro cuja atuação teve uma ligação indireta com a filosofia. Ele se destacou como professor e autor de obras jurídicas influentes, com destaque para o livro *Hermenêutica e Aplicação do Direito*. Embora não seja considerado um filósofo no sentido estrito, suas abordagens teóricas no campo do Direito envolviam reflexões sobre questões filosóficas, como a interpretação das leis e a adaptação do sistema jurídico às mudanças sociais. Assim, sua contribuição para a teoria jurídica brasileira teve uma influência indireta na presença da filosofia no contexto do Direito no Brasil.
- 8 A Era Vargas foi o período de governo do presidente Getúlio Vargas no Brasil, que ocorreu de 1930 a 1945. Vargas adotou um estilo autoritário, promoveu políticas nacionalistas e populistas, e buscou modernizar o país. Sua era foi marcada por avanços trabalhistas e econômicos, mas também por repressão política.

sua inclusão ou exclusão no currículo escolar. Posteriormente, durante o Regime Militar (1964), mais precisamente a partir de 1968, a Filosofia foi novamente suprimida e até proibida, sendo completamente excluída do currículo, pois era considerada pelos militares não apenas como uma disciplina sem relevância, mas também como um conhecimento que poderia gerar revoltas sociais e representar um risco para a ordem nacional.

Somente com a promulgação da Constituição de 1988, em seu art. 48, inciso XXIV, foi estabelecida a elaboração de novas diretrizes e bases para a educação brasileira, consolidadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que, em seu art. 36, determina a inclusão e obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no currículo da educação básica.

A partir disso, iniciou-se um intenso debate sobre a forma e a oferta desses conhecimentos no Ensino Médio, questionando-se a natureza da Filosofia, como ela deve ser ensinada, com qual frequência e com quais objetivos. Em 2002, o Ministério da Educação publicou o documento *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares*. Conforme destacado por Gallo (2012), esse documento apresentou críticas em relação às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes no ensino de Filosofia. Em resumo, o documento passou a delimitar as especificidades da Filosofia, apontando elementos necessários para o desenvolvimento da disciplina, tais como a tematização de conceitos, a discussão dos fins da razão humana e a visão globalizante.

Mais tarde, no ano de 2006, foi lançado um novo documento com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que apresentou um capítulo sobre a Filosofia, associada às ciências humanas. Esse documento enfatiza a necessidade de inserir a Filosofia como disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Médio. Somente em 2008, por meio da Lei nº 11.684, a Filosofia, juntamente com a Sociologia, passa a ser incluída como disciplina de caráter obrigatório no currículo do Ensino Médio. Segundo o Ministério da Educação (MEC), essa legislação conferiu força de lei ao Parecer nº 38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tornava obrigatória a inclusão da Filosofia no Ensino Médio, embora não estabelecesse em qual série deveria ser implantada.

No período de 2008 a 2016, a Filosofia foi incorporada ao currículo

brasileiro e estabeleceu-se como disciplina obrigatória no modelo de Ensino Médio, ao mesmo tempo em que se consolidou como campo de conhecimento. Durante esse período, foram estabelecidos documentos e ações necessários para o desenvolvimento do ensino no país. Em 2015, foi disponibilizada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e em 2016, publicou-se a segunda versão desse documento, que foi finalizado em 2017, quando o Ministério da Educação entregou a versão definitiva da BNCC, inicialmente com diretrizes para o Ensino Fundamental. A partir desse momento, iniciou-se a adequação dos currículos escolares em nível nacional, e somente em 2018, o Ministério da Educação (MEC) apresentou a publicação da terceira versão da BNCC, incluindo também o Ensino Médio.

Concomitantemente, no ano de 2017, o governo lançou o plano para implantação do “Novo Ensino Médio” (Lei nº 13.415/2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e promoveu mudanças na estrutura do Ensino Médio. Dessa forma, no que se refere à disciplina de Filosofia, ocorreram grandes mudanças que devem ser destacadas. Primeiramente, destaca-se a integração das disciplinas em áreas de conhecimento, que são divididas em: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática (BRASIL, 2017).

A partir desse documento e da implementação do Novo Ensino Médio nas escolas, a disciplina de Filosofia, assim como as demais disciplinas, passa a fazer parte de uma área do conhecimento, e como mencionado, a filosofia é inserida no núcleo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nessa divisão de núcleos curriculares, surge uma nova abordagem de ensino. Com a implementação da nova BNCC, busca-se considerar no ensino algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Esse trabalho se inicia na educação infantil e se estende até o Ensino Médio, e é por meio dessa formação e desenvolvimento das disciplinas que se busca a formação integral do indivíduo.

Como documento, a BNCC (2017) apresenta dez competências<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> As competências são: 1. Conhecimento; 2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo; 3. Repertório Cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto

que devem ser desenvolvidas e trabalhadas em todas as áreas do conhecimento ao longo da formação do estudante, com o objetivo de definir o que eles devem compreender durante esse processo de formação.

Nesse documento, ainda, são evidentes inúmeras habilidades que permeiam a área das Ciências Humanas, as quais devem ser trabalhadas de maneira interdisciplinar, visando o pleno conhecimento dos estudantes em relação aos conteúdos abordados. Essas habilidades estão descritas no documento-base e variam de acordo com a disciplina. Em alguns casos, uma habilidade está relacionada apenas a uma área do conhecimento, enquanto em outros momentos, a mesma habilidade pode ser trabalhada em diversas disciplinas simultaneamente.

Dessa forma, de maneira prática e considerando o enfoque na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especificamente na disciplina de Filosofia, é perceptível a necessidade de integração das disciplinas que fazem parte desse campo do conhecimento, ou seja, Filosofia, Geografia, História e Sociologia. O planejamento das aulas, conteúdos e metodologias deve, a partir da implementação da nova BNCC, desenvolver os conteúdos de forma interligada. Além disso, é necessário estabelecer diálogos com as demais áreas do conhecimento, buscando promover um ensino integral e participativo. Isso é o que chamamos de planejamento interdisciplinar.

Infelizmente, a disciplina de Filosofia, que faz parte da área de Ciências Humanas, sofreu redução na carga horária semanal. Essa situação, relacionada ao processo histórico de desenvolvimento do ensino de Filosofia no Brasil, evidencia a desvalorização histórica dessa disciplina, que tem passado por alterações na carga horária e no conteúdo, comprometendo a construção do currículo e do plano de trabalho nas escolas.

Diante das mudanças na oferta da disciplina de Filosofia e demais disciplinas, e da necessidade de adaptação às novas demandas educacionais, é necessário refletir sobre as razões que justificam a presença da Filosofia no Ensino Médio, considerando sua especificidade, história e papel formativo. Torna-se necessário refletir sobre as prioridades da disciplina no ensino e na formação de cada estudante, em relação à sua existência e na defesa do ato de filosofar como método de conhecimento do ser.

---

de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e Cidadania.

### 3. A filosofia do Ensino Médio

Esse resgate histórico a largos passos teve a intenção de evidenciar a fragilidade da presença da filosofia nos currículos, principalmente da educação básica. Uma das razões da sua dificuldade em encontrar um espaço está ligada à compreensão de sua natureza e papel na formação do público juvenil. Afinal, que filosofia é esta e por que deve ser reafirmada, principalmente no Ensino Médio? Além disso, como se ensina filosofia para o público juvenil e qual o método mais adequado?

Ao que nos parece, essas questões estão intrinsecamente ligadas ao modo como se compreende a filosofia nesse contexto. Talvez esta seja a maior dificuldade ligada à sua permanência e também o desafio diante da BNCC organizada por Áreas de Conhecimento.

Assim, a defesa da aproximação disciplinar em áreas de conhecimento a partir das semelhanças de seus campos epistemológicos é a tônica da proposta, pois pretende proporcionar um ensino que ofereça uma percepção mais integrada, apostando que isso torne mais significativo o saber e, por consequência, permita aos adolescentes realizar a catarse, olhar para a realidade que os cerca de modo crítico, tomando consciência de sua condição, de seu lugar no universo social, natural, político, cultural, etc. (NEITZEL; ROSSETTO, 2016, p. 8).

Nesse sentido, pensamos que as reflexões de Pierre Hadot podem lançar alguma luz sobre essas questões. Para ele, a filosofia e fazer filosofia sempre se convertem em um modo de viver filosoficamente, manifestado por meio de um conjunto de exercícios espirituais<sup>10</sup>. De acordo com o autor, os exercícios espirituais seriam justamente o método para se chegar a uma filosofia de conversão a si, em que o sujeito toma consciência de seu lugar no mundo e passa a agir sobre si mesmo em um processo constante de aperfeiçoamento. Essa perspectiva e concepção de filosofia são buscadas por Hadot (2010, 2014) na filosofia antiga, principalmente na figura de Sócrates. A Filosofia, entendida por Pierre Hadot, não se resume apenas

---

<sup>10</sup> Importante registrar que o termo “espiritual” não está diretamente ligado a uma perspectiva religiosa, sendo mais abrangente e referindo-se a um desenvolvimento integral do ser humano. Além disso, não deve ser confundido com modismo de autoajuda que se sustenta em soluções clichês e instrumentalizadas, uma vez que os exercícios espirituais acompanham todo o percurso existencial do sujeito.

a uma disciplina ministrada em escolas ou academias, mas a uma filosofia como um modo de vida, como um processo contínuo de conhecimento de si mesmo. Esses exercícios permeiam a ideia de uma construção contínua sobre as reflexões do ser, objetivando proporcionar uma filosofia de vida em constante elaboração, em um processo de autodomínio e da arte do pensar e do filosofar, conhecida como *techne*.

Hadot (2014), remetendo-se à figura de Sócrates e tendo como base os diálogos traçados por esse filósofo nos debates públicos e magistralmente retratados nos diálogos de Platão, os quais são marcados pela ironia e exortação que conduzem o sujeito a voltar-se sobre si mesmo. A ideia do diálogo e do processo dialético como método de ensino na educação básica não é necessariamente uma novidade. No entanto, a pretensão de levar os estudantes a se conectarem consigo mesmos e realizarem um exercício sobre si próprios parece ser algo que precisa ser enfatizado. Segundo Hadot (2014), essa aplicação poderia ocorrer por meio do discurso, do debate e da argumentação, incentivando os estudantes na busca por conceitos e respostas. É possível afirmar que o método socrático, se aplicado e desenvolvido junto aos estudantes, em consonância com o desenvolvimento de Exercícios Espirituais, ou seja, exercícios para o conhecimento de si, desencadearia o processo necessário para o questionamento e o processo reflexivo, que são imprescindíveis e fundamentalmente importantes para conviver em sociedade, mas acima de tudo, para compreender-se como um sujeito que ocupa um lugar no mundo.

A ideia apresentada por Pierre Hadot possui importância fundamental como prática de desenvolvimento do conhecimento do ser. Esses exercícios são denominados precisamente enquanto exercícios, pois são uma prática cotidiana de trabalho sobre si mesmo, o que Pierre Hadot (2014, p. 9) chama de “ascese de si”. Essas concepções destacam a compreensão da dimensão existencial e da prática desses exercícios, proporcionando ao indivíduo uma maneira de viver a filosofia como processo filosófico.

Esses ideais, se debatidos e desenvolvidos junto às aulas de Filosofia, poderão surtir efeito no processo de análise do adolescente ou do jovem inserido no Ensino Médio, despertando seu interesse pelo ato reflexivo. “O Ensino Médio é justamente essa fase da vida, espaço e tempo em que o adolescente/jovem procura elementos e reflexões para dar conta de

questionamentos e questões existenciais que experimenta e, ressaltamos, nesta fase da vida, com maior intensidade” (NEITZEL; ROSSETTO, 2016, p. 11).

Esse despertar para a reflexão é de fundamental importância, pois é isso que garantirá no estudante a busca pelo filosofar e, em síntese, a busca pelo conhecimento.

Uma reflexividade que inicia pelos limites e possibilidades do conhecimento humano, cuja consciência possibilitaria a instauração de modos de ser e de interagir em níveis de maior razoabilidade, haja vista que esses modos, para nós humanos, não se encontram previamente determinados” (NEITZEL; BOUFLEUER, 2015, p. 5).

Ainda, Pierre Hadot (2014, p. 8) evidencia que a leitura é uma atividade de formação e transformação de si mesmo. Portanto, não se pode limitar o exercício espiritual a um único campo específico. Esses exercícios possuem um alcance amplo e penetram de forma integral e verdadeira na vida daqueles que os realizam. Hadot ressalta também que esse exercício pode gerar um “ideal” para constituir o pensamento filosófico e a imersão no contexto da filosofia por meio de leituras e, simultaneamente, estimular a prática reflexiva. Tanto a leitura quanto o ato reflexivo são necessários para o desenvolvimento filosófico do ser<sup>11</sup>.

Além disso, é necessário demonstrar que, ao defender essa teoria, Pierre Hadot retrata seu ideal sobre o discurso filosófico e a Filosofia, mostrando que quando o discurso filosófico não está separado da vida filosófica, sendo um exercício de vida, ele se desenvolve como um exercício legítimo e indispensável. No entanto, ele ressalta que, à medida que a Filosofia se torna apenas um discurso ou uma disciplina a ser abordada como um conteúdo de livros ou enciclopédias, sem estar interligada a um modo de vida filosófico, ela se torna apenas uma representação da Filosofia, reduzida a um conteúdo conceitual. Em outras palavras, “discurso filosófico e filosofia como forma de vida [...], são coisas diferentes. Na interpretação de Hadot, na antiguidade, a filosofia como forma de vida era mais presente na vida dos filósofos do que o discurso filosófico” (SANTOS; NEITZEL, 2015, p. 69).

---

<sup>11</sup> Cabe registrar que essa proposta inspira Foucault (2010)(2010) a escavar na filosofia antiga, encontrando principalmente nos estoicos um conjunto de procedimentos, dos quais cabe destacar a audição, leitura, escrita e meditação como nucleares para a prática espiritual, com o objetivo de desenvolvimento e conversão do sujeito a si mesmo.



Nesse sentido, Davidson (2014, p. 12) afirma:

Quando a filosofia se torna simplesmente um discurso filosófico, sem estar ligada e integrada a um modo de vida filosófico, ela passa por uma modificação radical. A filosofia começa a ser uma disciplina profundamente escolar e universitária, e o filósofo, de acordo com a expressão de Kant, torna-se um “artista da razão” interessado apenas na pura especulação.

Nesse contexto, é possível debater a inteira necessidade do desenvolvimento filosófico dentro do contexto do Ensino Médio. Não se trata apenas de incluir o conteúdo, mas sim de desenvolver o processo reflexivo, o pensamento e o conhecimento do ser. Nesse sentido, Pierre Hadot ressalta: “O que é, em última instância, o mais útil ao homem enquanto homem? É discorrer sobre a linguagem ou sobre o ser e o não ser? Não é, antes, aprender a viver uma vida humana?”(HADOT, 2014, p. 329).

Se retomarmos o debate sobre o contexto histórico já apresentado e evidenciado nesta pesquisa, e conseqüentemente discutido, é possível estabelecer uma relação entre o Exercício Espiritual enquanto prática filosófica e a desvalorização da Filosofia. À medida que esses métodos de exercício reflexivo fossem desenvolvidos e aplicados em sala de aula, como um meio de alcançar o conhecimento do ser, então poderíamos quebrar paradigmas e demonstrar, em resumo, a importância da filosofia no processo de constituição do indivíduo como ser, e a relação desse desenvolvimento com o processo de filosofar.

Por fim, a filosofia, conforme cita Hadot (2014, p. 23), pode educar o ser humano para que busquemos alcançar apenas o bem que podemos obter e, conseqüentemente, busquemos evitar o mal dessa maneira. Filosofar seria então um exercício de “viver”, um viver consciente de si e do outro, ultrapassando a individualidade e reconhecendo-se assim como parte de um Todo.

Conforme citam Aspis e Gallo (2009, p. 21), na busca pelo processo de filosofar e pelo desenvolvimento de uma metodologia aplicada ao ensino do filosofar e da Filosofia, existem etapas que podem auxiliar no desenvolvimento desse processo. Essa ideia se sintetiza na necessidade de, inicialmente, sensibilizar o estudante para que ele se sinta atraído por determinado conceito ou conteúdo. Após essa sensibilização, é necessário

problematizar o conteúdo ou as ideias apresentadas, para que o estudante se sinta motivado a buscar novos conhecimentos sobre o conteúdo, despertando a curiosidade dele. Assim, inicia-se o processo de investigação, que, em resumo, desenvolve-se pela busca do estudante pelo conhecimento, com base no estudo dos textos filosóficos previamente escolhidos. Em seguida, ocorre a conceituação do tema proposto.

Essa prática de ensino está inserida no campo do “Ensino de Filosofia”, e esses ideais constituem diferentes compreensões sobre como o ensino de Filosofia pode se tornar não apenas uma prática, mas um verdadeiro processo de filosofar. Essa é a concepção de filosofia que encontramos reverberando nas investigações de Pierre Hadot, que defende a ideia de uma filosofia como prática de vida, voltada para a compreensão do ser e das coisas que o cercam.

Atrelada à perspectiva de Filosofia como uma prática de vida, aprofundaremos o debate sobre o ensino de filosofia com base na filosofia de Hadot. Essa perspectiva encontra sustentação principalmente nas análises e debates em torno da figura de Sócrates, filósofo ateniense que marcou profundamente o pensamento antigo e toda a história da filosofia. Sócrates é considerado o pai da filosofia e ficou conhecido por meio da maiêutica, um método de inquirir seus interlocutores. Na abordagem desse filósofo, a maneira de fazer filosofia consistirá, basicamente, em seu método conhecido como o “método socrático”.

Em conclusão, os argumentos apresentados destacam a importância do ensino de Filosofia como um processo de filosofar e de desenvolvimento do conhecimento do ser. Ao adotar uma abordagem inspirada nas reflexões de Pierre Hadot, compreendemos que a Filosofia não deve se restringir a um mero conteúdo a ser transmitido, mas sim ser vivenciada como uma prática de vida, voltada para a compreensão do eu e do mundo ao nosso redor. Através do diálogo, da reflexão e do exercício espiritual, os estudantes podem ser incentivados a se conectar consigo mesmos, a buscar conceitos e respostas, e a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo. Essa abordagem, aliada a uma metodologia que desperte o interesse e a curiosidade dos estudantes, pode contribuir para a formação de indivíduos capazes de buscar o bem e de compreender seu papel no mundo, transcendendo a mera acumulação de conhecimento conceitual.

Em suma, o ensino de Filosofia no contexto do Ensino Médio deve ir além da transmissão de informações teóricas, buscando promover o engajamento dos estudantes em um processo de filosofar que os leve a questionar, refletir e buscar respostas para questões existenciais. Através da prática do diálogo, do exercício espiritual e da leitura filosófica, é possível estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, da autoconsciência e da capacidade de viver de forma ética e responsável. Dessa forma, o ensino de Filosofia se torna um caminho para a formação integral do indivíduo, proporcionando-lhe as ferramentas necessárias para compreender-se a si mesmo, relacionar-se com o mundo e buscar uma vida plena e significativa.

#### **4. Considerações finais**

Cabe agora, diante desses argumentos apresentados, refletir sobre o que é, de fato, a filosofia no Ensino Médio. Podemos afirmar que, desde Kant, a filosofia assume a perspectiva de que todo conhecimento é resultado de um esforço constante do ser humano em compreender o mundo, registrando e transmitindo suas interpretações, as quais, em última instância, são criações próprias (NEITZEL; BOUFLEUER, 2015, p. 3). Nesse sentido, o olhar para o mundo se renova constantemente em um diálogo contínuo com a tradição, e essas maneiras de interpretar o mundo são constitutivas dos sujeitos.

Portanto, a filosofia no Ensino Médio deve ser caracterizada, pelo menos, em duas perspectivas: (a) como uma reflexão que dialoga com a tradição do pensamento filosófico, inclusive contrapondo posições e concepções que compõem essa tradição, sem, no entanto, prescindir dela, ignorando o que já foi produzido nessa tradição (NEITZEL; BOUFLEUER, 2015, p. 5). Isso ocorre porque não podemos estabelecer um ponto de partida zero, já que emergimos em um mundo que existia antes de nós. Além disso, (b) a filosofia sempre deve voltar-se para a condição humana, para a ordem estabelecida, constituindo um diálogo com ela e buscando elucidar o que pode ser considerado razoável.

Assim, o filósofo que entra na sala de aula é um sujeito que vive e se exercita filosoficamente, que adota um modo de vida filosófico. Ele é

alguém que vive em um estado intermediário, não sendo sábio nem ignorante. É aquele sujeito que se exercita naquilo que constitui sua existência em um profundo diálogo com o discurso filosófico. Por outro lado, é alguém que constantemente busca escapar da vida não filosófica, do cotidiano ou do habitual. “Na medida em que é uma prática de exercícios espirituais, a vida filosófica é um desenraizamento da vida cotidiana” (HADOT, 2014, p. 58).

Isso nos leva a reafirmar a importância da filosofia na contemporaneidade, presente no currículo da educação básica, em um contexto marcado pela complexidade e pela velocidade da vida. A filosofia precisa lidar com as questões humanas e, no caso do Ensino Médio, abordar especialmente o mundo peculiar e complexo dos jovens, juntamente com o professor filósofo (NEITZEL; ROSSETTO, 2016, p. 10). Ressaltamos aqui a importância de um professor bem formado, que tem a tarefa de apresentar o legado filosófico e estimular o processo que levará o estudante a se exercitar na filosofia, incorporando esse exercício em sua própria vida, com o objetivo de adotar um modo filosófico de existir.

Em conclusão, considerando os argumentos apresentados, fica evidente a importância da filosofia no contexto do Ensino Médio. A filosofia não se resume a um mero conteúdo a ser incluído no currículo escolar, mas sim a um processo reflexivo e um modo de vida filosófico que estimula a compreensão do ser humano e do mundo ao seu redor. Por meio do diálogo com a tradição filosófica e a análise crítica da condição humana, a filosofia proporciona aos estudantes uma oportunidade única de desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de questionamento e a busca pelo conhecimento.

Com um professor devidamente capacitado, que apresente o legado filosófico e estimule o engajamento ativo dos alunos, é possível criar um ambiente propício para o exercício da filosofia no Ensino Médio, permitindo que os jovens adquiram não apenas conhecimentos, mas também uma postura filosófica diante da vida. Dessa forma, a filosofia assume um papel relevante na formação dos indivíduos, contribuindo para a sua autonomia, ampliação de horizontes e desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva do mundo em que vivemos.

## Referências

ASPIS, Renata Pereira Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mpidia e Educação, 2009.

BARBOSA, Liége Freitas. **Jovens e movimentos sociais no Brasil: interrogando significados das manifestações de junho de 2013**. Florianópolis: [s. n.], 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1800-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1800-0.pdf). Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 maio 2023.

CERQUEIRA, Luiz Alberto. A ideia de filosofia no Brasil. **Revista Filosófica de Coimbra**, [s. l.], v. 20, n. 39, p. 163–192, 2011.

DAVIDSON, Arnol I. **Prefácio**. São Paulo: É Realizações Editora, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. Tradução: Márcio Alves da Fonseca; Salma Annus Muchail. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GALLO, Sílvio. Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 42, p. 48–65, 2012.

HADOT, Pierre. **Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga**. Tradução: Flávio Fontanelle Loque; Loraine Oliveira. São Paulo: É Realizações Editora, 2014.

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** Tradução: Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2010.

NEITZEL, Odaír; BOUFLEUER, José Pedro. O ensino da filosofia: um possível modo de situá-lo no currículo da educação básica. **X AnpedSul**, [s. l.], p. 1–18, 2015.

NEITZEL, Odaír; ROSSETTO, Miguel da Silva. Reforma do Ensino Médio: provocações da (inter)disciplinariedade. *Em*: ANDREIS, Adriana Maria; SOMÕES, Willian (org.). **O PNEM em Santa Catarina: reflexões sobre as vivências na formação continuada de professores**. Tubarão: Copiarte/UFFS, 2016. p. 143–166.

ROSA, Helmut. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade**. Tradução: Rafael H. Silveira. São Paulo: Unesp, 2019.

SANTOS, Yvisson Gomes dos. A disciplina de Filosofia no Brasil desde os jesuítas até a LDB n. 9394/96: Perspectivas históricas. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [s. l.], n. 16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/10264>. Acesso em: 18 maio 2023.

SANTOS, Claudécir Dos; NEITZEL, Odair. O lugar da filosofia na contemporaneidade. **Griot : Revista de Filosofia**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 66–78, 2015.

# ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR APÓS A LEI DE COTAS: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

*Diones Clei Teodoro Lopes<sup>1</sup>*

*Maria Christine Berdusco Menezes<sup>2</sup>*

## **Introdução**

O marco jurídico que atualmente regula as relações entre o Estado e os povos indígenas é bastante distinto daquele que regia às relações até meados dos anos 1980. Cabe ao Estado o aprofundamento da proteção aos povos indígenas e aos seus bens. Não se trata da tutela orfanológica, mas de matéria de Direito Público. Segundo, Feres Junior e Zoninsein (2006), trata-se da garantia de condições de igualdade aos povos indígenas enquanto cidadãos, na qual esteja garantido o direito a diferença. Neste sentido o novo papel do Estado é de mantenedor do direito dos povos indígenas, defensor de sua cidadania e garantidor do acesso às políticas públicas.

Segundo Novak (2014), em razão das políticas públicas de inclusão e da reforma educacional dos anos 90, nos últimos tempos muito se produziu sobre a educação escolar indígena no Brasil. Neste sentido um novo elemento se apresenta, qual seja, o acesso ao Ensino Superior. Aos poucos esse tema tem-se inserido na agenda de mobilizações dos movimentos indígenas, que lutam por seus territórios desde a colonização e, na década de 1970 angariaram espaço junto aos movimentos urbanos

---

1 Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1629-6216>, e-mail: [dctladv@gmail.com](mailto:dctladv@gmail.com).

2 Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Agroecologia. Doutorado em Educação (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3097-5242>, e-mail: [mcbmenezes@uem.br](mailto:mcbmenezes@uem.br).

para postular políticas de autonomia e sustentabilidade anunciadas pelo projeto de inclusão e diversidade cultural.

Atualmente, é inegável os avanços de inclusão social e as conquistas no âmbito das políticas de ações afirmativas, destacadamente no campo do acesso à educação superior por parte de segmentos sociais historicamente excluídos, como são os povos indígenas. Esse panorama foi alavancado em 2012 com a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), uma lei que obriga as instituições de ensino superior federais a reservarem vagas para indígenas que estudaram na rede pública (COQUEIJO, 2020).

Em termos genéricos, as ações afirmativas são definidas como medidas redistributivas que visam a alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006). No entanto, a presença dos acadêmicos indígenas nas universidades públicas se constitui num fenômeno recente no Brasil. Em decorrência dos processos de escolarização conquistados nas duas últimas décadas pelos povos indígenas, o Ensino Superior público tornou-se, recentemente, uma das pautas reivindicatórias do movimento indígena em nível nacional.

Algumas Universidades Federais instituíram ações afirmativas a partir da deliberação e Resolução de seus Conselhos Superiores. Esse processo acelerou-se desde a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (BRASIL, 2007), pois muitas Universidades públicas aderiram ao Programa que promove o estímulo ao acesso de negros e indígenas às Universidades. Destaca-se que 92% das Universidades Federais que adotaram políticas de ação afirmativa foram beneficiárias do Reuni. Três Universidades Federais incorporaram ações afirmativas mesmo sem o Reuni, ao passo que outras 19 auferiram o benefício sem, no entanto, adotar políticas inclusivas (FERES JÚNIOR, 2009).

As experiências do ensino superior indígena no Brasil possuem cerca de 22 anos de existência, pois teve início com o denominado terceiro grau indígena, instituído pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), pioneira no quadro de instituições de ensino superior do país a ofertar formação diferenciada a professores indígenas. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)



demonstram que o número de indígenas matriculados no Ensino Superior brasileiro cresceu 255%, de 2010 a 2016. Consequência da Lei de Cotas, que obriga as Universidades federais a reservarem vagas para pardos, negros e indígenas de escola pública – 99% dos indígenas estudam em escolas públicas, segundo dados do MEC (INEP, 2017).

Levado a efeito principalmente na última década, em decorrência da progressiva ampliação da escolarização de crianças, jovens e adultos em terras indígenas, este fenômeno vem se tornando uma realidade, tendo em vista o reconhecimento da Educação Escolar Indígena em diversos instrumentos normativos, dentre eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; o Plano Nacional de Educação (2001 e 2014); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena no Brasil; o Parecer 14/99; e, a Resolução 03/99. Esta pauta associa-se diretamente com às discussões e experiências de implantação das cotas para estudantes negros e indígenas, oriundos de escolas públicas, nas Universidades públicas.

De acordo com Luciano (2006), os projetos de futuro de povos, e não só de indivíduos, estão aqui em jogo, colocados como sentido maior em que a demanda por educação superior vem se traduzindo. A educação superior tem, assim, a chance de, além de servir como instrumento de formação e mobilidade individual, o desafio de se transformar em via para a sustentabilidade e a afirmação diferenciada de povos.

Apesar das Leis e Resoluções ainda existe um panorama acerca das desigualdades educacionais no Brasil em que as Universidades se baseiam para elaborar suas políticas. Esse quadro fica mais crítico quando há institucionalização de práticas, por parte da Universidade, que engessa e impossibilita pensar as demandas sociais. Assim, é possível traçar um panorama da justiça social e aos sentidos atribuídos à formação superior, no qual se reflita sobre a desvantagem histórica e, a disparidade econômica e social dos indígenas.

Para dar suporte a essas discussões realizamos uma revisão de literatura daquilo que já foi escrito e discutido por pesquisadores na questão do acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior do país. A sistematização da revisão nesta subseção foi dividida em três partes; na primeira apresentamos a metodologia utilizada para a

busca das teses e dissertações. Na segunda apresentamos os resultados e discussões, a qual envolveu a análise qualitativa dos escritos encontrados. E por fim, na parte final, destacamos nossas percepções acerca da revisão de literatura realizada.

## **Metodologia**

A pesquisa bibliográfica se alia como base estruturante da pesquisa qualitativa na medida em que se caracteriza como elemento chave para a construção de argumentos que possibilitem sustentar o debate referente ao acesso e à permanência de estudantes indígenas caracterizados como minorias étnicas no ensino superior público. Entre os trabalhos produzidos nessa direção, elencamos algumas tendências de pesquisas que elegem a temática do acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público.

Após a busca no banco de Catálogos de Teses e Dissertações da Capes (Plataforma Sucupira) com os descritores “indígenas”; “acesso e permanência”; e, “ensino superior indígena”, foram encontrados 21 resultados na pesquisa geral. Quando aplicado o filtro do recorte temporal a partir de 2012, os resultados caíram para nove trabalhos, sendo duas teses e sete dissertações. Por vez, na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os mesmos descritores e recorte temporal acima, a plataforma informa o quantitativo de 37 trabalhos, sendo 30 dissertações e sete teses<sup>3</sup>.

A fim de buscar informações mais detalhadas para compreender como se desenvolve a política afirmativa de acesso e permanência de indígena nas IES, priorizamos a leitura de resumos, palavras chaves, introduções e conclusões para seleção das produções científicas a serem lidas na íntegra. Após a leitura, desconsideramos aqueles trabalhos que não apresentavam ligação com a temática, assim foram selecionadas

---

3 Além das buscas nos bancos de dados da CAPES e da BDTD, fizemos buscas em outros portais (<https://unemat.br/pro-reitoria/prppg/cursos-de-mestrado-e-doutorado>; <http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=educacao&m=dissertacoes>; [https://sigaa.unemat.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt\\_BR&id=678](https://sigaa.unemat.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=678); <https://ri.ufmt.br/>) a procura de produções acadêmicas científicas feitas por discentes indígenas do Estado do Mato Grosso e que tivessem proximidade com a nossa temática, porém não logramos êxito nesta procura.

nove produções acadêmicas para análise por apresentarem relação com a temática desta pesquisa.

Para a sistematização do material, como forma de organização das publicações selecionadas, elaboramos o quadro abaixo, com as informações sobre ano e local de publicação, instituição, autores, títulos e tipo de pesquisa das produções a serem analisadas, num total de quatro teses e cinco dissertações.

**Quadro 1:** Produções científicas sobre acesso e permanência de estudantes indígenas no período de 2012 a 2021

| Ano/<br>Local de<br>Publicação | Instituição  | Autores                               | Título  | Pesquisa    |
|--------------------------------|--|---------------------------------------|---|-------------|
| 2012<br>Porto Velho/<br>RO     | Fundação<br>Universidade<br>Federal de<br>Rondônia                   | COSTA,<br>Regina<br>Aparecida         | Um estudo das políticas<br>públicas de acesso e<br>permanência de indígenas<br>no ensino superior em<br>Rondônia.   | Dissertação |
| 2013<br>Fortaleza/<br>CE       | Universidade<br>Federal do Ceará                                     | RIBEIRO,<br>Selma<br>Helena<br>Marcos | Políticas afirmativas na<br>Universidade Federal<br>do Ceará: Desafios e<br>conquistas da educação<br>diferenciada no curso<br>de Magistério Indígena<br>Tremembé Superior (Mits).      | Dissertação |
| 2013<br>Blumenau/<br>SC        | Universidade<br>Regional de<br>Blumenau<br>(FURB)                    | SILVA,<br>Mara Jeanny<br>Ferreira da  | Acesso e Permanência<br>do Estudante Indígena<br>ao ensino Superior: uma<br>reflexão pautada em Paulo<br>Freire.  | Dissertação |
| 2014<br>Maringá/PR             | Universidade<br>Estadual de<br>Maringá                               | NOVAK,<br>Maria<br>Simone<br>Jacomini | Os organismos<br>internacionais, a educação<br>superior para indígenas<br>nos anos de 1990 e a<br>experiência do Paraná:<br>estudo das ações da<br>Universidade Estadual de<br>Maringá. | Tese        |
| 2015<br>Campinas/<br>SP        | Universidade<br>Estadual de<br>Campinas,<br>Faculdade de<br>Educação | FERRI,<br>Erika<br>Kaneta             | Políticas públicas de ações<br>afirmativas na educação<br>superior para indígenas:<br>estudo de caso da<br>Universidade Estadual de<br>Mato Grosso do Sul.                              | Tese        |

|                         |   |                                       |   |             |
|-------------------------|---|---------------------------------------|---|-------------|
| 2017<br>Porto Alegre/RS | Faculdade de Educação,<br>Universidade Federal do Rio Grande do Sul             | DOEBBER,<br>Michele Barcelos          | Índigenas Estudantes nas Graduações da UFRGS: movimentos de re-existência.  | Tese        |
| 2018<br>São Paulo/SP    | Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,<br>Universidade de São Paulo | DAL BÓ,<br>Talita Lazarin             | A presença de estudantes indígenas na universidade: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer.                   | Tese        |
| 2020<br>João Pessoa/PB  | Universidade Federal da Paraíba   | COQUEIJO,<br>Fernanda Luna Maciel     | COTA NÃO É ESMOLA: Análise da eficácia social da Lei nº 12.711/2012 para estudantes indígenas na Universidade Federal da Paraíba. | Dissertação |
| 2021<br>São Luís/MA     | Universidade Federal do Maranhão  | AMARAL,<br>Verissa Einstein Soares do | Estudantes Indígenas Tenetehara / Guajajara na Universidade Federal do Maranhão: análise sobre o acesso e permanência             | Dissertação |

**Fonte:** Elaborado pelo autor por meio de pesquisas na Capes e BDTD (2021).

Assim, delineamos as aproximações e distanciamentos das dissertações e teses consideradas mais relevantes para esta pesquisa, as quais foram analisadas cronologicamente numa perspectiva qualitativa.

### **Análise qualitativa dos estudos**

O primeiro trabalho intitulado: “Um estudo das políticas públicas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior em Rondônia”, foi elaborado por Costa (2012). Seu estudo de campo fez um levantamento sobre as políticas de acesso e permanência à educação superior indígena em Rondônia. Referido estudo identificou a aplicação das políticas públicas para o Ensino Superior, direcionadas aos povos indígenas no Estado de Rondônia. Ao identificar os mecanismos de acesso e permanência das políticas do Governo Federal, apresenta os avanços e desafios das Instituições de Ensino Superior (IES) para efetivar as políticas públicas de acesso e permanência dos povos indígenas nos cursos superiores em Rondônia, cujos resultados estão nas linhas abaixo.

A autora retrata a presença de indígenas em diversos cursos de graduação ofertados por IES particulares e públicas presentes no Estado de Rondônia, bem como a realização de vestibular específico direcionado à comunidade indígena. Aponta que em oito IES privadas são utilizados os recursos do Prouni como política de permanência na educação superior, além dos convênios com a Funai e Funasa. Aproximadamente três IES, com vestibular específico, adotam o resultado do Enem para o acesso ao Prouni, como critério e política de permanência ao ensino superior. Destaca que na Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), adota-se o resultado do Enem como critério de seleção para o ingresso em seus cursos. Para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural (campus de Ji-Paraná) a Unir publica edital específico para o vestibular. Referido curso representou um avanço na direção das necessidades por educação superior para os povos indígenas.

Traz enquanto avanços, ainda que de forma isolada, as discussões por melhorias realizadas por parte dos setores de educação, cujas ações são manifestadas no interior dos núcleos indígenas, visto que o movimento em busca da educação continuada surgiu entre os alunos indígenas oriundos do Projeto Açaí nas Aldeias. Sinaliza que o simples fato de existirem políticas de acesso e permanência, já representa significativo avanço. Quanto aos desafios, aponta a necessidade de revisão da política pública de permanência e os critérios estabelecidos no Prouni para favorecer o ingresso e garantir a permanência de indígenas na educação superior em Rondônia, tendo em vista a urgência de ampliação da oferta no Estado. Dentre outros desafios apontados, tem-se ainda a dificuldade na assimilação dos conteúdos que impacta de forma definitiva o abandono do curso pelos indígenas. Sendo necessária uma ação integradora de convivência e respeito pela diversidade e limitações desse público, como mecanismo de apoio, tanto para o professor, quanto para o indígena.

Para Costa (2012) pelo fato de Rondônia ser um Estado novo, naquela época, com apenas 30 anos de emancipação política seria razoável que ainda estivesse à procura de sua verdadeira vocação. Constata que os povos indígenas foram alvos de massacre, desde a presença dos colonizadores portugueses até o momento atual. Afirma ainda, que as IES particulares têm papel social importante, pois, em seus espaços, podem promover

ações para mitigar os problemas socioeconômicos dos povos indígenas; e, que as ações posteriores na direção de reconhecer e garantir a identidade indígena, em sua maioria, são originárias de pressões de organismos internacionais. Segundo Novak (2014), ao tratarmos de políticas públicas e do sistema de ensino no Brasil, devemos lembrar que, quase sempre, são influenciados por Organismos Internacionais e Agências de Fomento de capital estrangeiro, tais quais o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

Na dissertação de mestrado, Ribeiro (2013) investigou, sob o olhar dos egressos, fatores que se apresentaram para os desafios e conquistas do Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior (Mits), realizado pela Universidade Federal do Ceará, nas aldeias de Almofala, Itarema e Ceará, como política de ação afirmativa dirigida aos indígenas. Perquiriu os principais desafios e conquistas, na percepção dos egressos, com relação ao Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior como política de ação afirmativa na Universidade Federal do Ceará. Referida autora apresenta aspectos conceituais de ações afirmativas, da educação intercultural e diferenciada dos povos indígenas no Brasil e, por extensão, fundamentos da política nacional para o ensino superior, ao abordar o assunto sob o ponto de vista político, ético e social, além da atuação da UFC em ações afirmativas e sua não adesão à política de cotas na época.

Ao realizar um breve histórico da educação intercultural e diferenciada dos povos indígenas no Brasil, aponta a necessidade de inclusão dos povos indígenas no mundo dominante para alcançar a educação superior. Os resultados de sua pesquisa permearam discussões sobre educação diferenciada, desafios e dificuldades, benefícios e protagonismo. Assim, revela que a maioria dos professores Tremembés egressos do Mits entrevistados relataram dificuldades no processo educacional, em especial, a principal dificuldade, registrada no início do projeto, foi a ausência de apoio da Universidade. Indicaram o fato de algumas pessoas não acreditarem no curso, com o comentário de que não valeria a pena a execução do projeto. Outros desafios apontados estão relacionados com a escassez de recursos financeiros no início do curso, ocasionador de problemas na alimentação e no transporte, bem como dificuldades de acesso ao acervo da biblioteca.

Um dos principais desafios está na questão da autonomia dos indígenas Tremembés, pois segundo Ribeiro (2013), para isso é necessário a realização do curso na própria aldeia dos indígenas, no sentido de atender plenamente ao Projeto Político Pedagógico voltado para a realidade dos Tremembés. A importância da formação dos professores Tremembés ganha evidência, porque com ela se tornam aptos a atuarem como educadores, gestores de escolas e cidadãos conscientes de seus direitos. Ponto relevante do Mits está no protagonismo dos Tremembés com a educação diferenciada, especialmente no ensino superior. Por outro lado, destaca-se o pioneirismo da UFC ao aprovar e realizar esse projeto, pois agregou à sua história o título de primeira instituição de ensino superior a realizar um curso superior para indígenas inteiramente ministrado em aldeias (Itarema-CE).

O trabalho de Silva (2013) aborda, com base na Pedagogia da Libertação e Autonomia de Paulo Freire, as formas pelas quais se dão o acesso e a permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior. Ao coletar dados junto a algumas universidades verificou como ocorre o acesso e como elas garantem a permanência dos estudantes indígenas em seus cursos de graduação.

Para a autora, as instituições de ensino superior em resposta às exigências de inclusão social, realizam ações que se nomeiam como de democratização do acesso ao Ensino Superior, seja para cumprimento da lei ou por autonomia própria, pois entendem essa ação necessária para diminuição da desigualdade social. Segundo a autora, tais ações ainda são diminutas, pois, é necessário conhecer e saber mais sobre o tema, para então comprometer-se com as mudanças que efetivamente correspondam ao fato de que não há transformação sem ação e consciência política desses atos. Essas ações anunciam propostas que têm um grande abismo entre o que se propõe e o que de fato representam (SILVA, 2013).

A autora faz comparações entre os cursos de graduação e o curso intercultural, pontuando severas críticas entre eles. Para ela, na universidade que oferece curso de licenciatura intercultural existe a preocupação com a permanência do estudante nos dias de seleção, viabilizando abrigo e alimentação. Porém, essa atitude não se estende à oferta de acesso aos demais cursos. Destaca que a exigência de uma redação, exclusivamente, na língua portuguesa; a falta de oferta de infraestrutura e logística

durante o período em que estiver realizando as atividades decorrentes do curso escolhido; e, a falta de interesse em incorporar os conhecimentos tradicionais dos estudantes ingressantes, são omissões que colocam em risco a permanência dos estudantes indígenas nos cursos de graduação da instituição. Também, entende que o acesso dos indígenas à educação diferenciada, bilíngue e intercultural é uma garantia legal e não pode estar restrita aos cursos de licenciatura intercultural (SILVA, 2013). Donde se observa, no relato da autora, um certo privilégio dos cursos interculturais em relação as outras graduações.

Segundo ela, os cursos de licenciatura intercultural consideram que as pessoas envolvidas são conhecedoras das necessidades de seus futuros acadêmicos uma vez que se apoiam no direito assegurado, de diferenciação de educação, nos quais a Instituição se mostra solidária com as necessidades e proporciona infraestrutura para receber os estudantes indígenas. A permanência nos outros cursos demonstra que, a universidade que possui o curso de licenciatura intercultural, guarda relativa distância com o que é realizado para viabilizar a permanência nos demais cursos da Instituição. De fato, corroboramos o pensamento da autora, pois os estudantes indígenas ingressantes em cursos não indígenas não recebem nenhum tratamento diferenciado em razão de sua condição indígena, são tratados homogeneamente como os demais estudantes não indígenas. A única diferenciação está na forma de ingresso que é por meio da reserva de vagas, muitas vezes estipulada por lei.

Em regra, as universidades não estão preparadas para alcançar os estudantes que necessitam de um processo inicial de reconhecimento para se assumir com autonomia, até permanecer no curso e concluí-lo. O que se vê é uma insistente culpabilidade direcionada ao estudante indígena ao ser considerado incapaz de alcançar os níveis exigidos pelo ensino superior. As ações que promovem a permanência são pontuais e isoladas, por isso não caracterizam um processo constante e permanente da instituição (SILVA, 2013).

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas para o acesso e a permanência no Ensino Superior, a autora relata a vontade deles de lutar, de seguir adiante, de não procurar culpados e sim de vencer os desafios propostos. Uma realidade de perseverança e resistência por meio de uma raiva justa, jamais pautada no ódio ou na violência.



Destaca que o preconceito e as barreiras sociais, além de dificuldades, também serviram como incentivo para que os estudantes promovessem a permanência e a conclusão. Outro aspecto que surpreende, é o fato de que as dificuldades financeiras, com alimentação, estadia e transporte parecem nem ter importância diante da negação a que foram submetidos ao se posicionarem contra o sistema vigente e permanecerem no Ensino Superior. Assim, conclui que os fatores de ordem financeira implicam na permanência desses estudantes indígenas, porém não são os únicos determinantes para a permanência. Devem ser considerados também a decepção e o cansaço pela constante negação a que são submetidos. Tais fatores somam-se aos das questões médicas, sociais e pedagógicas.

Novak (2014), ao investigar as políticas de ações afirmativas para populações indígenas no Estado do Paraná, a partir da Lei Estadual n.º 13.134/2001, pontua o contexto das políticas para o ensino superior vigentes a partir da década de 1990, com ênfase na implementação e regulação desta política pela Universidade Estadual de Maringá. Destaca que a Unesco, desde 1950, elabora documentos e orientações sobre a questão. “A partir das reformas, garantiu-se aos povos indígenas uma educação básica específica, diferenciada e bilíngue, que tem como pressuposto a interculturalidade. No período inseriu-se também a educação superior para os indígenas” (NOVAK, 2014, p. 7).

A autora entende pela necessidade da ampliação da compreensão dos elementos que envolvem a proposta de formação superior indígena nesta sociedade homogeneizada. Para ela, as ações afirmativas desenvolvidas em países de economias centrais foram utilizadas, nos países periféricos, nos setores considerados mais vulneráveis, no contexto da crise econômica mundial e da adoção do neoliberalismo como política de Estado. O ensino superior tornou-se um importante instrumento na luta por melhores condições de vida, ao ser apropriado pelos povos indígenas, porém:

[...] só muito recentemente passou a ser uma demanda dos movimentos indígenas organizados e que, apesar de suas especificidades, não é possível entendê-lo de forma isolada, pois começou a concretizar-se no momento de implementação de ações afirmativas no Brasil para outros grupos, como os afrodescendentes, embora em muitos casos essas ações não considerem as demandas peculiares dos indígenas (NOVAK, 2014, p. 312).

Para os avanços alcançados na área foram fundamentais a organização e as reivindicações dos movimentos sociais, principalmente devido à resistência em promover ações afirmativas num espaço estratégico e até então predominantemente frequentado pela classe dominante.

Segundo Novak (2013), o crescimento das ações afirmativas e das demandas dos povos indígenas fez aumentar a presença de indígenas em instituições regulares de ensino superior, porém urge a necessidade de pesquisas de corte interdisciplinar que considerem, além do ingresso, as questões da permanência nas IES e a situação dos egressos. Para a autora, o maior desafio e contribuição da universidade, além de oferecer garantia de acesso e permanência a estes estudantes, é o de promover pesquisas e estudos que contribuam para a compreensão de questões que são bem mais complexas do que as medidas legais podem alcançar, pois envolvem aspectos étnico-culturais e processos cognitivos complexos e de difícil compreensão. Destaca

“[...] a necessidade de sistematizar e divulgar mais intensamente as ações que envolvem o Ensino Superior indígena e de criar espaços coletivos de discussão e diálogo com as comunidades indígenas, as quais ainda veem a universidade como local inóspito e distante de suas realidades” (NOVAK, 2014, p. 316).

Conclui a pesquisa considerando que a atuação de organismos e agências internacionais, com ações financeiras e humanitárias coordenadas nos anos de 1950, construiu um terreno fértil para a implantação de políticas que lograram adesões políticas e intelectuais. Tais ações possibilitou a incorporação das políticas de diversidade cultural por diferentes entes e segmentos sociais, passando a fazer parte das demandas sociais, mas sem a crítica necessária aos seus objetivos, caso da criação de vagas excedente nas instituições de ensino superior do Paraná para estudantes indígenas, por iniciativa do Governo Estadual.

Nessa linha de raciocínio, o trabalho de Ferri (2015), aborda a implementação das Políticas de Ações Afirmativas para populações indígenas, ao problematizar de que forma se dá e se deu o processo histórico dos 10 anos de implementação de tal política sob o olhar dos diversos membros da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A autora investigou sob quais condições tais políticas funcionam e como estão sendo

implementadas. Os discursos produzidos a partir das entrevistas foram analisados à luz da Educação Crítica. Dentro da perspectiva da educação como prática social, foram realizadas aproximações e se buscou compreender a maneira como as políticas de Ações Afirmativas foram implementadas na IES, a partir do olhar dos coordenadores, professores, membros da comissão de acompanhamento de alunos cotistas e Pró-Reitores.

A educação superior tem sido um dos caminhos que os indígenas procuram para se apropriarem de outros conhecimentos e saberes e, dessa maneira, viabilizarem a ocupação de espaços na formulação de estratégias contra hegemônicas (LUCIANO, 2019). A educação superior é um espaço de discurso e, como tal, detentora de poder porque produz o conhecimento, detém ainda, parte do controle simbólico, pois controla o texto, a produção e comercialização desse mesmo conhecimento. Ter acesso à educação, em especial a superior, é adquirir formas de empoderamento, é assumir poder, é ter a possibilidade de ocupar novas posições na divisão social do trabalho, de classes (FERRI, 2015). Saber é poder. Segundo Santos (2009), o discurso é, então, objeto de poder porque o realiza, constrói o poder. Conforme Ferri (2015), as pessoas são, ao mesmo tempo, produtores e produtos de relações e instituições que eles mesmos engendram e pelas quais são engendrados. Cabe, neste caso, estudar profundamente, em toda a complexidade, as dimensões micro e as suas relações com a estrutura da macropolítica.

Os participantes de sua pesquisa buscaram formas de resolução de suas demandas por meio de ações e atividades, ainda que pontuais, bem como outras alternativas tais quais: as monitorias; as atividades em grupo; com disciplinas optativas que contemplassem a temática indígena; a criação do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (Cepegre); somados as atividades de apoio desenvolvidas no Projeto de extensão Rede de Saberes, bem como a projeção de inseri-los em programas de pós-graduação. Ferri (2015) demonstra as dificuldades e desafios enfrentados, ora afirmando que entre os indígenas há dificuldades de aprendizagem, ora reiterando que existem barreiras na compreensão do português, especialmente entre aqueles que têm a língua materna como principal suporte.

Conclui que a política de ação afirmativa na Universidade Estadual

de Mato Grosso do Sul é inédita. Diante das adversidades, movimentos contra hegemônicos têm ocorrido em busca de uma educação híbrida e multicultural. Lá, os primeiros momentos da promulgação da Lei de Cotas foram marcados por intensa discussão e embates. No qual foram discutidas as questões de raça e etnia no cenário acadêmico, por meio de seminários com a participação da comunidade acadêmica, representantes dos movimentos negros, de representantes e lideranças indígenas e pesquisadores da área. Afirma uma dualidade/dissenso entre o indígena visível e invisível, igual e diferente. Ao mesmo tempo, considera importante a presença indígena no meio universitário para “desnudar” as pessoas, ao considerar que os acadêmicos indígenas são “porta vozes” dessa causa.

Para Ferri (2015), a bolsa permanência do Governo do Estado - Programa Vale Universidade Indígena (PVUI) - não supre e não respeita as necessidades e as especificidades dos alunos indígenas, além de ter um caráter excludente. Os incentivos financeiros recebidos pela IES para fins de implementação efetiva da política afirmativa são insuficientes, o que não assegura a inclusão. Por isso, aponta a necessidade de uma estrutura consolidada para que a universidade possa desenvolver ações afirmativas consistentes e institucionalizadas. Portanto, necessários avanços e, a busca de mecanismos que garantam não somente a inclusão, mas também assegurar condições mínimas de permanência.

Neste sentido, o trabalho de Doebber (2017) buscou compreender o estar indígena universitário e como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) vem se mobilizando diante de tal presença. Ele evidencia os contornos da presença indígena na UFRGS no fazer-se da política, dada a convivência com indígenas no espaço acadêmico e em algumas terras de origem. Demonstra que a política de acesso e permanência foi se construindo em um processo conflitual de negociação entre universidade, lideranças e indígenas universitários.

Doebber (2017), revela que os textos e contextos das lutas por acesso ao Ensino Superior no Brasil e na América Latina, compõe o cenário das condições de possibilidade para a instalação de políticas específicas de ingresso indígena nesse nível de ensino. A partir de uma perspectiva macro afirma que a construção do saber científico é encastelada nas universidades, o que dá visão às disputas em torno da origem e pertinência

dos conhecimentos estabelecidos. A noção de decolonialidade passa a ser central na discussão, quando se coloca a dimensão racial em primeiro plano. Com a emergência de novos projetos educativos, a autora afirma uma tentativa de rompimento com o modelo hegemônico de universidade, porque tais projetos apresentam alternativas epistemológicas de descolonização dessa instituição. Também enfatiza que as conquistas no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior é resultante da relação direta dos povos indígenas com a educação escolarizada no Brasil.

Segundo a autora, a presença indígena na instituição por meio do ingresso específico é uma pauta antiga construída pelo tensionamento e participação das lideranças do Rio Grande do Sul. A política de ingresso e permanência foi materializada e transformada a partir dos diálogos e embates com os coletivos ameríndios, dado o mapeamento das ações gestadas na fecundidade desse momento (DOEBBER, 2017).

Ao tratar das vozes indígenas que se expressam na universidade, Doebber (2017) expõe seis situações as quais indígenas acadêmicos contam suas trajetórias e experiências, sonhos, conquistas e frustrações no contato com o Ensino Superior. Desses diálogos, observa-se que os (des)encontros entre coletivos ameríndios e a universidade ocorre devido às diferentes lógicas de vida caracterizadas por diferentes racionalidades, sociabilidades e emocionalidades. Assim, os indígenas se apropriam do espaço acadêmico de diferentes formas, ora adequando-se e encontrando estratégias de permanência, ora subvertendo o estabelecido, ora recriando outras práticas.

A presença indígena no Ensino Superior brasileiro já possui mais de 20 anos, considerado o pioneirismo da Universidade de Brasília (UNB) em 1999 (NOVAK, 2014), seguido da Unemat em 2001 e da UFRR em 2002. A exemplo de outras universidades, na Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a presença indígena ocorre desde o ano de 2008, a partir da mobilização dos coletivos indígenas. Essa crescente demanda pelo acesso ao Ensino Superior motiva-se pela busca de apropriação de ferramentas da sociedade não indígena para a defesa de seus direitos, territórios e organização social.

Doebber (2017), identifica que a universidade ao mesmo tempo em que avança em termos de acolhimento da diferença, segue perpetuando práticas eurocêntricas de colonialidade do ser, do saber e do poder produtoras

de exclusão no interior de uma política que se pretende inclusiva. Tangente aos indígenas universitários, estes experimentam o (des)encontro com as lógicas de ser e estar nesse espaço ambíguo na relação de aproximação e afastamento, na qual a conexão com a vida é que define sobre permanecer (ou não) na universidade. Os estudantes indígenas apropriam-se do universo acadêmico, dos conhecimentos ocidentais, e, ao mesmo tempo, reexistem por meio de uma presença disruptiva que se expressa na linguagem, nas diferentes temporalidades, na lógica comunal, no compromisso com a comunidade e na re-existência epistêmica (DOEBBER, 2017).

Desse modo, o estar sendo indígena universitário dá-se num espaço de fronteira entre dois universos opostos e complementares. Nesse lugar, habita a potência do pensar indígena que, atuando entre dois sistemas de pensamento (o conhecimento tradicional indígena e o conhecimento científico universal), pode causar rupturas na episteme hegemônica. Percebe-se um descompasso entre o interesse dos povos indígenas e a lógica acadêmica, pois os primeiros almejam a universidade também para afirmar seus conhecimentos e seus modelos de desenvolvimento, enquanto a academia pouco tem se mostrado afetada pela presença indígena em sua amplitude epistêmica e metodológica (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018).

Para Doebber (2017), a presença indígena nos cursos de graduação da UFRGS oferece possibilidades de autorreflexão para a instituição, sobre suas práticas pedagógicas e seu papel social. A escuta, a construção de relações afetivas e de diálogo equitativo com os indígenas, bem como a postura receptiva aos conhecimentos originários, são ações fundamentais no exercício da interculturalidade e podem se constituir como práticas que tornem esse encontro fecundo, tanto para os povos originários, quanto para a própria universidade.

O sétimo trabalho na ordem, sob autoria de Dal Bó (2018), reflete as motivações e possibilidades de ingresso de estudantes indígenas às universidades, ao focar o debate em torno da constituição de políticas de ação afirmativa. Explora, tanto a perspectiva institucional de Estado, na elaboração e implementação das políticas afirmativas, quanto as perspectivas das populações indígenas, a partir do envolvimento e atuação de estudantes e do movimento indígena nesses processos. Traz uma variedade de possibilidades existentes de implementação de ações

afirmativas em cursos regulares de graduação e pós-graduação, bem como seus desafios.

Assim, ao realizar uma reflexão sobre as políticas afirmativas em curso nas universidades públicas brasileiras, afirma as diversas possibilidades de se constituir o ingresso de estudantes indígenas ao ensino superior. Quanto às questões em torno das demandas e motivações colocadas por estudantes e pelos movimentos indígenas, Dal Bó (2018) relata a necessidade de ampliar o acesso a esse nível de ensino sem que se deixe de considerar o direito à diferença que, aos povos indígenas, é garantido.

Segundo Dal Bó (2018), as reflexões dos estudantes indígenas de graduação sobre questões em torno de conhecimentos e culturas revelam os processos criativos pelos quais enunciam suas “culturas”, e produzem, assim, uma sorte de “conhecimentos” que compõem e entrelaçam experiências de vida, com aquilo que aprendem ao longo da formação acadêmica e universitária. Com isso, os estudantes indígenas demonstram que há diversas formas possíveis de experienciar a vida universitária, e que essas possibilidades devem ser preponderantes para eles, sobretudo, por serem reconhecidos e respeitados como indígenas, não só nesse contexto, mas também para além dele.

Ao direcionar o olhar para experiências de estudantes indígenas de pós-graduação, Dal Bó (2018), ressalta que a pós-graduação (*stricto sensu*) configura-se como uma atividade de continuidade da formação acadêmica voltada, principalmente, à pesquisa. Acompanhar experiências de pós-graduandos indígenas torna-se uma oportunidade privilegiada de perceber como ocorrem os processos de produção das pesquisas acadêmicas – para além de momentos públicos de reflexão sobre conhecimento e cultura.

A autora afirma que o processo de produção da pesquisa esteve o tempo todo acompanhado do debate político-acadêmico que se realizava no país sobre os investimentos na educação superior e, especificamente, do que se passava na Universidade de São Paulo, a instituição da pesquisa. Essa crise do sistema brasileiro de educação superior deve ser levada em conta em uma pesquisa que tematiza, justamente, a presença de estudantes indígenas nesse sistema. Isso porque a crise não implica apenas em um aspecto financeiro do problema, ela reflete uma postura do governo pouco preocupada com a qualidade e a viabilidade do ensino superior público.

O acesso à universidade não é somente um caminho possível, mas, em muitos lugares, a única opção para que se garanta a sobrevivência de famílias e populações indígenas. As comunidades e suas lideranças confiam aos jovens estudantes indígenas o desafio de lutarem, através de suas formações escolares e universitárias, pela re-existência com dignidade e respeito. O que explica de modo forte o aumento da demanda de estudantes indígenas pelo acesso ao Ensino Superior (DAL BÓ, 2018).

Para Dal Bó (2018), os estudantes indígenas e todos os movimentos descritos e analisados no trabalho demonstram que não há caminho reverso. Mesmo com o cenário de retrocesso do investimento governamental nas políticas sociais, especialmente na área da Educação, estudantes, professores, pesquisadores e lideranças indígenas enfatizam que não permitirão que as conquistas dessa última década, sobretudo das políticas afirmativas nas universidades, sejam perdidas. Um exemplo evidente deste argumento, está na reação massiva e coletiva de estudantes indígenas ao corte financeiro no Programa Bolsa Permanência do MEC, ocorrido recentemente, além de outros momentos pretéritos.

A próxima produção científica é o trabalho de Coqueijo (2020), que traz o resgate histórico e um panorama das políticas indigenistas brasileiras, no qual se avalia a implementação da Lei de Cotas na UFPB em paralelo com a Mirv (Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas), ação afirmativa de âmbito interno, e seus impactos frente aos estudantes indígenas. Tendo em vista as categorias acesso, permanência e sucesso acadêmico, dá voz aos estudantes indígenas da UFPB, com atenção às especificidades dos alunos exitosos, entendidos como aqueles que conseguem prosperar na graduação, apesar de tantos obstáculos vivenciados numa instituição de ensino voltada aos herdeiros de uma elite social.

A autora afirma que o caminho trilhado pelos estudantes indígenas possui inegáveis obstáculos, em que o preconceito é o mais constante. As expressões preconceituosas partem de discentes e docentes, possuindo dupla penalização, pois recaem tanto sobre a condição de ser cotista quanto de ser indígena. No âmbito da permanência, enquanto formas de exclusão de alunos indígenas pela condição de cotista, destaca: “Divisão em sala de aula entre cotistas e não cotistas; dúvidas quanto à capacidade intelectual destes; exclusão embasada no discurso que ocupam lugar de



alunos que teriam mais competência para usufruir do ensino superior público” (COQUEIJO, 2020, p. 140).

Ressalta que, embora a propositura de ações afirmativas fosse uma das metas do plano de reestruturação da UFPB, em adesão ao Reuni, isso ocorreu tardiamente. Foram anos de debates e deliberações, dada a forte resistência interna, e, apesar de bem estruturada, a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (Mirv) só funcionou por um ano, tendo em vista que coincidiu com a edição da Lei nº 12.711/2012. A Mirv possuía aspectos e resultados mais inclusivos que a Lei de Cotas, o que comprova que inclusão não quer dizer democratização e eficácia jurídica não representa eficácia social, fim último pretendido pela norma de reserva de vagas, a diminuição das desigualdades sociais. Em outras palavras, embora a Lei de Cotas detenha eficácia jurídica, pois garante o acesso às vagas, a efetividade ou eficácia social da Mirv se sobrepõe à Lei de Cotas, dadas suas características mais inclusivas (COQUEIJO, 2020).

A pesquisa demonstrou que o acesso indígena sofre entraves em relação aos cotistas não indígenas, diminuindo as possibilidades de os alunos indígenas ingressarem na UFPB. Dentre os obstáculos, podem ser citados: a Lei de Cotas coloca PPI e PCD disputando em conjunto o mesmo quantitativo de vagas reservadas; concorrência igual entre públicos cuja representatividade é diferente; processos educativos próprios e diferenciados dos indígenas; inexistência de modelos próprios adotados pela PRG/UFPB para garantia da representatividade indígena; e, adoção de procedimentos mais burocráticos para os alunos indígenas se matricularem. Constatou ainda, que o acesso de estudantes indígenas aumentou no período da Mirv, o que não se observou nos primeiros anos da Lei de Cotas.

Quanto à permanência, afirma que os estudantes indígenas sofrem inúmeros processos de exclusão e que necessitam de apoio contundente da Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (Prape). A atuação da Prape se restringe a conceder os auxílios, principalmente o Bolsa Permanência, num processo lento, burocrático e muitas vezes humilhante. Dentre os processos de exclusão enfrentados pelos alunos indígenas no percurso acadêmico, destaca a estigmatização que a cota imprime, tanto ao aluno cotista, quanto ao aluno indígena, por não possuírem os capitais abordados pela teoria Bourdesiana e exigidos pela universidade. Aluno

cotista é considerado intelectualmente inferior e aluno indígena, além de ter seu intelecto questionado, também é constantemente desacreditado em sua indianidade.

A autora enfatiza uma relação do local onde os alunos estudam com as taxas de aproveitamento e sucesso desses mesmos alunos, pois o Campus IV, inserido próximo das terras indígenas, apresenta melhores resultados em termos de apoio institucional, com maior vinculação ativa e menor vinculação cancelada. Enquanto que, em relação ao Campus I do Litoral Norte, cabe um aprofundamento das razões da retenção e do menor percentual de vinculação concluída.

A despeito dos obstáculos enfrentados na trajetória acadêmica e que interferem na permanência estudantil, a pesquisa aponta que os indígenas podem ser considerados casos de sucesso na UFPB. Dentre as vinculações discentes estudadas (ativa, concluída e cancelada), os indígenas atingiram índices compatíveis aos discentes não indígenas, ressaltadas as alunas indígenas que alcançam melhores percentuais em relação a todas as vinculações, inclusive se equiparando aos homens não indígenas, quanto à conclusão de curso.

Por último, quanto ao sucesso dos estudantes indígenas, observou que alguns promovem a ecologia dos saberes no ambiente universitário, comprometidos com mudanças essenciais, enxergando nas diferenças culturais a possibilidade de apresentar novos conhecimentos à academia, ao passo que se qualificam enquanto profissionais aptos a lidar e lutar em prol dos interesses indígenas, numa troca benéfica, rica e ecológica, a qual podemos hodiernamente designar de interculturalidade.

Por último, temos o texto de Amaral (2021), que faz uma análise das políticas de ações afirmativas (acesso e permanência) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ao realizar o levantamento de categorias teóricas para analisar os sistemas de cotas, investigando o acesso, ingresso e permanência dos estudantes indígenas Tenetehara/Guajajara na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), trata de um tema multidisciplinar, que envolve etnologia indígena, educação, direito e política. Ela investiga o acesso, ingresso e permanência nos cursos oferecidos pela Universidade Federal do Maranhão, como ocorre o acesso por meio das políticas públicas de cotas, a presença, a participação e as

novas configurações de organização social dos indígenas na UFMA.

Ao realizar o debate de quem efetivamente é reconhecido por ser ou não ser indígena e os critérios usados para essa seleção, demonstra que além da autodeclaração, é necessário a comprovação de que o candidato realmente participe da vida da comunidade e seja reconhecido por ela enquanto indígena. Ao identificar os princípios que norteiam a formulação das políticas compensatórias para indígenas e caracterizar as estratégias de construção e implementação dessas políticas na UFMA, afirma quão importante e efetiva é a atuação das Comissões de Verificação e a convivência cotidiana dos estudantes indígenas naquela Universidade.

Amaral (2021) aponta uma significativa mudança nos critérios de verificação da UFMA pois, antes havia só a necessidade de uma autodeclaração de pertencimento étnico, sem a necessidade de passar por alguma comissão para verificar a veracidade da referida declaração. Para ela, a criação da comissão de verificação da autodeclaração, instituiu nova dinâmica e dificultou a realização de fraudes por parte dos candidatos às cotas indígenas. Porém, segundo a autora, ainda que o Estado e a UFMA tenham mostrado esforços para trabalhar numa perspectiva multicultural, na tentativa de conciliar o pluriculturalismo existente, reconhecida as singularidades e especificidades dos povos indígenas, suas tradições e modos de vida, as políticas de ingresso e permanência dos indígenas na UFMA ainda não são o bastante para o atendimento efetivo das demandas que lá existem.

## **Considerações**

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 o Estado brasileiro inaugura uma nova relação com os povos indígenas, pois passa a assumir o compromisso de promover a igualdade material, o que configura o Estado social de Direito. A universidade pública como uma instituição do Estado com potencial e institucional espaço de produção e socialização do conhecimento acadêmico-científico, torna-se alvo de direito e lugar a ser alcançado e ocupado pelos povos indígenas como sujeitos históricos e epistêmicos e que por muito tempo foram excluídos de fazerem parte desse espaço (NOVAK, 2014).

A presença dos indígenas nas Universidades públicas oportuniza a

manifestação das contradições, dos paradoxos e das incoerências que nela residem e a constituem, fundamentalmente, a partir das estratégias de ingresso e de permanência desses estudantes no ambiente universitário. Eis aí a necessidade da problematização da temática na perspectiva daqueles que nela estão envolvidos. É neste espaço que passam a se constituir e identificar como estudantes indígenas universitários – “categoria emblemática, uma vez que se forja a partir de relações sociais marcadas por interações, intercâmbios, resistências, resiliências, ocultamentos, negações e afirmações” (LIMA, 2010, p. 45).

A presente revisão de literatura objetivou verificar o estado do conhecimento acerca do acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior a partir de Lei de Cotas de 2012, por meio de teses e dissertações produzidas no Brasil. Diante dos resultados encontrados nas pesquisas elencadas referente aos estudos já realizados sobre a temática do acesso e permanência de indígenas no ensino superior, verificamos que a maioria das dissertações e teses encontradas e analisadas trouxe o acesso do indígena ao Ensino Superior por meio dos cursos de graduação da IES e com bastante significância aos cursos de licenciatura indígena.

A leitura das pesquisas selecionadas mostrou que a totalidade das abordagens metodológicas foi qualitativa, com intensa busca bibliográfica. Em algumas, observou-se que dados quantitativos também são apresentados em contribuição com as análises. O levantamento de dados ocorreu com os documentos oficiais das instituições por meio da análise documental, enquanto que os estudantes indígenas e coordenadores institucionais foram os destinatários dessas investigações, por meio de entrevista, questionário e ou reuniões. Observa-se, nesses trabalhos, que a produção dos dados empíricos privilegiou a escuta dos estudantes indígenas, o que evidencia a importância dada a esses colaboradores. Porém, talvez seja necessário, ir além, para um estudo dos fatores intrínsecos (professores, gestores, técnicos, estudantes não indígenas) e extrínsecos à universidade (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018).

Em geral, duas questões centrais são apresentadas nas pesquisas: o ingresso de estudantes indígenas (modelos de implantação da política e processos seletivos para ingresso) e questões relacionadas à permanência desses estudantes (programas de apoio financeiro e pedagógico, relação

institucional com os estudantes, ações de acompanhamento e desafios institucionais na garantia da permanência). Tema de grande importância, que não foi destacado nas pesquisas, diz respeito aos desafios que o estudante indígena encontra depois de formado, na busca por emprego e no retorno à comunidade. Falta ainda, a reflexão sobre a representação do cotista indígena na perspectiva do docente e do acadêmico.

Quanto ao formato da política de acesso que possibilita vagas específicas para estudantes indígenas, destacam-se duas modalidades: percentual reservado nas vagas já existentes ou criação de vagas suplementares. As formas de ingresso são as que aproveitam o processo seletivo já existente, como o concurso vestibular universal – muitos utilizam-se do Enem, ou que criam processo seletivo específico, com prova diferenciada.

Os escassos dados sobre as possibilidades oferecidas aos estudantes indígenas para a permanência nas universidades, embora representem desafios para as instituições, apontam que a ênfase dos programas de ações afirmativas para indígenas, em um primeiro momento, tem sido no ingresso, tornando-se secundária a questão da permanência, haja vista que: “se o acesso se dá de forma diferenciada, as condições de permanência têm que ser adequadas para os que ingressarem” (PAULINO, 2008, p. 148).

Questão importante na leitura dos estudos é que, se, por um lado, a criação das políticas de ações afirmativas decorreu da reivindicação dos povos indígenas pelo acesso ao ensino superior, por outro, observa-se pouca participação da comunidade indígena na formulação e no acompanhamento dessas políticas. Outro fato relevante, conforme demonstrado nas pesquisas analisadas acima, é que apesar das conquistas já obtidas no ensino superior ainda há espaço para se avançar na construção de novas formas de assegurar o acesso e a permanência de estudantes indígenas neste nível de ensino.

Tais análises inferem que a permanência dos estudantes indígenas nas universidades é um grande desafio para essas instituições e que o diálogo e a postura aberta e receptiva à contribuição dos saberes e conhecimentos desses povos são ainda pouco observados. A sensibilização institucional das universidades para realizar a escuta efetiva e afetiva dos saberes e conhecimentos indígenas poderá ser o primeiro passo para processos de interculturalidade no âmbito acadêmico.

## Referências:

AMARAL, Verissa Einstein Soares do. **Estudantes Indígenas Tenetehara / Guajajara na Universidade Federal do Maranhão: análise sobre o acesso e permanência**. 2021. 114 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Em. Bras. Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3317>. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **REUNI: reestruturação e expansão das Universidades federais – diretrizes gerais**. Documento elaborado pelo grupo assessor nomeado pela Portaria n. 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º, § 2º, do Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007<sup>a</sup>.

COQUEIJO, Fernanda Luna Maciel. **COTA NÃO É ESMOLA: Análise da eficácia social da Lei nº 12.711/2012 para estudantes indígenas na Universidade Federal da Paraíba**. 202 f. Dissertação (Mestrado Profissional) Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

COSTA, Regina Aparecida. **Um estudo das políticas públicas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior em Rondônia**. 2012. 112p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia). Porto Velho, 2012.

DAL BÓ, Talita Lazarin. **A presença de estudantes indígenas na universidade: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer**. 2018. 249f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRGS: movimentos de re-existência**. Porto Alegre: 2017. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. **Ação afirmativa na Revista Veja: informação ou militância?** In: ENCONTRO ANUAL ANPOCS, 33., 26-30 out. 2009, Caxambu.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. **Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento.** In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). Ação afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: UnB, 2006. p. 9-45.

FERRI, Erika Kaneta. **Políticas públicas de ações afirmativas na educação superior para indígenas: estudo de caso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.** 2015. 375 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Indicador de qualidade das instituições de ensino superior.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-de-qualidade>. Acesso em: 30 jan. 2020.

LIMA, Marcia. Ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos.** 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. 296 p.

\_\_\_\_\_, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 232 p.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os Organismos Internacionais, a Educação Superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual De Maringá.** 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

PAULINO, M. M. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná.** 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RIBEIRO, Selma Helena Marcos. **Políticas afirmativas na Universidade Federal do Ceará: Desafios e conquistas da educação diferenciada no curso de Magistério Indígena Tremembé Superior- MITS.** 2013. 94f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa

de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. V. 1, 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.415.

SILVA, Mara Jeanny Ferreira da. **Acesso e Permanência do Estudante Indígena ao Ensino Superior: uma reflexão pautada em Paulo Freire**. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação. Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau, 2013.



# PERSPECTIVA HUMANIZADORA: FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E SUA APROXIMAÇÃO COM A TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL E OS PRINCÍPIOS DA AGROECOLOGIA<sup>1</sup>

*Táisa Viviane Bulla da Silva<sup>2</sup>*

*Maria Christine Berdusco Menezes<sup>3</sup>*

O capítulo tem como objetivo socializar parte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional de Agroecologia, nos anos de 2021 a 2022, sobre aproximação dos princípios da Agroecologia com a Teoria Histórico-Cultural na busca de uma formação dos profissionais da educação na perspectiva humanizadora.

Para tanto, fez-se necessário um levantamento das produções escritas realizadas no período temporal de 2016-2022<sup>4</sup> que atendessem o tema de estudo. Para identificar os materiais, foram selecionadas e consultadas as bases de dados eletrônicas: Google Acadêmico, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO).

Para empreender pesquisas nessas plataformas, selecionou-se artigos, teses e dissertações que apresentassem os termos: Formação Continuada, Humanização, Agroecologia e Teoria Histórico-Cultural.

Ao proceder o levantamento, constatou-se que no meio acadêmico não verificou nenhum estudo relacionado diretamente à proposta

---

1 Originalmente o conteúdo desse capítulo faz parte da dissertação do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Profissional de Agroecologia, da Universidade Estadual de Maringá.

2 Mestre do Programa de Pós-Graduação Profissional de Agroecologia, da Universidade Estadual de Maringá e professora da rede estadual paranaense. E-mail: taisavivianebullasilva@gmail.com.

3 Doutora e professora do Programa de Pós-Graduação Profissional de Agroecologia e de Educação, da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mcbmenezes@uem.br.

4 O ano de 2022 refere-se até a data de 29 de maio.

desenvolvida, que abrangesse a relação entre: Teoria Histórico-Cultural, Agroecologia e Formação Continuada, em busca da humanização. Ou em outras palavras, tais termos não foram encontrados em sua totalidade nas buscas. Foi encontradas algumas teses, dissertações e artigos que atendia um ou outro item da pesquisa.

Pautadas nessas obras selecionadas e para discorrer sobre a agroecologia reportou-se, principalmente em Silva (2008), Caporal (2009), Primavesi (1997, 1971) e Altieri (2004).

Para relatar sobre a importância da mediação e do acesso ao patrimônio cultural da humanidade e a potencialização das habilidades humanas de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, além dos estudos selecionados, embasamos de modo particular em Vigotski (1998); Leontiev (1964) e Góes e Smoka (1994). E com a finalidade de relacionar a agroecologia com a educação norteou-se em McCune (2017).

Desse modo teceu-se as aproximações entre a Agroecologia, Teoria Histórico-Cultural e Formação de professores, em uma perspectiva humanizadora.

### **Levantamento de produções existentes: Proposições para relação entre formação de professores, Agroecologia, Teoria Histórico-Cultural e Humanização.**

Ao realizar o levantamento das produções que abordassem temática de estudo, foram selecionadas e consultadas as bases de dados eletrônicas: Google Acadêmico, CAPES e SciELO, a partir das palavras-chave: Formação Continuada, Humanização, Agroecologia e Teoria Histórico-Cultural.

No Google Acadêmico, apesar de não encontrar nenhum estudo com o resultado das palavras propostas, foram recuperados alguns materiais que possuíam uma ou mais palavras-chave utilizadas na busca, e não todas.

Primeiramente analisou-se o título e as palavras-chave, e quando julgava-se necessário realizava a leitura do resumo, selecionando o que mais se aproximava do objetivo do estudo. Encontrou-se oitenta e cinco (85) pesquisas os quais foram selecionadas cinco (5), (Tabela 1).

**Tabela 1:** Teses, dissertações e artigos encontrados na base de dados do Google Acadêmico.

|                                  |              |    |
|----------------------------------|--------------|----|
| Nº de pesquisas localizadas      |              | 85 |
| Nº de pesquisas selecionadas     |              | 5  |
| Entre os selecionados número de: | Artigo       | 1  |
|                                  | Dissertações | 2  |
|                                  | Teses        | 2  |

**Fonte:** Tabela elaborado pela autora, pautadas na busca realizada na base de dados eletrônico: Google Acadêmico (2022).

Ao pesquisar nos Periódicos da CAPES localizamos quinhentos e dez mil e setecentos e cinquenta e quatro (510.754) estudos, no entanto nenhum resultado abrangeu todas as palavras-chave, no catálogo de teses e dissertações.

Para dar sequência ao levantamento, como a quantidade era muito elevada, redefiniu-se a pesquisa da seguinte maneira:

- **Grande área de conhecimento:** Ciências humanas e Ciências Agrárias.

- **Área de conhecimento:** Agronomia e Educação.

- **Área de concentração:** Agroecologia, Desenvolvimento Profissional e Educação, Educação, Educação e Formação, Educação e Formação Humana, Educação, Escola e Movimentos Sociais, Educação e formação de professores, Formação de educadores, Formação de professores, Formação de professores da Educação Básica, Formação docente em práticas educativas, Formação docente para a educação básica, Formação Docente em práticas educativas, Formação Docente para a Educação Básica e Instituição educacional e formação do educador.

- **Nome do Programa:** Agroecologia, Educação; Educação Básica; Educação e Ensino; Formação de professores; Formação de professores e práticas interdisciplinares; Agroecologia; Agroecossistemas; Formação Docente para a educação básica.

Com o levantamento, localizou-se mil e oitocentos e nove (1.809) teses e dissertações. Com a seleção a partir dos títulos, palavras-chave e resumo, foram selecionadas treze (13) documentos.

Ao pesquisar os artigos com as mesmas palavras-chave na plataforma da CAPES, foram encontrados dois (2) artigos, e ambos apesar de não

estarem vinculados na totalidade da pesquisa, contribuíram de alguma forma para o estudo:

1- A Teoria Histórico-Cultural e a História Oral: Pressupostos teórico-metodológicos para uma proposta de formação continuada de professores, de Thaís Borella, Rosane Michelli de Castro, Cleber Barbosa da Silva Clarindo – UNESP.

2- Movimentos sociais e conquista do ensino superior: a formação de pedagogos para a Educação do Campo, de Maria Christine Berdusco Menezes; Rosângela Celia Faustino e Marta Chaves – UEM.

Visto que a quantidade de resultados dos artigos foi pequena, estabeleceu a divisão em dois grupos de palavras para a realização da pesquisa na tentativa de ampliar o repertório, separando a Agroecologia da Teoria Histórico – Cultural:

- Grupo 1: Formação Continuada, Agroecologia e Humanização.

- Grupo 2: Formação Continuada, Teoria Histórico-Cultural e Humanização.

Ao realizar a busca dos artigos, no grupo 1 foram encontrados doze (12), os quais que atendia os objetivos do estudo, trata-se do artigo citado anteriormente de Menezes, Faustino e Chaves. No grupo 2 (Formação Continuada, Teoria Histórico-Cultural e Humanização) como resultado obteve-se cento e trinta e oito (138) artigos, onde foram indicados para o estudo proposto três (3). Para resumir os dados, verifica-se a Tabela 2.

**Tabela 2:** Teses, dissertações e artigos encontrados na base de dados da CAPES.

|                                  |              |      |
|----------------------------------|--------------|------|
| Nº de pesquisas localizadas      |              | 1809 |
| Nº de pesquisas selecionadas     |              | 17   |
| Entre os selecionados número de: | Artigo       | 4    |
|                                  | Dissertações | 9    |
|                                  | Teses        | 4    |

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora, pautada na busca realizada na base de dados eletrônica: CAPES.

Ao iniciar o levantamento pela plataforma on-line da Scielo<sup>5</sup> de artigos científicos não se encontrou nenhum estudo que abrangesse todas

---

5 Na plataforma SciELO realizamos o levantamento apenas de artigos.

as palavras – Formação Continuada, Agroecologia, Teoria Histórico-Cultural e Humanização – apenas essas isoladas, sendo mil e noventa e dois (1.092) artigos. Iniciaram as opções de seleção por:

- **Área temática:** Ciências Humanas; Ciências Agrárias e Multidisciplinar.

- **Tipo de Literatura:** Artigo e artigo de revisão.

Identificou-se quatrocentos e noventa e nove (499) artigos, ao analisar de acordo com a aproximação da pesquisa, optou-se por sete (7) artigos.

Resumidamente, sintetiza-se os dados obtidos com o levantamento bibliográfico, realizados nas bases de dados eletrônicas percorridas anteriormente, na Tabela 3.

**Tabela 3:** Teses, dissertações e artigos encontrados nas bases de dados Google Acadêmico, CAPES e SciELO.

| Plataforma de busca | Nº de pesquisas localizadas | Nº de pesquisas selecionadas |
|---------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Google Acadêmico    | 85 <sup>6</sup>             | 5                            |
| CAPES               | 1809                        | 18                           |
| SciELO              | 499                         | 7                            |
| Total               | 2393                        | 26                           |

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora, pautadas na busca realizada nas bases de dados eletrônicas: Google Acadêmico, CAPES e SciELO (2022).

A respeito dos artigos selecionadas nos portais citados, foram elencados os seguintes títulos, de acordo com o Quadro 1.

<sup>6</sup> Inicialmente na pesquisa realizada no Google Acadêmico, foram encontrados 93 documentos (entre livros, artigos, dissertações e teses) entre essas 6 correspondiam a livros e dois eram repetidos.

**Quadro 1:** Artigos encontrados nas bases de dados Google Acadêmico, CAPES e SciELO.

| Plataforma de busca | Título   | Autores  | Palavras-Chave  |
|---------------------|--|--|---|
| Google Acadêmico    | Curso Pedagogia do Campo: Possibilidades para uma educação plena.  | Marta Chaves - UEM<br>Patrícia Lais de Souza - UEM<br>Rosângela Célia Faustino - UEM<br>Maria Christine Berdusco Menezes - UEM   | Educação;<br>Pedagogia do campo;<br>Teoria Histórico-Cultural e Ciência da história.                        |
| CAPES               | A Teoria Histórico-Cultural e a História Oral: Pressupostos teóricos-metodológicos para uma proposta de formação continuada de professores | Thais Borella- UNESP<br>Rosane Michelli de Castro -UNESP<br>Cleber Barbosa da Silva<br>Clarindo - UNESP  | Educação;<br>Formação de professores;<br>Teoria Histórico-Cultural e História oral.                         |
| CAPES               | Movimentos sociais e conquista do ensino superior: a formação de pedagogos para a Educação do campo  | Marta Chaves -UEM<br>Patrícia Lais de Souza- UEM<br>Rosângela Célia Faustino - UEM<br>Maria Christine Berdusco Menezes - UEM   | Movimentos Sociais;<br>Ensino Superior;<br>MST;<br>Formação de Pedagogos.                                   |
| CAPES               | Formação e ação docente na perspectiva sócio-histórica: um olhar para humanização dos sujeitos na educação                                 | Jacqueline Daniele França de Almeida - UEL<br>Marta Silene Ferreira Barros - UEL<br>Taira Sanches Rabal - UEL  | Educação;<br>Formação;<br>Ação docente e Humanização.   |
| CAPES               | A formação de professores – epistemologia e práxis criadora  | Maria Célia Borges - PUC SP<br>Leonice Matilde Richeter - UFU MG   | Formação de professores; epistemologia; Materialismo histórico dialético; Teoria e prática; Práxis criadora |
| CAPES               | A relação Teoria e Prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico  | Marta Silene Ferreira Barros - UEL<br>Jaqueline Delgado Paschoal - UEL<br>Dayanne Jacqueline Vicentini - UEL<br>Daniele Ana França de Almeida - UEL;<br>Leticia Ferreira - UEL;<br>Priscila Cordeiro Soares Barros - UEL | Educação;<br>Teoria e prática;<br>Formação docente e Trabalho pedagógico                                    |

|        |  |  |  |
|--------|--|--|--|
| SciELO | A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade   | Sônia Regina dos Santos Teixeira - UFPA  | Teoria Histórico-Cultural; Educação em Vigotski; Escolarização.  |
| SciELO | Formação continuada de professores — professores excelentes: proposições do Banco Mundial                              | Julio Antonio Moreto - UFC   | Formação continuada de professores; Banco Mundial; Globalização.   |
| SciELO | Investigação de Sequências Didáticas para o Ensino de Agroecologia   | Marcelo Neves Alves - IFBA<br>Joana Fidelis da Paixão - IFBA   | Pesquisa da educação; Ensino médio; Agroecologia; Sequência de ensino.   |
| SciELO | Desmistificando a agroecologia no Brasil   | Amilcar Baiardi - UCSAL<br>Maria Thereza Macedo Pedroso - UFRB   | Agroecologia; Ciências agrárias; Sustentabilidade; Segurança alimentar   |
| SciELO | Agroecology as the alternative: movement, science and practice for food justice and sovereignty                        | León Enrique Ávila Romero - UNICH<br>Emilia Itzel Cordero Oseguera - University of California Berkeley.<br>Jhonny Ledezma Rivera - Ana Cecilia Galvis - Universidad Mayor de San Simón<br>Agustín Ávila Romero - UFG | Agroecología; Soberanía alimentaria; Práctica, eoría, movimientos sociales rurales; Conocimiento científico y tradicional; Organización rural; Productores sustentables rurales. |
| SciELO | Proposta de princípios gerais para a ciência da agroecologia: uma reflexão   | Luis Fernando Gómez Echeverri - Universidad de Antioquia<br>Leonardo Ríos Osorio - Universidad de Antioquia<br>María Luisa Eschenhagen Durán - Universidad Pontificia Bolivariana                                    | Sustentabilidade agrária; Biomimética; Princípios agroecológicos; Biodiversidade   |
| SciELO | Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México | Jaqueline Kalmus - USP<br>Marilene Proença Rebelo de Souza - USP   | Formação de professores em serviço; Formação continuada; América Latina; Políticas educacionais; Trabalho docente.   |

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora, pautadas na busca realizada nas bases de dados eletrônicas: Google Acadêmico, CAPES e SciELO (2022).

Os títulos e autores das dissertações encontradas foram transferidas e tabuladas no Quadro 2.

**Quadro 2:** Dissertações encontradas nos dados eletrônicos do Google Acadêmico, Periódicos da CAPES e SciELO.

| Plataforma de busca | Título  | Autores                                     | Palavras-Chave  |
|---------------------|---|---|---|
| Google Acadêmico    | Experiências e desafios de uma educação popular, multicultural e dialógica nos espaços formais de Educação da rede pública do Estado do Rio de Janeiro.   | Vivian Fraga - UFRJ                         | Educação Popular; Educação Dialógica; Multiculturalismo crítico; Multiculturalismo Decolonial; Educação Neotecnicista; Práticas de Educação; Libertadora. |
| Google Acadêmico    | A organização do espaço da educação infantil: Contribuição da Teoria Histórico-Cultural.  | Heloísa Marques Cardoso Nunes - UEM         | Teoria Histórico-Cultural; Educação Infantil; Organização do espaço interno e externo; Formação de professores.   |
| Portal da Capes     | Análise curricular: educação ambiental como prática interdisciplinar no ensino fundamental do Colégio Estadual Juscelino Kubitschek Oliveira - Maringá/Pr | Ana Maria Aparecida de Carvalho Klein - UEM | Projeto Político Pedagógico; Educação; Horta escolar; Consciência ambiental; Agroecologia.  |
| Portal da Capes     | Por uma educação transformadora, criativa e ecológica: diálogos transdisciplinares entre Educação Ambiental, Arte e Agroecologia                          | Luiza Correa Eloí - UFRG                    | Educação Ambiental; Transformadora; Agroecologia; Arte; Transdisciplinaridade.  |
| Portal da Capes     | Educação e jardinagem no ambiente escolar; Uma abordagem agroecológica  | Francislaine Campos Garcia - UEM            | Projetos; Multidisciplinares; Jardins sustentáveis; Educação ambiental; Cultura ambiental   |
| Portal da Capes     | Políticas de formação de professores pós-1990 e os fundamentos da produção de conhecimento na contemporaneidade   | Perla Almeida Rodrigues Freire - UFC        | Trabalho<br>Formação de Professores<br>Produção de Conhecimento   |



|                 |  |  |   |
|-----------------|--|--|---|
| Portal da Capes | Educação stricto sensu e sua função no processo de reprodução social: Um estudo ancorado na ontologia marxiano-lukacsiana com a abordagem histórico-cultural | Sabrine Maria Martins Chaves - UECE                | Trabalho; Educação; Ontologia; Reprodução Social; Psicologia histórico-cultural |
| Portal da Capes | Mediação cultural na escola: Possibilidades de fazeres docentes a partir de linguagens da arte no contexto de pandemia Covid-19.                             | Lutricia Hiani Machado Monti Sousa - PUC           | Mediação cultural; Formação cultural; Mediação; Educação básica.                |
| Portal da Capes | Educação e consciência em vigotski: contribuições à formação do educador.  | Vera Cristina Rabelo Muniz - UECE                  | Educação; Consciência; Vigotski; Formação crítica do educador.                  |
| Portal da Capes | Trabalho, Educação e Emancipação Humana: Uma análise da possibilidade de uma formação omnilateral.   | Lailton de Souza Santos - UECE                     | Crise Estrutural do Capital; Trabalho e Educação; Omnilateralidade.             |
| Portal da Capes | As significações de docentes sobre a formação continuada   | Patricia Ferreira Davies – Universidade de Taubaté | Processos formativos; Formação continuada; Significações                        |

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora, pautadas na busca realizada nas bases de dados eletrônicas: Google Acadêmico, CAPES e SciELO (2022).

Fazendo referência a teses selecionadas, temos o Quadro 3:

**Quadro 3:** Teses encontradas nos dados eletrônicos do Google Acadêmico, Periódicos da CAPES e SciELO.

| Plataforma de busca | Título   | Autores                        | Palavra-Chave   |
|---------------------|--|--------------------------------|---|
| Google Acadêmico    | Dialética do Educar: Contradições e superações de uma prática educativa transformadora – A experiência do Educandário Humberto de Campos | Alessandra Marques Possebon    | Teoria histórico-cultural; Educação Transformadora; Movimento Educacional Brasileiro; Dialética; Contradição.             |
| Google Acadêmico    | O desafio de inserir a pesquisa sobre problemas da realidade socioambiental como prática curricular                                      | Lezita Zalamena Schmitt – IJUÍ | Planejamento Coletivo na Escola; Pesquisa sobre Problemas Sociais; Integração do Currículo Escolar; Conhecimento Escolar. |

|       |   |                                   |   |
|-------|---|-----------------------------------|---|
| CAPEs | Auto(trans)formação permanente com professores do ensino médio: re-ad-mirando a docência e re-significando experiências                               | Larissa Martins Freitas – UFMS    | Docência no Ensino Médio; Políticas públicas de formação de professores; Formação continuada de professores. Auto(trans)formação permanente com professores; Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. |
| CAPEs | Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental Centrada na Escola: Percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica | Judenilson Teixeira Amador – UFP  | Formação continuada de professores centrada na escola; Melhoria da prática pedagógica; Necessidades formativas.   |
| CAPEs | Fundamentos do desenvolvimento humano na pedagogia de vigotski: repercussões para formação e atuação do professor                                     | Antonio Dario Lopes Junior – UECE | Vigotski; Ensino Desenvolvidmental; Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogia.   |
| CAPEs | Formação e Educação na Agroecologia: entre resistências e subordinações.  | Amanda Aparecida Marcatti-UFMG    | Agroecologia; Trabalho; Formação; Emancipação   |

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora, pautadas na busca realizada nas bases de dados eletrônicas: Google Acadêmico, CAPES e SciELO (2022).

Ao proceder esse levantamento, conclui-se que embora não foi encontrado nenhuma tese, dissertação ou artigo que abrangesse o tema na pesquisa (formação de professores, agroecologia e teoria histórico-cultural na perspectiva humanizadora) em sua totalidade, no meio acadêmico existem produções intrigantes e importantes, que contribuíram com o tema, e permitiram estabelecer relações com o objeto e objetivo do estudo.

### **Contribuições da Agroecologia e da Teoria Histórico-Cultural:**

De acordo com dados do IBGE (2010) a maior parte da população brasileira, vive na zona urbana, totalizando 84,35%, e 15,65% vivem na zona rural (BRASIL, IBGE, 2010). Esse quadro é bastante diferente do que das décadas anteriores, onde a maior parte da população vivia no campo.

A grande quantidade de pessoas na zona urbana, aconteceu devido ao êxodo rural, ocorrido pela modernização da agricultura. Parafraseando Silva (2008) a agricultura se tornou moderna, ainda nos séculos XVIII e

XIX, sendo a primeira fase dessa revolução, com a implementação dos avanços tecnológicos: rotação, incorporação de cultivos e a adoção da política de cercamento de terras. Em 1942, com a Segunda Revolução Agrícola, com utilização de tratores em maior escala, uso dos derivados de petróleo, avanços da engenharia genética e uso de insumos, ocorreu a diminuição da mão de obra necessária para as funções rurais, a produção em larga escala, monoculturas com a exploração do solo (perda de nutrientes), dependência dos insumos químicos, devastação de matas, poluição da água e do solo.

A propósito ilustrativo, observa-se o exemplo exposto por Dover e Talbot (1992) que descrevem o que aconteceu em Siri Lanka com a modernização na produção de arroz e com a substituição do búfalo<sup>7</sup> pelo trator. Com essa substituição, houve mudanças no sistema produtivo: aumento da produção e impactos na região, de modo particular na estrutura e o funcionamento ecológico dos agroecossistemas, interferindo em vários setores, como:

– Os jovens tinham como primeiro emprego o pastoreio dos animais (búfalos) e perderam essa oportunidade de trabalho.

– A urina e as fezes dos búfalos que eram utilizadas como fertilizante para o solo (fertilizante natural), foi substituído por fertilizantes industrializados.

– Com a diminuição da quantidade de búfalos, foram eliminados os tanques de banho deste animal e como consequências para o meio, observou uma desorganização na cadeia alimentar: os peixes (que habitavam nos tanques) se alimentavam do mosquito transmissor da malária, com a diminuição de seus predadores (peixe) foi necessário a utilização de inseticidas para o controle desse tipo de mosquitos.

Desta maneira, os autores esclarecem que, os sistemas tradicionais de cultivo evoluem ao longo de séculos, milênios e o mundo natural evolui com ele, então, as mudanças introduzidas de forma acelerada, sem o planejamento necessário, trazem consequências que alteram a estrutura do funcionamento do sistema como um todo e afetam o desempenho ecológico dos agroecossistemas (DOVER; TALBOT, 1992).

Primavesi considera que:

---

<sup>7</sup> Animal utilizado para puxar o instrumento que era utilizado para arar, sulcar e cultivar.

O homem está mudando o ambiente do mundo. Ele vem fazendo isso desde seu aparecimento como nova espécie, mas agora a atual população tem aumentado tanto, e a tecnologia atingiu tal ponto de desenvolvimento, que há um verdadeiro perigo de que o homem possa destruir a capacidade da Terra em sustentar a vida, porque em cada avanço técnico temos que sacrificar uma parcela da natureza (PRIMAVERSI, 1971, p. 5).

Esse aspecto também é comentado por Silva e Fonseca (2011), que aponta que a agricultura tem como características o desenvolvimento de técnicas que possibilitam o uso do ambiente em benefício humano e sua degradação:

[...] a evolução da agricultura, ao se caracterizar pelo desenvolvimento de técnicas que permitem a manipulação do ambiente natural, tem assinalado o alheamento a esse mesmo ambiente. O atual modelo agroalimentar promove o distanciamento entre o comensal e as etapas de produção do alimento e suas implicações ambientais, dificultando, especialmente no meio urbano, o entendimento do contexto. Tal fato pode influenciar negativamente os julgamentos e o processo de escolhas conscientes nessas áreas (SILVA, FONSECA, 2011, p. 43).

Com isso novos padrões de vida, de produção e valores, o relacionamento com a natureza foi transformado, tanto no meio rural como urbano, por intermédio das relações de trabalho. Saviani (2007, p. 154) relata: “[...] Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que se adaptar à natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza a suas necessidades”.

Assim, movido pelo interesse do lucro e grande produtividade, no decorrer da história da agricultura, o homem paulatinamente, foi deixando de explorar o meio para a sobrevivência e passou a transformar a natureza, aprimorando os seus instrumentos, para adquirir cada vez mais lucros, sem pensar em sua devastação.

Primavesi (1997, p.9) sustenta que: “[...] No capitalismo toda a atividade é orientada para o lucro, até o ser humano é considerado apenas um “recurso”, um meio de produção [...]”.

As transformações ocorridas na relação do homem com a natureza causaram sérios impactos ao meio ambiente<sup>8</sup>. Segundo Behrens (2000, p.23):

---

8 De acordo com Primavesi (1997, p. 40) “O meio ambiente não é o espaço em que

[...] O sucesso do desenvolvimento da ciência moderna, assentado no surgimento de novas técnicas eficazes para a produção do conhecimento, tem contemplado enfaticamente os aspectos externos das experiências (lucro, domínio, poder), ignorando o indivíduo. O homem do século XX alienou-se da natureza, do trabalho, de si mesmo e dos outros.

Na contramão desses princípios, temos a agroecologia, que vislumbra como uma forma diferente de relacionar com os ecossistemas e com a vida em geral. De acordo com Caporal (2009, p. 1):

[...] a Agroecologia é defendida como uma nova ciência em construção, como um paradigma, de cujos princípios e bases epistemológicas nasce da convicção de que é possível orientar o curso alterado dos processos de uso e manejo dos recursos naturais, de forma a ampliar a inclusão social, reduzir os danos ambientais e fortalecer a segurança alimentar e nutricional [...]

Reportando a Wezel *et al.*, (2009) verifica-se que foi no início do século XX que surgiu o termo agroecologia, relacionado, às disciplinas de agronomia, ecologia, zoologia e botânica e suas aplicações na agricultura. Em 1928, Bensin foi o primeiro a utilizar o termo para definir a aplicação da ecologia na agricultura. Ainda, os autores relatam as diferentes formas de conceber a agroecologia, do ano do surgimento do termo até os anos 70, que se refere a pesquisas sobre interações dentro dos ecossistemas, manejo de pragas, o impacto da agricultura nas plantas, solo, animais, clima são alguns exemplos. Além da agroecologia ser uma disciplina científica, a partir de 1970 tornou-se um movimento e um conjunto de práticas.

Posteriormente (anos 90) vários livros e pesquisas acadêmicas acerca do assunto foram publicados e nos anos 2000, a agroecologia passa a ser vista como uma disciplina científica, englobando os agroecossistemas, a rede global de produção, distribuição e consumo (WEZEL *et al.*, 2009).

A agroecologia, de acordo com estudos de Caporal (2009) e Silva (2008) respeita os ciclos naturais, recompõem o solo, promove a alimentação saudável, a preservação da água, a saúde das pessoas e do planeta.

Ainda, a agroecologia é uma ciência multidisciplinar que se construiu a partir da relação dos conhecimentos científicos com os tradicionais. Essa ciência estuda a ecologia aplicada aos agroecossistemas, respeitando os

---

vivemos mas o espaço do qual vivemos [...]”.

ciclos da natureza, além do que reflete sobre as injustiças sociais, impactos ambientais, produção de alimentos, sustentabilidade para enfrentar a crise ambiental e social. De acordo com Silva (2008, p. 3):

[...] a agroecologia é uma prática amigável de produção de alimentos que respeita a natureza e possui relações de trabalho, produção e comercialização socialmente justas. A agroecologia trata o solo como um organismo vivo. Microrganismos e insetos competidores são controlados com produtos naturais e com controle biológico. Não são utilizados agrotóxicos, adubos químicos, sementes transgênicas e antibióticos. Os animais criados para a alimentação humana são tratados com respeito, não podendo ficar presos o tempo todo, e devem ter espaço suficiente para caminhar, alimentar-se e descansar. Sua alimentação é toda natural, sem contaminação por venenos e adubos químicos, e seus desequilíbrios fisiológicos são tratados com remédios naturais.

Por sua vez, Brasil (2006, p.41) aborda que:

A agroecologia é considerada uma disciplina científica que transcende os limites da própria ciência, ao pretender incorporar questões não tratadas nas ciências clássicas (relações sociais de produção, equidade, segurança alimentar, produção para autoconsumo, qualidade de vida, sustentabilidade [...])

Caporal (2009, p. 3) destaca que as pessoas analisam a agroecologia: “[...] longe de entender que se trata de um paradigma em construção [...] Não é raro, tem-se confundido a Agroecologia com um modelo de agricultura [...]”. O referido autor continua (2009, p.4):

Agroecologia, mais do que simplesmente tratar do manejo ecologicamente responsável dos recursos naturais, constitui-se em um campo de conhecimento científico que, partindo de um enfoque holístico e de uma abordagem sistêmica, pretende contribuir para que as sociedades possam redirecionar o curso alterado da coevolução social e ecológica, nas suas mais diferentes inter-relações e mútua influência.

A agroecologia é conceituada por Altieri (2004, p.23) como:

Trata-se de uma abordagem que integra os princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos à compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo. Ela utiliza os agroecossistemas como unidade de estudos, ultrapassando a visão unidimensional – genética, agronomia, edafologia – incluindo dimensões ecológicas, sociais e culturais [...]

Parafrazeando McCune (2017) verificamos que a agroecologia é muito mais que uma disciplina e prática social, é um instrumento na construção da relação do campesinato com uma outra visão do consumismo e relação com a natureza.

Para Wezel *et al.*, (2009) no Brasil a agroecologia começou nos movimentos sociais e não na ciência. O movimento cresceu pela preocupação com a deterioração ambiental, a disparidade na posse de terra e a exclusão do pequeno produtor da modernização agrícola.

Portanto, mesmo que a palavra agroecologia nos remete a agricultura com menos danos ao meio ambiente, ela é mais abrangente e envolve formas de pensar, viver, relacionar e agir, sendo uma alternativa científica.

Em suma, a agroecologia envolve uma ciência, um movimento e uma prática.

Frente a esse cenário, a educação, de modo particular a realizada no campo da escola, pode compartilhar desses princípios para possibilitar a formação integral dos seus indivíduos, à medida que concorda-se com a premissa exposta por Silva e Fonseca (2011, p.37):

[...] O atual modelo agroalimentar viola princípios fundamentais do ser humano em sua relação com a atividade agrícola: o de plantar e de comer; o direito de identificar aquilo que passará a fazer parte de seu corpo e ainda o da conexão humana com o ambiente natural por meio do trabalho [...]

Com a contribuição da agroecologia, aliada a educação, esse resgate e potencialização do ser humano em sua totalidade será uma possibilidade de transformar a forma que o homem se relaciona com a natureza, em busca de uma sociedade igualitária, justa e sustentável.

Para que ocorra uma proposta de formação continuada em exercício, que vá ao encontro de uma formação na totalidade nos pautamos na Teoria Histórico-Cultural, que teve como elaboradores os russos: Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovitch Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevitch Leontiev (1903-1979).

Pela visão teórica assumida, o ser humano é observado como um ser ativo, integrante de um grupo social, cujo pensamento organiza-se em função da mediação e da apropriação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo da história. Ao contrário dos demais animais, a

cada geração o homem se apropria de conhecimentos da geração passada e constrói novos aprendizados, de acordo com as suas necessidades. Isso significa dizer que existe uma relação dialética entre o homem e a natureza, o qual na produção e uso de instrumentos para transformação da natureza, modifica a si próprio (VIGOTSKI, 1998).

Para Vigotski (1998) e Leontiev (1964), os instrumentos (tratores, enxadas, implementos em geral...) atuam sobre o homem, modificando suas atitudes e ações. Estes agem na modificação do ambiente (externamente), como por exemplo a motosserra, que ao ser utilizada, transforma o meio, e conseqüentemente transforma o próprio comportamento humano (tempo de execução, força, necessidades, interesses, valores, criatividade, produção, entre outros).

Outro fator que modifica as condições iniciais do homem são os signos, que como os instrumentos agem no ser humano promovendo sua aprendizagem:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e o uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel dos instrumentos no trabalho [...] (VIGOTSKI, 1998, p. 70).

Um exemplo de signo é a linguagem humana, que é um meio importante para o aprendizado, potencialização das funções psicológicas superiores<sup>9</sup> e organização do pensamento. A criança ao nascer vai gradativamente se apropriando da linguagem, e adquirindo a capacidade de falar e entender, as funções de ouvir e de articular a linguagem falada. Essa não é inata, existe uma base biológica que desenvolve com o contato com o meio (LURIA; LEONTIEV; VIGOTSKI, 1991).

Vigotski (1998, p. 72-73) esclarece o posicionamento relatando que embora os signos e os instrumentos sejam fundamentais para potencializar o aprendizado humano, existem diferenças entre ambos:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*;

---

<sup>9</sup> As funções psicológicas superiores são: memória, atenção, concentração, percepção, raciocínio, imaginação, criatividade (VIGOTSKI, 1998).



deve necessariamente levar às mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios, por ele utilizadas não pode ser a mesma (VIGOTSKI, 1998, p. 72-73).

Ainda o autor nos ajuda a entender que desde o nascimento o desenvolvimento é proporcionado pelo aprendizado. Portanto, o aprendizado é a incorporação de práticas sociais e historicamente construídas, sendo a internalização<sup>10</sup> dos conhecimentos histórico-culturais.

Segundo Vigotski (1998, p.118) “[...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado”. Logo, primeiro se aprende para depois se desenvolver. O aprendizado acontece dentro de uma cultura, a partir do relacionamento entre as pessoas. Para Góes e Smolka (1994, p.10):

[...] Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea.

As bases biológicas são necessárias porque é a partir de onde o ser humano se desenvolve. No entanto, elas por si só não permitem o desenvolvimento máximo humano, para que o fato ocorra se faz necessário o contato com a cultura, com o mundo circundante e o patrimônio da humanidade. De acordo com Martins (2009, p.456): “[...] o ser humano e seu psiquismo se formam sob condições que são histórico-sociais, isto é, os processos intrapsíquicos derivam dos processos interpssíquicos por meio da internalização dos signos [...]”.

Esse fato ocorre por intermédio da mediação, onde os sistemas de signos e os instrumentos, ao longo da história humana, mudam a forma social e o nível de seu conhecimento, a partir das interações sociais estabelecidas. As internalizações do sistema de signos e os instrumentos

---

10 Vigotski (1998, p.74) conceitua internalização como “[...] a reconstrução interna de uma operação externa”.

produzidos culturalmente provoca transformações no comportamento e estabelecem a promoção de atitudes, pensamento e do desenvolvimento individual. Portanto, promove a aprendizagem dos seres humanos (VIGOTSKI, 1998).

Ressalta que o homem tem a capacidade de modificar a natureza, a sociedade por meio de seu trabalho, relacionado às condições materiais e culturais de seu período, mas também de apreender com o passado, modificar, criar, imaginar e planejar o futuro. Tais capacidades não estão presentes nos recém-nascidos, mas são promovidas ao longo da história, como uma atividade humana (VIGOTSKI, 1998).

Ao longo da história humana as capacidades são potencializadas por intermédio da mediação, essa promove as funções psicológicas superiores (atenção, concentração, criatividade, imaginação...). Inicialmente os seres humanos respondem imediatamente ao estímulo, gradativamente pelas mediações de signos as funções psicológicas superiores se tornam humana “[...] O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 1998, p. 54).

Potencializada o seu desenvolvimento dos seres humanos, a partir do grupo que está inserido “[...] No caso das funções psicológicas superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada [...]” (VIGOTSKI, 1998, p. 53).

Ao ter contato com problemas, situações e desafios complicados para o momento de aprendizado que se encontra, Vigotski (1998, p. 40) destaca que as crianças – mas podemos considerar o adulto – em um processo de experimento utilizam signos ou instrumentos:

[...] quando as crianças se confrontam com um problema um pouco mais complicado para elas, apresentam uma variedade complexa de resposta que incluem: tentativas diretas de atingir o objetivo, uso de instrumentos, fala dirigida à pessoa que conduz o experimento ou fala que simplesmente acompanha a ação e apelos verbais diretos ao objeto de sua atenção.

Frente a esse contexto, a função do professor é promover a mediação proporcionando o acesso dos discentes aos conhecimentos acumulados ao

longo da história da humanidade, utilizando signos e instrumentos para atingir esse objetivo (CHAVES *et al.*, 2017).

De acordo com Prada, Campos Freitas e Freitas (2010, p. 380), “[...] uma preparação que implica ter uma base de conhecimentos para aprenderem continuamente e, por sua vez, mediar aprendizagens por parte dos alunos.” Para isso, é fundamental a presença de professores e funcionários, para promover a mediação, e possibilitar a aprendizagem dos alunos.

### **Formação humanizadora: Contribuição da Agroecologia e Teoria Histórico-Cultural para a formação continuada de profissionais da Educação Básica**

Analisar a relação entre a Agroecologia e a Teoria histórico-cultural com a formação de profissionais de educação possibilita extrapolar os limites de cada perspectiva e encontrar suas relações e conexões em busca de uma formação humanizadora.

Desta forma, a agroecologia, é vista no estudo, como uma proposta de promover novos conhecimentos, resistir a forma capitalista de analisar o mundo, e refletir sobre esse modo de sociedade. O contato com a natureza, os modos de produção para viver de forma consciente na sociedade, mudar os hábitos alimentares, crenças, experiências, cultura e valores dos seres humanos de maneira sustentável, com o objetivo da formação humana em sua totalidade, humanizando ele com seus pares e a natureza. Para McCune (2017, p. 255), “[...] La agroecologia propone nuevas bases para el metabolismo social, con las cuales se transforman las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, así como entre los seres humanos [...]”.

Essa transformação na relação com o meio ambiente, e como consequência a vida em geral, será efetivamente atingida por meio de um processo educacional, com base na formação individual e coletiva dos indivíduos. McCune (2017) elabora aproximações do papel da agroecologia e da educação nas transformações dos sujeitos para uma sociedade diferente da proposta pelo capitalismo, tanto nas relações sociais quanto na relação da cultura humana com a natureza.

O plantar, cultivar e cuidar faz parte das relações humanas desde dos primórdios, e estes foram dando lugar a outras formas de relação com a utilização das tecnologias e o êxodo rural. Resgatar esses princípios ou

entender a necessidade, promoverá uma mudança cultural nas formas de relacionamento da comunidade com a natureza. Portanto, a agroecologia, por um lado é uma ciência que vai além das questões de produção (relacionada à agricultura) e ambientais, como uma forma de vida, de cuidar e manter a vida. E por outro como uma ciência que respeita os saberes populares e articula com os conhecimentos científicos.

Por sua vez, a teoria histórico-cultural destaca a importância da mediação para o processo de aprendizagem, e consequentemente desenvolvimento dos sujeitos. O mediador é tudo que ajuda, potencializa e promove a aprendizagem, se coloca entre o que apreende e o que deve ser aprendido, podendo ser os signos e a linguagem. De acordo com McCune (2017, p.260), “[...] Los mediadores pedagógicos pueden ser personas, actos, momentos, acciones os símbolos que permiten el acercamiento construido. Son los instrumentos que permiten a la socialización y la interiorización del contenido em los individuos”.

Outro conceito importante utilizado no estudo são as relações do homem com a natureza, o homem que se tornou homem a partir das relações estabelecidas com o meio (trabalho), vivendo ao longo de sua história o processo de hominização: “[...] Dado o caráter multirreferencial do ser humano, as relações estabelecidas com o meio ambiente – entendido no sentido amplo da expressão – condicionam a construção de seu bem-estar, de estar bem no mundo, de sua saúde e de sua felicidade.” (SILVA; FONSECA; 2011, p.37).

Corroborando com essa expectativa, Vigotski (1998, p. 73) clarifica: “[...] O controle da natureza e o controle do comportamento humano estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem”.

Primavesi (1971, p.5) afirma que “o homem primitivo subsistiu, colhendo alimentos silvestres, caçando e pescando. Um dia, descobriu que poderia usar o fogo para desviar animais selvagens e isso foi o começo da poluição do ar e da erosão dos solos, provocados pelos homens”.

De acordo com Silva e Fonseca (2011, p. 37), “[...] Hoje, mais do que informações sobre maneiras de preservação do meio ambiente, há que se compreender que o ser humano está nele, com ele e que é ele.”

Logo que Primavesi (1997, p.9):

[...] destruimos a ecosfera, os solos, a água, as fontes e rios, o ar, a atmosfera em busca de lucros fáceis e instantâneos. Rompemos ciclos naturais, gastamos des preocupadamente os recursos naturais, desprezamos religiões em um antropocentrismo quase selvagem, acabou-se com a moral e os valores humanos, tão indispensáveis para a sustentabilidade de nosso mundo.

O ponto de início será o homem como fazendo parte do ambiente natural e necessitando dele para assim ampliar as percepções e aprendizado. As interações estabelecidas entre o homem e seus pares e com a natureza, colocando o homem a par desse processo é fundamental.

### **Considerações Finais**

Considera-se que a Agroecologia e a Teoria Histórico-Cultural, nos subsidiaram para analisar a formação de um ser humano total: físico, social, cognitivo, emocional, racional, coletivo, ativo, com experiências anteriores, que se relaciona com a natureza e se fez homem no contato dela. De acordo com essa ideia que o homem modifica a natureza e si mesmo, constata-se a possibilidade de um aprendizado integral, para colocar em ação as várias percepções humanas (manutenção do vínculo dos seres humanos com o natural, histórico e cultural), como fazendo parte integrante do mundo natural e capaz de estabelecer relações com os elementos da natureza.

Urge, assim, a necessidade de (re) significar, dar uma nova “roupagem”, ou em outras palavras, buscar dar um novo significado a formação continuada em exercício, relacionando com a teoria histórico-cultural e os princípios agroecológicos na busca de uma formação humanizadora. Para isso, essa formação continuada buscará momentos de aprendizado integral, mobilizando várias funções psicológicas superiores (percepção, criatividade, atenção...) e emocional, ou ainda, não ignorar o emocional ou o intelectual, mas integrar tais aspectos.

Desse modo, a formação dos professores deve ser rica em conteúdo, significado e sentido, no campo da escola. A escola, na pesquisa é analisada como um espaço de formação, de apropriação de conhecimentos, construídos historicamente, de promoção da consciência política, sendo o local que podemos potencializar a formação humanizadora.

Atualmente observa-se cada dia mais a escola passando a ser utilizada como um dos recursos a serviço do capital. A formação humana na perspectiva de emancipação, de acesso ao conhecimento histórico-cultural, é deixada de lado, em nome do mercado de trabalho e a busca de alcançar metas e índices particulares.

Desta forma, a formação humanizadora, é analisada como aquela que buscará promover ao máximo as funções psicológicas superiores dos sujeitos, potencializando o seu desenvolvimento pleno e emancipatório. Logo que, o homem se torna homem conforme se apropriam do patrimônio cultural da humanidade, ou em outras palavras, os seres humanos possuem uma base biológica, mas para se tornar essas habilidades humanas é necessário o contato com o meio social e culturalmente construído ao longo da história humanidade (VIGOTSKI, 1998).

Nesse sentido, analisa-se a necessidade de uma formação continuada dos profissionais da educação, que permite ter acesso e analisar variadas linguagens, organização de espaços escolares, o acesso ao conhecimento produzido pelo patrimônio da humanidade, recursos didáticos, materiais e atitudes relacionados com os princípios agroecológicos, que possam interferir na constituição do ser humano, no máximo de suas potencialidades.

## Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 03/08/2021.

ALBINO, Ângela Cristina Alves e SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 03/08/2021.

ALMEIDA, Jacqueline Daniele França de.; BARROS, Marta Silene Ferreira.; RABAL, Taira Sanches. Formação e ação docente na perspectiva sócio-histórica: um olhar para humanização dos sujeitos na educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p.108-122, jan./mar., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp>.

br/iberoamericana/article/view/11143/7880. Acesso em: 20/05/2022.

ALMEIDA, Sheyla Gomes de. **Projeto Âncora: uma perspectiva de educação para a integralidade humana**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf>. Acesso em 20/05/2022.

ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**. Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v.10, n.30, p.367-387, maio/agos, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf>. Acesso em: 11/07/2022.

ALVES, Marcelo Neves, PAIXÃO, Joana Fidelis de. Investigação de sequências didáticas para o Ensino de Agroecologia. **Ciências e educação**. São Paulo: Bauru, v.20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/S6Htbg39KNvNhymFH3JMRWB/?lang=pt>. Acesso em: 11/07/2022.

AMADOR, Judenilson Teixeira. Concepções e modelos da formação continuidade professores: Um estudo teórico. **Humanidades e inovação**, Palmas, v.6, n.2, p.150-167, fev., 2019.

AMADOR, Judenilson Teixeira. **Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental Centrada na Escola: Percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica**. 2019. Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7671114](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7671114). Acesso em: 28/05/2022.

BAIARDI, Amílcar; PEDROSO, Maria Thereza Macedo. Desmistificando a agroecologia no Brasil. **Ciência Rural**. v.50, n.11, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cr/a/SrvYWBbTRcb4yk5NCTsGbzM/abstract/?lang=pt>. Acesso: 29/05/2022.

BARROS, Marta Silene Ferreira; PASCHOAL, Jaqueline Delgado; VICENTINI, Dayanne Jacqueline; FRANÇA DE ALMEIDA, Daniele Ana; FERREIRA, Leticia; BARROS, Priscila Cordeiro Soares. A relação Teoria e Prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.15, n.1, p.305-318, jan./mar. 2020. Disponível em: [78](https://perio-</a></p></div><div data-bbox=)

dicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13303/8814. Acesso em: 28 de maio 2022.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

BORELLA, T.; CASTRO, R. M. de; CLARINDO, C. B. da S. A teoria histórico-cultural e a história oral: pressupostos teórico-metodológicos para uma proposta de formação continuada de professores. **Interfaces da Educação**, v.6, n.18, p.67–82, 2016. Disponível em: <https://periodico-sonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1080>. Acesso em: 28/05/2022.

BORGES, Maria Célia; RICHTER, Leonice Matilde. A formação de professores – epistemologia e práxis criadora. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n.59, p.1-16, out./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13935/9413>. Acesso em: 28/05/2022.

BRASIL. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Ministério da agricultura, pecuária e abastecimento. **Marco Referencial em Agroecologia**. Brasília, DF: 2006.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**: Censo 2010. Brasília, DF. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CALIXTO, Patrícia Mendes; MARUJO, Helena Águeda. **Educação ambiental e psicologia positiva**. 1ed. Curitiba: Appris, 2019.

CAPORAL, Francisco Roberto. **Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis**. Brasília: 2009.

CHAVES, Marta; SOUZA, Patrícia Lais de; FAUSTINO Rosângela Célia; MENEZES Maria Christine Berdusco. Movimentos sociais e conquista do ensino superior: a formação de pedagogos para a Educação do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 2, n.2, p. 750-772, 21 nov. 2017.

CZEKALSKI, Rejane Aparecida. **Apropriação da hora-atividade como espaço para a formação de professores em serviço**: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – Pr. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) . Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Pedagogia2/dhoraatividade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/dhoraatividade.pdf).



Acesso em 03/01/2022.

DANTAS, Irene Rodrigues. **Política estadual paranaense de formação docente**: princípios norteadores a partir da Abordagem CCS. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2020. Disponível em: <http://bdt.d.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1351/5/Irene%20Rodrigues%20Dantas.pdf>. Acesso em: 06/01/2022.

DAVIES, Patricia Ferreira. **As significações de docentes sobre a formação continuada**. 2020. Dissertação (mestrado). Mestrado Profissional em Educação. Universidade de Taubaté. Taubaté: São Paulo, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9905709](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9905709). Acesso em: 29/05/2022.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A.; SILVA, A. P. F.; SOUZA, J. C. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas dos estados e municípios brasileiros. **Relatórios técnicos**. São Paulo: FCC, v.52, 2012. Disponível em: <file:///D:/Users/Administrador/Downloads/2452-Texto%20do%20Artigo-9327-1-10-20131030.pdf> . Acesso em: 01/07/2022.

DOVER, Michael J; TALBOT, Lee M. **Paradigmas e princípios ecológicos para a agricultura**. Textos para debate n° 44. Rio de Janeiro: AS-P-TA, out. 1992.

FONSECA, Vivian Fraga da. **Experiências e desafios de uma educação popular, multicultural e dialógica nos espaços formais de educação da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro**. 2018. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2018/dVivian%20Fraga%20da%20Fonseca.pdf>. Acesso em: 29/05/2022.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mirian; SACCOL, Amarolinda Z.; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da Usp**, RAUSP. São Paulo: SP, v.35, n.3, jul-set. 2000, p.105-112. Disponível em: [file:///D:/Users/Administrador/Documents/Mestrada%20Agroecologia/Projeto%20de%20pesquisa/2000\\_092\\_RAUSP.PDF](file:///D:/Users/Administrador/Documents/Mestrada%20Agroecologia/Projeto%20de%20pesquisa/2000_092_RAUSP.PDF). Acesso em: 03 de out. 2021.

FREITAS, Larissa Martins. **Auto(trans)formação permanente com professores do ensino médio**: re-ad-mirando a docência e re-significando

experiências. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós – graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: Rio Grande do sul, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/view-TrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10559576](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/view-TrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10559576). Acesso: 29/05/2022.

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt; SCHNECKENBERG, Marisa. Percurso histórico das políticas de formação continuada paranaense: características e experiências de 1999 a 2006. **Revista on- line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n.1, p. 81-107, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9741> . Acesso em: 07/01/2022.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.13, n.37, p.5-70, jan/abr. 2008. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt>. Acesso: 07/01/2022.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.1, p.11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 de outubro de 2021.

GÓES, Maria Cecília Rafael; SMOLKA, Ana Luísa. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 3 ed. Campinas: São Paulo, 1994.

GÓMES, Luis Fernando Echeverri; RIOS, Leonardo Osorio; ESCHE-NHAGEN, Maria Luisa Durán. Proposta de ciência da agroecologia: uma reflexão. **Revista Lasallista de Investigación**, v. 14, n. 2. p.212-219, dez. 2017.

JUNIOR, Antonio Dario Lopes. **Fundamentos do desenvolvimento humano na pedologia de vigotski**: repercussões para formação e atuação do professor. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Ceará. Ceará, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/view-TrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11351129](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/view-TrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11351129). Acesso em: 29/05/2022.

KALMUS, Jaqueline; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Trabalho e Formação: uma análise comparativa das políticas de formação de pro-

fessores em serviço no Brasil e no México. **Revista e Educação**. v.42, n.1. jan./mar, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TVnWfB-FbqZfcLFdTpH8jybt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29/05/2022.

KLEIN, Ana Maria Aparecida Carvalho. **Análise curricular: educação ambiental como prática interdisciplinar no ensino fundamental do Colégio Juscelino Kubitschek Oliveira – Maringá/Pr.** 2021. Dissertação. (Mestrado em Agroecologia). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2021.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1964.

LURIA, L.; LEONTIEV, A; VYGOTSKY, L. S (org.). **Psicologia e Pedagogia: As bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.

MARCATTI, A. A. Formação e educação na agroecologia: entre resistências e subordinações. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 191–194, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/29236>. Acesso em: 9 out. 2022.

MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin**. Araraquara: Junqueira & Marin. 2019. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/ebooks/textos-alda-junqueira-marin-professora.pdf>. Acesso em: 12/07/2022.

MARTINS, Lígia Márcia. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marin. Marília: Cultura Acadêmica, 2009. p.449-474.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109149>. Acesso em: 11/07/2022.

MCCUNE, Nils. Os mediadores pedagógicos e a territorialização da agroecologia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n.26, p.252-280, set./dez., 2017.

MEL, Cristina. **A água**. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www>.

youtube.com/watch?v=CNLrgHpjG2c. Acesso em: 10/09/2022.

MORETO, Julio Antonio. Formação continuada de professores – professores excelentes: proposições do Banco Mundial. **Revista brasileira de Educação**. v.25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bHkbCfMzMCMsHzyhGgr5QHs/?lang=pt>. Acesso: 29/05/2022.

MORETTI, Vanessa Dias. MOURA, Manoel Orisvaldo de. A formação docente na perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**. v.10. n.20. p.345-361, jul./dez.,2010.

MORICONI, Gabriela Miranda (coord.). Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. **Relatórios técnicos**. v.52. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/340/169>. Acesso: 09/09/2022.

NASCIMENTO, Vilmar da Silva. **Revitalização de hortas escolares com plantas medicinais como cenário pedagógico**. 2019. Dissertação (Mestrado em ensino das Ciências Ambientais). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/39421>. Acesso: 29/05/2022.

NUNES, Heloisa Marques Cardoso. **A organização do espaço na educação infantil**: Contribuições da teoria histórico-cultural. 2018. 155 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2018, Maringá, PR. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5851> Acesso: 29/05/2022.

POSSEBON, Alessandra Marques. **Dialética do educar**: contradições e superações de uma prática educativa transformadora: a experiência do Educandário Humberto de Campos. 2021. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/43095/1/2021\\_Alessandra-MarquesPossebon.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/43095/1/2021_Alessandra-MarquesPossebon.pdf). Acesso em: 29/05/2022.

PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cíndara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 10, n.30, p.367-387, maio/ago., 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 04 de jun. 2021.

PRIMAVESI, Ana. **Agroecologia**: ecosfera, tecnosfera e agricultura. São

Paulo: Nobel, 1997. Disponível em: <https://anamariaprimavesi.com.br/wp-content/uploads/2022/02/Agroecologia-Ecosferabr-Tecnosfera-e-Agricultura.pdf> Acesso em: 09/01/2023.

PRIMAVESI, Ana. **Nós e o meio ambiente**. Santa Maria: Imprensa universitária UFSM, 1971. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/N%C3%B3s-e-o-meio-ambiente-Artur-Primavesi-UFSM-1971.pdf> Acesso em: 09/01/2023.

RESSIGNIFICAR. In: DICIO, Dicionário On-line de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em: 14/07/2022.

ROMERO, León Enrique Àvila; OSEGUERA, Emilia Itzel Cordero; RIVERA, Jhonny Ledezma; GALVIS, Ana Cecilia; ROMERO, Agustín Àvila. La agroecología como alternativa: movimiento, ciencia y práctica para la justicia y soberanía alimentaria. **Interdisciplina**. v.7, n19, dez. 2019. Disponível em: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-57052019000300011&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-57052019000300011&script=sci_arttext) Acesso: 29/05/2022.

SILVA, Elizabete Cristina Ribeiro; FONSECA, Alexandre Brasil. Hortas em escolas urbanas, Complexidade e Transdisciplinaridade: Contribuições para a Educação Ambiental e para a Educação em Saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 3, p. 35–54, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/420>. Acesso em: 10 out. 2022.

SILVA, Kleber Grubel da; CRIVELLARO, Carla Valeria Leonini; CASTELL, Cleusa Helena Guaita Peralta; SILVEIRA, Ieda Maria Lopes da; CARVALHO, Renato Visintainer; GROSSKOPF, Tomás Augusto Castell. **Agroecologia**: Um caminho amigável de conservação da natureza e valorização da vida. Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental. Rio Grande: NEMA, 2008.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Educação e Realidade**, v. 47, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ZkmZLqzStG7gZknWBDxVR-sM/#>. Acesso em: 8 out. 2022.

TROJAN, Rose Meri; TAVARES, Tais Maura. O funcionário escolar como educador: Formação dos trabalhadores em educação da rede estadual de ensino. **Revista eletrônica de extensão**: Extensio. UFSC. Disponível em: [file:///D:/Users/Administrador/Downloads/5766-Texto%20do%20Artigo-17972-1-10-20080813%20\(3\).pdf](file:///D:/Users/Administrador/Downloads/5766-Texto%20do%20Artigo-17972-1-10-20080813%20(3).pdf). Acesso em: 04 de out. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEZEL, Alexander; BELLON, Stéphane; DORÉ, Thierry; FRANCIS, CHARLES.; VALLOD, Dominique; DAVID Wezel. A agroecologia como ciência, movimento e prática: Uma revisão. **Agron. Sustentar.** v. 29 Jan. 2009. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1051/agro/2009004>. Acesso em 05/12/2021.

## SOBRE OS AUTORES

**Diones Clei Teodoro Lopes** - Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1629-6216>.

**Djeniffer Nogueira** - Licenciada em Filosofia pela UFFS; Docente do magistério do estado de Santa Catarina.

**Eduarda Kaster Neutzling** - Acadêmica em Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas.

**Leandro Mayer** - Doutor e Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo. Assistente Técnico Pedagógico na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

**Leticia Maria Passos Corrêa** - Doutora e Mestre em Educação, Licenciada em Filosofia. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

**Maria Christine Berdusco Menezes** - Doutora e professora do Programa de Pós-Graduação Profissional de Agroecologia e de Educação, da Universidade Estadual de Maringá.

**Maria Christine Berdusco Menezes** - Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Agroecologia. Doutorado em Educação (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3097-5242>.

**Odair Neitzel** - Doutor em Educação pela UPF com estágio na UNIKassel - Alemanha; Docente do Magistério Superior na UFFS - Campus Chapecó - SC, vinculado ao PPGE/PPGFIL; Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Sociedade - GPEFS.

**Táisa Viviane Bulla da Silva** - Mestre do Programa de Pós-Graduação Profissional de Agroecologia, da Universidade Estadual de Maringá e professora da rede estadual paranaense.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Agroecologia 4, 30, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 68, 69, 74, 76, 78, 79, 82, 83, 84

Alfabetização 11, 54

### B

BNCC 14, 19, 20, 21, 77

### C

CAPES 33, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65

Ciências Humanas 15, 19, 20, 35, 53, 60

### E

Educação Básica 36, 58, 74

Educação Infantil 4, 63

Ensino Médio 4, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 65

Ensino Superior 30, 31, 32, 35, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 47, 51, 55, 61

### F

Filosofia 4, 5, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 35, 53

Formação 10, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 74, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84

### G

Google Acadêmico 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65

### H

História 19, 20, 59, 61

### I

Indígenas 35, 53

### L

LDB 14, 18, 29

Lei de Cotas 4, 31, 32, 43, 47, 48, 51

### N

Novo Ensino Médio 14, 19

### S

SciELO 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65

### T

Teoria Histórico-Cultural 4, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 70, 74, 76





EDITORA  
SCHREIBEN