

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VI | Volume 20 | Nº 60 | Boa Vista | 2024

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14580458>



NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES-BACHARÉIS: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE

Jusselino Correia da Silva¹

Neuton Alves de Araújo²

Valdirene Gomes de Sousa³

Resumo

A atividade pedagógica, núcleo das ações docentes que objetivam a apropriação dos conceitos teórico-científicos, é demarcada pela produção de significações, sejam de significados sociais e/ou de sentidos pessoais. É nesse contexto que emergem as significações desenvolvidas pelo professor acerca de suas necessidades formativas. Assim, este estudo objetiva analisar, a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade, as necessidades formativas de professores-bacharéis considerando as suas significações acerca das condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da atividade pedagógica na educação superior. Metodologicamente, trata-se de um estudo de cunho teórico-bibliográfico, de abordagem qualitativa, com coleta de dados realizada através do levantamento sistemático de estudos que traduzem, efetivamente, o processo de análise das necessidades formativas de professores-bacharéis à luz da Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade e do Materialismo Histórico-Dialético. Os resultados evidenciam que a formação pedagógica se apresenta como uma necessidade formativa fundamental e permanente para a atuação dos professores-bacharéis universitários por não terem uma formação específica para a docência, o que implica em espaços do fazer profissional desse docente permeados por atitudes mecanizadas e desprovidas de intencionalidade. Conclui-se que desenvolver a atividade pedagógica exige do professor-bacharel uma reflexão do seu fazer profissional, necessidade formativa que implica na intencionalidade e, por extensão, na organização sistemática do ensino, sobretudo no aprofundamento teórico-crítico das principais dimensões que ancoram a sua formação.

Palavras-chave: Atividade Pedagógica; Necessidades Formativas; Professor-bacharel; Significações.

Abstract

Pedagogical activity, the core of teaching actions that aim to appropriate theoretical-scientific concepts, is demarcated by the production of meanings, whether social meanings and/or personal meanings. It is in this context that the meanings developed by the teacher regarding his/her training needs emerge. Thus, this study aims to analyze, based on the contributions of Historical-Cultural Theory/Activity Theory, the training needs of bachelor teachers considering their meanings regarding the objective and subjective conditions for the development of pedagogical activity in higher education. Methodologically, this is a theoretical-bibliographical study, with a qualitative approach, with data collection carried out through the systematic survey of studies that effectively translate the process of analyzing the training needs of bachelor teachers in light of the Historical-Cultural Theory/Activity Theory and Historical-Dialectical Materialism. The results show that pedagogical training is a fundamental and permanent training need for the work of university graduate teachers, as they do not have specific training for teaching, which implies that the professional activities of these teachers are permeated by mechanized attitudes and devoid of intentionality. It is concluded that developing pedagogical activity requires that the bachelor teacher reflect on his/her professional practice, a formative need that implies intentionality and, by extension, the systematic organization of teaching, especially in the theoretical-critical deepening of the main dimensions that anchor his/her training.

Keywords: Meanings; Pedagogical Activity; Professor-bachelor; Training Needs.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: jucacorreia@hotmail.com

² Professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutor em Educação. E-mail: doutor.neuton@ufpi.edu.br

³ Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Doutora em Educação. E-mail: val_sousa@cceca.uespi.br



INTRODUÇÃO

O universo que compõe a atividade pedagógica docente, demarcado por experiências vivenciadas tanto no campo pessoal quanto profissional, tem colocado professores, sejam licenciados e/ou bacharéis, diante de inquietações inerentes a essa atividade. É nesse contexto que emergem as significações acerca das necessidades formativas, posto que a atividade pedagógica, unidade entre atividade de ensino (do professor) e atividade de aprendizagem (do aluno), se configura núcleo de suas ações que objetivam a apropriação dos conceitos teórico-científicos.

Diante disso, cabe destacarmos que, tomando como base a experiência vivenciada na educação superior, enquanto professor-bacharel, há necessidade de uma formação e desenvolvimento pessoal e profissional, de forma intencional e permanente, a partir das dimensões éticas, filosóficas, psicológicas, sociológicas e pedagógicas, a fim de se pensar a atividade pedagógica na perspectiva da formação humana, em que o homem passa a ser visto como um autêntico ser histórico e social.

Por extensão, isso, particularmente, nos incita a refletirmos sobre os dilemas que implicam nos seguintes questionamentos: por que a maioria dos alunos não se desenvolve qualitativamente, ou melhor, não avança no seu desenvolvimento psíquico, na apropriação do conhecimento teórico-científico? Que condições devem ser criadas para possibilitar esse desenvolvimento? Por que há o distanciamento entre a aprendizagem e o desenvolvimento, uma vez que defendemos a tese vigotskiana de que a aprendizagem antecede ao desenvolvimento?

Face a essas considerações, a partir da tomada de consciência de que a formação e a atividade pedagógica de professores devem ser trabalhadas numa perspectiva coletiva de discussões, é que justificamos a necessidade de realização deste estudo sobre as necessidades formativas de professores-bacharéis como condição de darmos vozes a esses sujeitos. Nessa perspectiva, partimos da produção de sentidos pessoais, mediada pela investigação científica ancorada pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade.

Em síntese, é nesse contexto que se sustenta o nosso interesse pelas necessidades formativas. Com isso, a partir dessa tomada de consciência, julgamos ser relevante a determinação e análise dessas necessidades como o primeiro elemento do ciclo de planejamento, implementação e avaliação, necessário ao estabelecimento dos objetivos, prioridades e decisões sobre os programas de formação de professores.

Nesse sentido, ao retomarmos a reflexão sobre a atividade pedagógica, a compreendemos como uma atividade que objetiva a apropriação sistemática da cultura profissional no âmbito formal e que concorre para a organização do ensino e, conseqüentemente, para o desenvolvimento pessoal e



profissional do professor, seja licenciado ou bacharel.

Assim, neste estudo, buscamos responder à seguinte questão problema de pesquisa: A partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade, quais as necessidades formativas de professores-bacharéis ao se considerar as significações acerca das condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da atividade pedagógica na educação superior? Para respondermos a essa questão, delineamos como objetivo analisar, a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade, as necessidades formativas de professores-bacharéis considerando as suas significações acerca das condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da atividade pedagógica na educação superior.

Dito isso, vale destacarmos que, do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo teórico-bibliográfico. Ademais, por explicitar as relações humanas no cenário da atividade pedagógica do professor-bacharel universitário, na perspectiva de interpretar tais relações, configurou-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, de base materialista e dialética, de modo particular, nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade.

Assim, para efeito de escrita e organização do texto, além desta introdução, contemplamos outras três seções. Na próxima seção, apresentamos e explicamos a estrutura da categoria atividade e as necessidades formativas como geradoras de sentido no desenvolvimento da atividade pedagógica do professor-bacharel. Em seguida, delineamos o percurso metodológico com vistas ao objetivo e problema de pesquisa pretendidos. Por fim, nas considerações finais, sinalizamos os resultados deste estudo alinhados à perspectiva teórica abraçada.

METODOLOGIA

Do ponto de vista do percurso metodológico, foi fundamental a adoção de critérios multifacetados para imprimir uma adequada obtenção de dados que traduzissem efetivamente

um processo de análise das necessidades formativas de professores-bacharéis, ao se considerar as significações acerca das condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da atividade pedagógica na educação superior, a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade.

Desse modo, a realização de um estudo teórico-bibliográfico (GIL, 2017) se apresentou como possibilidade para promovermos as ponderações que o orientaram, alimentadas por contextos históricos, sociais e educacionais relacionados às necessidades formativas de professores-bacharéis. Salientamos que tal formato de pesquisa se manifesta como base principal à consulta em livros, periódicos e artigos



postados no ambiente virtual. Trata-se, portanto, de uma revisão de literatura sobre o aporte teórico com temáticas relacionadas à Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade de Leontiev e necessidades formativas de professores-bacharéis, além de nuances do Materialismo Histórico-Dialético, este último constituindo postulados que fundamentam tal perspectiva teórica.

A revisão de literatura tem como objetivo reunir e sintetizar conhecimento pré-existente sobre uma determinada temática. É conceituada como aquela em que conclusões de estudos anteriormente conduzidos são sumarizadas a fim de que se formulem inferências sobre um tópico específico.

Nesse sentido, foram efetuadas pesquisas com foco em estudos que investigam as necessidades formativas de professores-bacharéis à luz da teoria de base. Entendemos, portanto, ser um método valioso para a pesquisa, uma vez que este permite agilidade na divulgação do conhecimento e devido a relevância de sua aplicabilidade para a pesquisa na educação. Ademais, possibilita a síntese de múltiplos estudos de um determinado fenômeno, além de apontar lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Diante do exposto, o percurso metodológico consistiu em seis etapas, assim descritas:

- a) identificação do tema ou questionamento e definição das palavras-chave ou descritores utilizados na busca da literatura. É oportuno explicitarmos que efetuamos buscas no google acadêmico direcionado à biblioteca virtual Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) e similares, utilizando os descritores de forma combinada;
- b) estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos/amostragem ou busca na literatura - nessa etapa deu-se início à busca nas bases de dados selecionadas para identificação dos estudos que foram incluídos na revisão, os quais foram conduzidos de maneira criteriosa e transparente. Não foi refinado critério de exclusão fundamentado no ano de publicação, devido ao número reduzido de trabalhos que sublinham esse tema, como também o fato de utilizarmos clássicos da literatura marxista, nem sempre atualizados no que tange às edições. Como critérios de exclusão, foi utilizada a duplicidade e exclusão pelo conteúdo do resumo desalinhado com o objetivo da pesquisa;
- c) definição das informações extraídas dos estudos selecionados – consistiu na construção de um banco de dados fácil e acessível, visando organizar e sumarizar as informações de maneira concisa. Nesse sentido, foi sistematizado um processo analítico na metodologia adotada nos trabalhos selecionados e nas suas respectivas conclusões. A metodologia dos trabalhos expõe a forma como os dados foram coletados e analisados, partindo, por exemplo, dos sentidos e significados produzidos por docentes acerca de sua profissão, permitindo inferir, tal como, se esses professores se encontram em atividade pedagógica ou não. Nessa perspectiva, as conclusões dispostas nessas pesquisas também demonstraram interpretações baseadas nos dados coletados. É relevante frisarmos que os estudos selecionados tratam de pesquisas de campo que apresentam como colaboradores professores-bacharéis que atuam no ensino superior em universidades públicas, privadas e Institutos Federais;
- d) avaliação dos estudos incluídos na revisão - os estudos selecionados passaram por avaliação detalhada e criteriosa;
- e) interpretação dos resultados – consistiu na discussão dos dados e comparação com o conhecimento teórico;
- f) apresentação da revisão/síntese do conhecimento – delineamento e síntese dos estudos incluídos, com base em metodologia crítica (MARCONI; LAKATOS, 2017).



Adicionalmente, adotamos a pesquisa de abordagem qualitativa que, como afirmam Denzin e Lincoln (2006), corresponde ao meio que interpretamos o mundo, ou seja, as pesquisas ocorrem no cenário natural de acordo com a interpretação dos sujeitos sobre os fenômenos. E, como complementa Minayo (2012), essa abordagem envolve a análise de significações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à limitação da operacionalização de dados quantificáveis.

Assim, em conformidade com Ferreira (2017, p. 58), que nos alerta para não nos limitarmos apenas aos aspectos metodológicos, havendo também a necessidade do método para o desenvolvimento de uma pesquisa, visto enquanto “lógica para compreender e explicar os desafios e os problemas postos pelo real [...] inclui princípios, leis e categorias, formas de apreensão da realidade objetiva para produção do conhecimento”. Com isso, o Materialismo Histórico-Dialético em Karl Marx se apresentou como possibilidade para compreendermos e explicarmos a realidade que, no caso deste estudo, são as necessidades formativas de professores-bacharéis em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade

Essa escolha se justifica, tendo em vista ainda que uma das máximas do Materialismo Histórico-Dialético, na perspectiva de Leontiev (1978), é que para uma análise das necessidades humanas e, particularmente, das necessidades formativas de professores-bacharéis, isso deve ocorrer em seu processo histórico-cultural, uma vez que, para o homem, as necessidades são produtoras de sentido no desenvolvimento de ações e operações que constituem a sua atividade, seja a atividade de ensino, de aprendizagem e de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL/TEORIA DA ATIVIDADE

A Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade, subsidiada pelo Materialismo Histórico-Dialético, expressa em seus métodos e arcabouço conceitual as marcas de sua filiação dialética. Diante disso, busca superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas. Em outras palavras, parte do pressuposto de que

[...] as propriedades do psiquismo humano são determinadas pelas relações reais do homem com o mundo, relações que dependem das condições históricas objetivas de sua vida. São estas relações que criam as particularidades estruturais da consciência humana, e que por ela são refletidas (LEONTIEV, 2004, p. 146).



Com base no exposto, faz-se necessário pontuarmos que a emergência do conceito de atividade na teoria aqui respaldada tem sua gênese nos primeiros escritos de Vigotski, a partir de 1920, de modo particular no estudo do desenvolvimento ontogenético, resultando na lei genética do desenvolvimento cultural, qual seja: “toda função psíquica aparece duas vezes em cena, em dois níveis, primeiro social e depois psicológico; primeiro entre pessoas intersubjetivamente, e depois dentro do sujeito, intrapsiquicamente” (MONTEALEGRE, 2016, p. 273). Esse conceito foi estruturado em meio a um conflito experimentado pela psicologia soviética nas primeiras décadas do século XX, devido às divergências entre as escolas idealistas e materialistas.

Dentre as bases do Materialismo Histórico-Dialético, a atividade é uma categoria fundamental. Leontiev (2021) ressalta que Marx, ao cunhar o conceito de atividade em sua teoria, distingue-se das posições idealistas que manifestam a atividade apenas em sua forma abstrata e especulativa, configurando-se apenas como ação, processo que ocorre sem uma tomada de consciência de suas possíveis consequências, numa dinâmica em que a relação sujeito e objeto/conteúdo está limitada à satisfação de uma necessidade imediata.

Sobre essa discussão, Leontiev (2021) complementa que, para Marx, a atividade prática sensorial do homem é que dá emergência ao desenvolvimento social e ao desenvolvimento individual. A partir da práxis – produção material e intelectual de sua existência – o ser humano modifica a sua realidade natural e social e por ela é transformado. Nessa perspectiva, Marx postula que a consciência, desde seu início, é um produto social e só pode ser compreendida no conjunto das relações sociais em que os indivíduos se circunscrevem.

Como nos esclarece Vygotsky (2009), na verdade, o que ocorre é uma relação dialética entre o homem e o meio sociocultural. O homem modifica o meio para atender às suas demandas básicas e, nesse processo, transforma a si mesmo. Dessa forma, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais do indivíduo e em seu contexto cultural e social.

O psicólogo bielorusso Vygotsky se viu diante da necessidade de superação do dualismo existente entre as posições idealistas e materialistas. Entendeu, portanto, que isso somente seria possível eliminando o lado idealista das ciências psicológicas. Para isso, propôs que a nova psicologia, a psicologia concreta, necessariamente, deveria partir do estudo da consciência enquanto um fenômeno material, sendo essa formada por um sistema constituído e interligado pelas funções psicológicas superiores, entre outras, a memória, a percepção, a emoção e a razão (PACKER, 2019).

Assim, no panorama teórico vigotskiano, se defende a tese de que o ser humano, ao longo de sua história, produz artefatos mediadores - signos e instrumentos -, que não transformam apenas a realidade, mas o próprio homem, interno e externamente. No entanto, para que isso ocorra, necessariamente, deve



se apropriar do contexto histórico e cultural, ou melhor, das experiências sociais e culturais historicamente produzidas pela humanidade (RONCAGLIO; NEHRING; BATTISTI, 2023). Isto significa que ocorre uma relação dialética do homem com o meio sociocultural. Por que afirmamos isso? Por que o homem modifica o meio para atender às suas demandas básicas e, nesse processo, transforma-se a si mesmo.

A despeito dessa problemática, é oportuno pontuarmos que, pelo viés da Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade, como afirmam Marinho, Silva e Antunes (2024, p. 6), “[...] o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio de interações mediadas, principalmente em contextos onde as relações sociais e a linguagem desempenham um papel fundamental para que compreendamos o indivíduo e suas formas de aprender.

Além disso, para que o processo de humanização seja viabilizado é necessário que o indivíduo se aproprie das aquisições acumuladas historicamente e produzidas pelo trabalho. Disso decorre que o desenvolvimento humano se dá principalmente pela via educacional. Leontiev (1978, p. 264-273) nos traz mais contribuições acerca dessa discussão, ao explicitar que:

[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana [...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática socio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa.

175

As reflexões leontievianas nos provocam a refletir sobre o papel da escola na organização do ensino, da necessidade de se criar as condições que possibilitem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento teórico-científico, sem perder de vista que esse processo deve fundamentar-se nas relações sociais do indivíduo e em seu contexto cultural e social.

Nessa mesma lógica de pensamento, Saviani (2015, p. 288) nos lembra que a “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Isso significa que ela não deve ser um espaço de promoção do conhecimento espontâneo ou fragmentado, mas sim da ciência, organizada em torno de currículos que abarquem as questões nucleares e fundamentais para o desenvolvimento.

Desse modo, a função da escola deve ser “[...] operar como mediadora na superação do saber cotidiano expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos (MARTINS, 2013, p. 141).

Assim esclarecido, para que a educação escolar possa exercer o seu papel é importante destacar



que a consciência é determinada pela vida, pela realidade objetiva transformada pelos indivíduos a partir das condições existentes. Nessa perspectiva, segundo Leontiev (2021, p. 149), o mais importante é “[...] compreender a consciência como um produto subjetivo, como forma alterada da manifestação de relações sociais por sua natureza, as quais são realizadas pela atividade da pessoa no mundo objetal”.

Vale acrescentarmos ainda que, no processo de desenvolvimento da consciência, a linguagem cumpre papel vital, pois a sua função inicial “é de comunicação, de vinculação social, de influência sobre os circundantes, tanto por parte dos adultos quanto das crianças [...] A linguagem interior é a base sobre a qual se desenvolve o pensamento lógico” (MONTEALEGRE, 2016, p. 274).

Feitos os comentários, em linhas gerais, apesar de a categoria atividade fazer parte dos estudos de Vigotski, é Leontiev que aprofunda e desenvolve teoricamente as relações psicológicas e epistemológicas no interior do esquema vigotskiano da atividade. Portanto, esse teórico passou a ser o representante principal da Teoria da Atividade, desenvolvendo-a como uma teoria que explica os problemas do desenvolvimento da mente humana relacionados à consciência e à personalidade. Para isso, parte do pressuposto de que, “[...] em qualquer condição e forma em que transcorra a atividade do homem, qualquer estrutura que esta adote, não pode ser considerada fora das relações sociais, da vida em sociedade” (LEONTIEV, 1983, p. 67).

Assim, nos estudos desenvolvidos por Leontiev sobre o desenvolvimento do psiquismo, em síntese, atividade é significada “[...] como os processos que são psicologicamente caracterizados pelo facto daquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento que incita o sujeito a uma dada atividade, isto é, com o motivo” (LEONTIEV, 1978, p. 296).

Nessa perspectiva, para que um sujeito entre em atividade, ele precisa ser movido por uma necessidade. Eis, portanto, a premissa de qualquer atividade. Desse modo, observamos que a necessidade é um aspecto essencial na atividade, contudo, cabe destacarmos que além disso, essa categoria é uma ação que se interliga por mais fatores que devem agir conjuntamente, caso contrário, não se configura como uma atividade.

Asbahr (2005, p. 110) nos traz, de forma resumida, como esses fatores se constituem na realização da atividade:

Necessidade, objeto e motivo são componentes estruturais da atividade. Além desses, a atividade não pode existir senão pelas ações, constituindo-se pelo conjunto de ações subordinadas a objetivos parciais advindos do objetivo geral. Assim como a atividade relaciona-se com o motivo, as ações relacionam-se com os objetivos.

Nessa lógica de raciocínio, há uma relação de interdependência na qual a atividade se realiza mediante um conjunto de ações para se chegar ao objetivo do indivíduo. Em relação ao termo ação,



Leontiev (1978), em seus escritos, salienta que toda atividade se realiza através de ações, mas nem toda ação do indivíduo se caracteriza como atividade, visto que, para ser atividade, deve-se partir de necessidades, que vão ao encontro do objeto, que é motivo de realização do indivíduo, apresentando um sentido pessoal ao sujeito que realiza tal atividade.

Sobre a discussão dessa categoria, é oportuno observarmos as constantes transformações que podem ocorrer no percurso de sua realização, posto que a perda do motivo não resulta em uma atividade e, sim, em uma ação apenas, em ativismo, não ocorrendo a relação direta entre o objeto e o seu motivo.

Dito isso, é importante sintetizarmos que a categoria atividade apresentada por Leontiev, se caracteriza como processo constante de ação do indivíduo, que age conjuntamente com outros fatores onde apresentará sempre um sentido pessoal ao indivíduo.

NECESSIDADES FORMATIVAS COMO GERADORAS DE SENTIDO NO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Como já explicitado, a necessidade é uma das características estruturantes da categoria atividade. Não podemos esquecer que “[...] os objetos [...] devem aparecer à consciência na qualidade de motivos, ou seja, devem manifestar-se como imagem interior, como necessidade, como estimulação e como fim” (LEONTIEV, 2004, p. 115). Em outras palavras, Libâneo (2004, p. 119), assim nos esclarece: “[...] a atividade surge de necessidades, as quais impulsionam motivos orientados para um objeto”.

Nessas condições, convém enfatizarmos que, no contexto da formação de professores (seja inicial e/ou continuada), a atividade pedagógica deve ser apresentada como núcleo de suas ações formativas, posto que se trata do “cenário onde o professor dá conta de seus conhecimentos disciplinares e pedagógicos a partir de suas experiências em sala de aula, o que lhe permite identificar a construção do conhecimento na interação professor-aluno [...]” (GUERRERO *et al.*, 2023, p. 208).

Diante das reflexões até aqui empreendidas, à luz da *Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade*, fica evidenciado que é no seu objeto, ou seja, na atividade pedagógica, que os professores produzem significações sobre a docência, ao planejarem e desenvolverem ações que objetivem a apropriação dos conceitos teórico-científicos. Estamos chamando de significação “[...] a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida” (LEONTIEV, 1978, p. 101).

Desse modo, em conformidade com os pressupostos que estruturam a *Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade*, os quais têm a finalidade de orientar o indivíduo para se relacionar com a realidade objetiva, atuando, assim, no desenvolvimento do psiquismo do sujeito, na formação do gênero humano, entendemos ser relevante compreender a atividade pedagógica do professor e suas



necessidades formativas em alinhamento com essa perspectiva teórica de uma maneira ponderada e argumentativa. Para isso, fazemos as reflexões: o que são necessidades? E, de modo particular, necessidades formativas?

Sousa *et al.* (2020, p. 3), em conformidade com Estrela, Madureira e Leite (1999), explicitam que necessidades formativas de professores são “[...] o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico”. Nessa perspectiva, Bandeira (2021), fundamentada em Stufflebeam (1985) e Rodrigues e Esteves (1993), identifica, em linhas gerais, quatro significações desenvolvidas por esses professores, quais sejam: direção para melhoramento, mudança ou direção desejada, ausência ou deficiência, provocando prejuízo ou benefício e discrepâncias e lacunas. Para a autora em tela (2021, p. 45),

As discrepâncias são caracterizadas a partir da perspectiva de Kaufman (1977), para quem a necessidade é uma distância entre uma situação atual e a que se pretende alcançar. Se a situação atual e a preterida estão em pontos extremos, as necessidades constituem esse vazio entre as duas extremidades. Essa situação descaracteriza as necessidades como existência material objetiva, dando a entender que as necessidades da pessoa, do grupo, do sistema e da instituição são mensuráveis e controláveis [...] necessidades como mudança ou direção desejada diz respeito às preferências e desejos da maioria das pessoas e dos grupos [...] Necessidade como direção em que se prever, que ocorra melhoramento é uma definição prospectiva de necessidades e se adequa na previsão de tendências e problemas [...] Necessidade como ausência ou deficiência é definida como algo em que a ausência ou deficiência é prejudicial ou cuja presença é benéfica [...].

Seguindo essa lógica de pensamento, as reflexões teóricas de Lima (2015, p. 3), fundamentadas em Roegiers, Wouters e Gérard (1992), se alinham às de Bandeira (2021) e de Sousa *et al.* (2020) por entenderem a categoria necessidade formativa numa perspectiva de caráter ambíguo, polissêmico, posto que comporta

[...] conotações de caráter objetivo e subjetivo - objetivo, porque reflete uma necessidade natural e social; subjetivo, porque só existe por meio do filtro das percepções do indivíduo acerca da realidade, tratando-se, portanto, de uma construção mental. Tais percepções podem ser reveladas por meio de três polos: o da representação da situação atual, expressa em termos de problemas, disfunções, exigências, dificuldades, defeitos; o da representação da situação esperada, manifestada por desejo, aspiração, motivação; e o da representação das perspectivas de ação, nas quais a necessidade se exprime por meio de ações a serem realizadas. A expressão de uma necessidade não depende da existência simultânea desses três polos, bastando que um deles seja explicitado pelo indivíduo para que se configure como tal.

Sob esta ótica, no que tange à atividade pedagógica do professor, compreendemos que “as necessidades formativas estão em constante movimento, não são estáticas ou pré-definidas, pois são influenciadas pelas condições concretas em que as práticas docentes são realizadas e pelas relações



internas e externas que ocorrem nos espaços educativos” (SOUSA *et al.*, 2020, p. 3-4). Assim, encontramos em Hewton (1998) a seguinte tipologia de necessidades formativas de professores:

- a) necessidades relativas aos discentes: problemas de aprendizagem, motivação, disciplina, heterogeneidade, avaliação;
- b) Necessidades relativas ao currículo: novos planos curriculares direcionam a novas necessidades de formação de professores;
- c) Necessidades dos próprios professores: mais relacionadas à abordagem dos professores como profissionais e como pessoas, do que ao ensino. Exemplo: redução da ansiedade;
- d) Necessidades da escola/instituto enquanto organização: necessidades que a instituição impõe ao trabalho do professor.

É relevante destacarmos que esse movimento faz parte do processo histórico e cultural. Assim, as necessidades formativas emergem de maneira permanente, implicando em novas necessidades. Esse movimento contínuo exige dos professores uma intencionalidade quanto à organização do ensino, agregando, então, valores determinados pela conjuntura.

A esse respeito, como explica Santos (2020, p. 17),

Nesse aspecto, podemos dizer que o homem historicamente começou com necessidades naturais, tais como comer, beber e se aquecer. Para satisfazer essas necessidades, o homem passou a realizar o trabalho. Com o tempo, o trabalho foi se aprimorando e, por meio dele, novos conhecimentos foram produzidos. Graças a esse desenvolvimento relacionado ao trabalho e a esse processo cumulativo do conhecimento, foram surgindo novas necessidades, inclusive de conhecimentos ou saberes e de processos formativos para a aquisição, aprimoramento e reprodução desses saberes.

Nesse contexto, podemos citar como exemplo os diversos tipos de instituições que abraçam a educação superior no país e as dimensões de atuação de cada professor. No que concerne, sobretudo à atividade pedagógica do professor, várias são as implicações decorrentes de necessidades formativas exclusivas e específicas para esses profissionais. Para melhor aclararmos esses comentários, recorreremos às contribuições teóricas de Morosini (2000, p. 14), ao revelar que,

[...] conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua em um grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada [...] sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, de ensino com pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária. [...] mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira. As instituições têm diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa em seu interior e mesmo entre as universidades públicas.



Diante desse cenário, conforme Lima (2015, p. 357), “[...] há que se problematizar a diferença entre a percepção (subjéctiva, portanto) das necessidades de formação por parte dos docentes, cotejando-as com as postas pela universidade e pelo mundo actual e futuro”. Nesse sentido, para além da dimensão técnica, que prevalece na percepção dos professores, outras dimensões são relevantes, como a cultural, a ética, a estética, a tecnológica e a ambiental.

Assim, a necessidade formativa é um movimento que ressalta a atenção plena na formação do professor. Sobre essa problemática, Nuñez e Ramalho (2023) afirmam que as novas competências profissionais dos professores que emergem das Reformulações Curriculares determinam a procura de referências que possam balizar os processos formativos dos professores, no contexto dos Programas de Desenvolvimento Profissional, que admitem os coletivos de professores face aos novos desafios profissionais.

Desse modo, ao pensarmos em um programa formativo de docentes em serviço, à luz das novas tendências, é fundamental levantarmos o questionamento: por onde começar? Para Biolo (2022, p. 30), “a busca do sentido e do valor da atividade docente não pode, de maneira alguma, estar despregada do questionamento do lugar social da classe docente, do seu estatuto profissional e de sua identidade”. Seguindo essa linha de pensamento, entendemos então que, diagnosticar e trabalhar necessidades formativas dos professores, é uma tarefa a ser prioritária (como condição inicial para criar condições formativas).

Sobre essa problemática, Santos e Melo (2021, p. 1), a partir de um estudo desenvolvido sobre necessidades formativas de professores-bacharéis que atuam em uma universidade pública federal, assim se posicionam:

[...] A análise indica como principais necessidades formativas dos docentes bacharéis a compreensão da didática, metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem, além de aspectos relacionados à organização da aula como espaço crítico, criativo e emancipatório dos estudantes. A pesquisa revela a importância de fortalecimento da pedagogia universitária, de modo a consolidar espaços e tempos de formação pautados nas necessidades formativas dos docentes.

Nessa perspectiva, um aspecto a ser destacado, conforme Ferreira e Nacarato (2025), é que há um número expressivo de bacharéis, a exemplo do engenheiro, ingressando nas instituições de ensino superior se constituindo, então, como docentes. A avaliação dos autores é que não ocorre uma formação para o magistério, portanto, emergem necessidades formativas nesse aspecto. “O professor é deixado a sua própria sorte para buscar essa construção identitária que deveria ser coletiva, tornando o processo penoso e, muitas vezes, didaticamente fracassado” (FERREIRA; NACARATO, 2023, p. 16).



Os pesquisadores em tela mencionam a necessidade de um planejamento para o ingresso desses bacharéis na docência, ou melhor, de um programa de desenvolvimento profissional docente para as universidades. No entanto, Nuñez e Ramalho (2023) advertem que a pesquisa sobre as necessidades se orienta como uma contribuição para se pensar os processos formativos dos docentes em serviço, mas não instituem o único elemento para esse fim, pois outros fatores influenciam o desenvolvimento profissional dos professores, como as próprias reformas curriculares e as tendências do desenvolvimento profissional que demandam uma visão a longo prazo da profissão.

Como explica Marcelo (1992), os Centros de Formação de Professores não podem ser visto como espécies de “supermercados” que fornecem tudo o que os clientes pedem. Há no sistema de educação superior nacional uma atuação do professor fundamentada na individualidade. Sobre esse quesito, Silva (2015) comenta que no movimento da prática docente, na perspectiva aqui defendida, da atividade pedagógica, os professores estão se construindo de forma singular, se refazendo e configurando uma identidade própria de ser professor quando, na verdade, deveria ser uma formação voltada para o coletivo, com responsabilidade conjunta pelo planejamento, implementação e desenvolvimento de diferentes aspectos da universidade, como o ensino, a pesquisa, a extensão, mas também o clima da sala de aula e da universidade (CHIRIAK; FORSBERG; THORNBERG, 2023).

Entretanto, a fragilidade da formação para a docência e a insipiência do apoio institucional no espaço acadêmico retarda e afeta o desenvolvimento da profissionalidade que se localiza mais numa responsabilidade individual do que como elemento das políticas públicas que sustentam a educação superior.

Assim, em particular, os fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade têm contribuído para empreendermos pesquisas que ressaltem o papel de ações colaborativas no processo de formação de professores. Em tais pesquisas, o conceito de atividade tem como eixo o processo de cooperação entre os sujeitos envolvidos na atividade investigada, de modo que tal atividade se apresente como atividade efetivada em comum ou atividade coletiva.

É importante enfatizarmos que, as pesquisas aqui destacadas que se propuseram a investigar as necessidades formativas dos professores-bacharéis, indicam que esses profissionais não se encontram em atividade, observado que sua prática carece de intencionalidade no âmbito das ciências da educação e, de forma específica, da pedagogia. Há um hiato que permeia sua formação que recai em sua atividade pedagógica no exercício da docência superior, implicando, portanto, nos sentidos e significados que esses profissionais desenvolvem em relação à sua profissão.

Desse modo, como asseveram Pacheco, Magalhães Junior e Monteiro, “as ações desencadeadas institucionalmente devem caminhar para a ação coletiva e partilhada no desenvolvimento do trabalho



pedagógico dentro dos cursos e da universidade. E, como complementam Teles e Rossato (2023, p. 52), refletir acerca de sua atividade pedagógica é uma necessidade desses professores pois, “a reflexividade é o que mobiliza a consciência de si e a crítica ao seu conhecimento, levando o indivíduo a assumir, constantemente, posicionamentos em seus contextos sociais”.

Em linhas gerais, ressaltamos que ainda são poucos os estudos que têm como objeto as necessidades formativas de professores-bacharéis subsidiados pela Teoria Histórico-Cultural/Teoria da atividade. Desse modo, constatamos que a principal necessidade formativa desses professores é o movimento em itinerário para a atividade pedagógica. Os estudos são críticos em relação a essa perspectiva e chamam a atenção da ausência de intencionalidade, um traço de alienação, talvez provocado por uma frágil vigilância epistemológica, por exemplo, em seu processo de formação inicial ou ainda em exercício profissional.

Nesse sentido, levantamos o questionamento: dada a relevância da Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade, e identificada as necessidades de intencionalidade dos professores-bacharéis, de acordo com as pesquisas em tela, quais seriam as alternativas para superar esse contexto?

Partimos, então, do pressuposto de que há uma necessidade formativa presente na formação inicial do professor-bacharel que é a ausência da apropriação dos conhecimentos pedagógicos. Ao ingressar na docência, as instituições de ensino superior iniciam processos de formação docente que nem sempre contemplam o exercício da consciência da atividade profissional, sobretudo, relacionadas à significação social e sentido pessoal. Esses processos formativos, como salientam Kuroshima *et al.* (2016, p. 378), deveriam possibilitar aos professores a tomada de consciência de que “[...] a sala de aula além de ser um espaço físico, é um espaço social de trocas, negociações, pesquisas, ensino-aprendizagens e intercâmbios”.

Na verdade, em um sistema capitalista que utiliza a escola para formar mão-de-obra, realidade vigente e de difícil inversão, para superar esta condição de alienação, a atividade é ponto de partida e chegada do processo formativo profissional, pois possibilita a relação do conteúdo da ação formativa com suas necessidades. Sendo assim, os elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores, na perspectiva das teorias histórico-críticas, são potencializadores do desenvolvimento humano-social e contribuem para a superação de rupturas entre sentido e significado (FRANCO; LONGAREZI, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, de cunho teórico-bibliográfico e de abordagem qualitativa, foi apresentada uma análise das necessidades formativas de professores-bacharéis. Enfatizamos que todas



as discussões e considerações direcionaram-se ao objetivo desta pesquisa, qual seja: analisar, a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade, as necessidades formativas de professores-bacharéis considerando as suas significações acerca das condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da atividade pedagógica na educação superior.

Como resultados da nossa análise, em linhas gerais, observamos que a formação pedagógica se apresenta como uma necessidade formativa fundamental e permanente para o exercício da docência, de modo particular, aos professores-bacharéis universitários por não terem uma formação específica para a docência. Não podemos esquecer que, assim como para a atuação docente nos demais níveis de ensino, a formação pedagógica, a didática, também se constitui num processo tão relevante quanto os conhecimentos específicos e práticos.

Ao delimitarmos o cenário da educação superior, de forma específica, a atividade pedagógica do professor-bacharel, os estudos denotam que os espaços do fazer profissional desse docente encontram-se permeados por atitudes mecanizadas e desprovidas de intencionalidade. Nessas condições, em geral, ocorre a manufatura de uma atividade conteudista e direcionada predominantemente para o mercado de trabalho. Com isso, o individualismo é ressaltado, implicando então na presença do sentido, entretanto, falho de motivo e intencionalidade.

Ademais, as ações desenvolvidas pelos professores-bacharéis estão situadas de forma fragmentada, em partes, portanto, carecem de um movimento com destino à totalidade. Isso implica dizer que esses professores não se encontram em atividade pedagógica na perspectiva defendida neste estudo, posto que seus motivos não coincidem com o objetivo dessa atividade, embora residam na mesma.

Assim, a partir do desenvolvimento de uma consciência que leve em consideração o outro, o coletivo, a formação de um gênero humano emancipado, livre, é que podemos pensar em uma formação para atender as necessidades formativas desses profissionais que, efetivamente, vai implicar em um efetivo desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, para que ocorra uma transformação nesse cenário e, conseqüentemente, uma mudança de sentido e significado da atividade pedagógica numa perspectiva do ativismo, entendemos que é imprescindível a apropriação do conhecimento das teorias histórico-críticas que dialogam com o Materialismo Histórico Dialético.

Conscientes de que desenvolver a atividade pedagógica, aqui entendida como par dialético (atividade de ensino e atividade de aprendizagem), exige do docente e, particularmente, do professor-bacharel, uma reflexão do seu fazer profissional, necessidade formativa que implica na intencionalidade e, por extensão, na organização sistemática do ensino. Nessa lógica de pensamento, ao mesmo tempo



em que reconhecemos tal complexidade, devido às condições impostas pela realidade, demarcada pelo âmbito objetivo e subjetivo, entendemos a necessidade de aprofundamento teórico-crítico das principais dimensões que ancoram a formação desse profissional na perspectiva de superação do mero desenvolvimento de habilidades e técnicas.

Em síntese, concluímos que a Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade se apresenta como uma possibilidade para imprimir um movimento com potencialidades para estabelecer formação docente alinhada aos interesses do legado humano e sua perpetuação em interface com os valores de promoção desse gênero. Isto posto, acreditamos que as contribuições que escancaram a alienação do homem provocadas pelo capital seria uma necessidade a ser incorporada às práticas de formação permanente.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. “A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 29, 2005.

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades de quê?** Desejos, diagnoses, discrepâncias e devires de professores iniciantes. Curitiba: Editora CRV, 2021.

BIOLO, P. A. “Pressupostos teóricos da investigação sobre formação de professores”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 12, n. 34, 2022.

CHIRIAK, E. H.; FORSBERG, C.; THORNBERG, R. “Teacher teams: A safe place to work on creating and maintaining a positive school climate”. **Social Psychology of Education**, vol. 27, 2024.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

FERREIRA, D. M.; NACARATO, A. M. “O engenheiro e sua constituição como docente: Estado da Arte em pesquisas brasileiras”. **Revista Internacional de Educação Superior**, vol. 11, 2023.

FERREIRA, M. S. “Para não dizer que não falei de método”. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M. (orgs.). **Formação de professores na perspectiva histórico-cultural: vivências no formar**. Teresina: Editora da UFPI, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

GUERRERO, C. *et al.* “Modelo educativo, prácticas pedagógicas y valoraciones de docentes en educación superior”. **Educación y Humanismo**, vol. 25, n. 45, 2023.

KUROSHIMA, K. N. *et al.* “Formação continuada para docentes do ensino superior da Universidade do Vale do Itajaí: o olhar de formadoras do GEPES/UNIVALI”. **Revista Internacional de Educação Superior**, vol. 2, n. 2, 2016.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru: Editora Mireveja, 1983.



LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Editora Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru: Editora Mireveja, 2021.

LIBÂNEO, J. C. “A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade”. **Educar**, n. 24, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

MARINHO, A. M. A.; SILVA, A. H.; ANTUNES, H. S. “Formação e atuação docente em contextos multisseriados a partir da teoria histórico-cultural: desafios ou possibilidades?” **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, vol.17, n.13, 2024.

MARTINS, L. M. “Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, vol. 5, n. 2, 2013.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. “Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem”. **Texto e Contexto Enfermagem**, vol. 17, n. 4, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MONTEALEGRE, R. “Controversias Piaget-Vygotski en Psicología del Desarrollo”. **Acta Colombiana de Psicología**, vol. 19, n. 1, 2016.

MOROSINI, M. C. “Docência universitária e os desafios da realidade educacional”. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

NUÑEZ, I. B; RAMALHO, B. L. “Estudo da determinação das necessidades de professores: O caso do Novo Ensino Médio no Brasil – Elemento Norteador do Processo Formativo (Inicial/Continuado)”. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 29, n. 1, 2023.

PACHECO, M. A. L.; MAGALHÃES JUNIOR, A. G; MONTEIRO, R. R. M. “Docência universitária: percursos de formação de professores bacharéis no curso de Medicina Veterinária”. **Revista Internacional de Educação Superior**, vol. 9, 2023.

PACKER, M. J. “Psicología cultural: introducción y visión general”. **Avances en Psicología Latinoamericana**, vol. 37, 2019.

RONCAGLIO, V.; NEHRING, C. M.; BATTISTI, I. K. “Análise de livros didáticos utilizado para o ensino de vetor”. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, vol. 16, n. 3, 2023.

SANTOS, D. S.; MELO, G. F. “**Docência Universitária: em foco as necessidades formativas de professores bacharéis em Administração**”. **Ensino Em Re-Vista**, vol. 28, 2021.



SANTOS, M. A. M. S; ASBAHR, F. S. F. “Teoria da Atividade de A. N. Leontiev: uma síntese a partir de suas principais obras”. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, vol. 2, n. 2, 2020.

SAVIANI, D. “Sobre a natureza e especificidade da educação”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, vol. 7, n. 1, 2015.

SILVA, J. C. “A questão educacional em Marx: alguns apontamentos”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, vol. 3, n. 1, 2011.

SOUSA, S. N. *et al.* “Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura”. **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 14, 2020.

TELES, S. M.; ROSSATO, M. “O estágio supervisionado como espaço de produção de significados sobre a profissão docente”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 15, n. 44, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VI | Volume 20 | Nº 60 | Boa Vista | 2024

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima