

Mical de Melo Marcelino
Anderson Pereira Portuguez
(organizadores)

EDUCAÇÃO

da consciência cidadã à resistência democrática



**Mical de Melo Marcelino
Anderson Pereira Portuguez
(organizadores)**

EDUCAÇÃO

da consciência cidadã à resistência democrática

Ituiutaba, MG



2022

© Mical de Melo Marcelino / Anderson Pereira Portuguez (organizadores), 2022.
Editor da obra: Mical de Melo Marcelino.
Arte da capa: Anderson Pereira Portuguez.
Diagramação: Equipe Barlavento

Conselho Editorial – Grupo Educação

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

Editora-chefe: Mical de Melo Marcelino

Pareceristas brasileiros

Dr. Helio Rodrigues Júnior

Ma. Leonor Franco de Araújo

Dra. Luciane Dias Gonçalves
Ribeiro

Dra. Maria Aparecida Augusto
Satto Vilela

Maria Izabel de Carvalho
Pereira

Pareceristas internacionais

Dr. José Carpio Martin - Espanha

Dr. - Ernesto Jorge Macaringue - Marrocos

Msc. Mohamed Moudjabatou Moussa - Benin

Msc. Diamiry Cabrera Nazco - Cuba

Dra. Sucl Noemi Alejandre Jimenez - Cuba

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

Editora Barlavento

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 87563

Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa *Ilê Àse Babá Olorigin*.

Rua das Orquídeas, 399, Residencial Cidade Jardim,

CEP 38.307-854,

Ituiutaba, MG.

barlavento.editora@gmail.com



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

Educação [livro eletrônico] : da consciência cidadã à resistência democrática / Mical de Melo Marcelino, Anderson Pereira Portuquez, organizadores. -- Ituiutaba, MG : Editora Barlavento, 2022.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-87563-34-3 DOI 10.54400/978.65.87563.34.3

1. Artigos - Coletâneas 2. Professores – Formação 3. Cidadania 4. Educação – Coletâneas 5. Interdisciplinaridade na educação 6. Prática de ensino 7. Prática pedagógica I. Marcelino, Mical de Melo. II. Portuquez, Anderson Pereira.

22-111911

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Coletâneas 370

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

AGRADECIMENTOS AOS APOIADORES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
– CAMPUS PONTAL**



**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO
PONTAL**



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - UFU**



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - UFU**



EDITORA BARLAVENTO

Realização



SUMÁRIO

O currículo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental: a Geografia no documento de Canoas/RS <i>Vinício Luís Pierozan</i>	7
O ensino remoto e a promoção da saúde na qualidade de vida no trabalho docente <i>Gilmar Antoniassi Junior</i> <i>Rosana Mendes Maciel Moreira</i> <i>Valéria José da Silva</i>	23
Os desafios e dificuldades dos estudantes do ensino superior em tempos de pandemia de COVID-19 <i>Alison Fernando Jeronymo Eduardo</i> <i>Victoria Dornelles Godinho</i> <i>Vinicius Piccin Dalbianco</i> <i>Pedro Emanuel Peres Diani</i>	53
A formação de professores primários no Brasil: uma trajetória de avanços e retrocessos <i>Ozana Costa de Oliveira</i>	66
Quando o povo entra para a história <i>Ana Emília Cordeiro Souto Ferreira</i> <i>Danyelen Pereira Lima</i> <i>Nicola José Frattari Neto</i>	95

O ensino remoto e a promoção da saúde na qualidade de vida no trabalho docente <i>Gilmar Antoniassi Junior</i> <i>Rosana Mendes Maciel Moreira</i> <i>Valéria José da Silva</i>	118
Trabalho docente: um estudo sobre o processo de proletarização do magistério e suas implicações na construção da identidade profissional dos professores <i>Williane da Silveira Sousa Sanches</i>	148
O discurso da descolonialidade e a educação para as relações étnico-raciais no Brasil <i>Marília Cristina de Almeida da Silveira</i> <i>Leonardo Sebastião Delfino de Souza</i> <i>Anderson Pereira Portuguese</i>	169
Sobre os organizadores, autores e autoras	197

O CURRÍCULO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A GEOGRAFIA NO DOCUMENTO DE CANOAS/RS

Vinício Luís Pierozan

Introdução

O currículo representa, em linhas gerais, um projeto de escola e de sociedade, que com o passar dos anos e de diferentes governos passa a ser questionado por parte de pais, alunos e professores, principalmente. “A construção e implementação de um currículo envolve a gestão pública, a gestão escolar e a comunidade como um todo” (BORBA; RABELO; ALMEIDA, 2018, p. 547).

De acordo com Diniz e Moura (2020) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018,

[...] é o atual documento direcionador dos currículos escolares do Estado brasileiro [...] a Base reforça o controle e a prescrição do conhecimento a ser ensinado, além do modo de fazer nas produções curriculares. (DINIZ; MOURA, 2020, p. 1670).

A iniciativa privada, que controla as escolas particulares, e os governos municipais, estaduais e federal, que têm sob suas responsabilidades as escolas de ensino públicas obrigatoriamente passaram a elaborar os currículos para os estabelecimentos de ensino que são de sua responsabilidade a partir da BNCC.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar como que se deu o processo de elaboração do currículo de geografia na rede municipal de ensino de Canoas/RS e discutir as possíveis implicações que o novo documento curricular traz para as escolas e para o fazer pedagógico dos professores. Para realizar este estudo, foi realizada também uma pesquisa bibliográfica sobre o tema com abordagem qualitativa.

Para tanto, o texto está estruturado em três seções. Na primeira, é apresentada a constituição do currículo na Educação Básica brasileira. Na segunda seção, é exposto como que se deu o processo de elaboração do documento curricular de geografia na rede municipal de ensino de Canoas a partir das diretrizes presentes na BNCC. Posteriormente, na terceira seção, tecemos as considerações finais.

O currículo escolar na Educação Básica

O currículo escolar deve conter todos os saberes que são tidos como essenciais para o desenvolvimento dos estudantes no transcorrer da sua escolaridade. De acordo com Gonçalves (2011, p.4) “Não há consenso, na literatura especializada, sobre qual é a melhor conceituação de currículo.”.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p.23).

O currículo escolar contém os conteúdos que são tidos como fundamentais para que sejam ensinados na escola e que representam o conhecimento que é visto como essencial para a cidadania.

Com o processo de redemocratização do país verificado no final da década de 1980, muitas demandas começaram a ser exigidas pela sociedade, e a educação, insere-se nesse contexto (DINIZ; MOURA, 2020). Os conteúdos mínimos que devem e/ou deveriam ser ensinados na educação básica constam no artigo nº 210 da Constituição Federal de 1988, porém essa particularidade foi alterada pela LDB, que passou a adotar em seu lugar uma “base nacional comum” (DINIZ; MOURA, 2020).

Na esteira desse processo uma das mais importantes transformações verificadas no que tange a educação brasileira ficou conhecida como Reforma Educacional dos Anos 90, e se deu a partir da profusão de normatizações, que conduziram a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (FARIAS, 2014; GIROTTO, 2017). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1998 inserem-se dentro deste contexto (GIROTTO, 2017). Essas reformas

dialogam profundamente com a difusão de uma lógica de Estado pautado nos princípios neoliberais e que tiveram no Plano Diretor da Reforma do Estado, lançado em 1995 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, seu documento norteador, resultando em um amplo processo de privatização dos serviços públicos e das empresas estatais (GIROTTI, 2017, p. 426-427).

Estas políticas educacionais não se restringiram somente ao Brasil, foi um movimento pensado para abarcar toda a educação do continente americano,

Tais políticas fazem parte de um amplo processo de ajuste neoliberal posto em prática em toda a América Latina (com exceção de Cuba), a partir dos acordos firmados em 1989 e que ficaram conhecidos como “Consenso de Washington”. Por estas medidas, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, representantes do capital transnacional, difundiram uma lógica de reforma neoliberal do Estado na América Latina [...] (GIROTTI, 2017, p. 427).

Essas políticas foram pensadas para serem implementadas em serviços essenciais, que tinham o Estado, como o grande regulador e ao mesmo tempo prestador. A educação básica, por sua vez, estava em sua maior parte nas mãos do governo. Assim, essas novas políticas para a educação passaram a favorecer cada vez mais a entrada da iniciativa privada na educação seja elaborando o currículo escolar, seja fornecendo capacitações e/ou formação continuada para os professores e/ou a disponibilização de materiais didáticos e atualmente uma vasta gama de ferramentas tecnológicas.

Em busca da “base nacional comum”, foi formulada a BNCC, que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 14 de dezembro de 2018 (DINIZ; MOURA, 2020). É um documento de âmbito nacional e de caráter normativo, ou seja, obrigatório, tendo entrado em vigor em todo o território brasileiro em 2020 (VIANA; ROSA; AMARAL, 2021). É a partir das normas dispostas na BNCC, que os currículos escolares da Educação Básica, privada, e pública, das esferas federal, estadual e municipal deverão estar alinhados (DINIZ; MOURA, 2020).

A elaboração da BNCC foi amparada nos seguintes marcos legais: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), de 2013 e o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014. Soma-se também as deliberações de organismos internacionais como, por exemplo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (GIROTTO, 2017; VIANA; ROSA; AMARAL, 2021).

No que tange ao currículo, para além do que está escrito no documento, é prudente também levar em consideração outra significativa particularidade, que as novas políticas educacionais buscam interferir diretamente no fazer pedagógico do professor. De acordo com Girotto (2017, p. 428), as propostas curriculares buscam “[...] legitimar um processo de precarização do trabalho docente com profundas implicações na prática educativa [...]”. Assim, o professor passa a ter cada vez menos autonomia em sala de aula,

Mexe-se no currículo, mas não são pensadas ações que ofereçam aos professores distribuídos por todo o território brasileiro momentos de reflexão no sentido de valorizar a interdisciplinaridade e os trabalhos coletivos em uma sociedade e em uma organização escolar em que prevalece o individual, para não dizer o individualismo, em que as disciplinas estão extremamente compartimentadas, não considerando as fronteiras indelévels existentes entre elas. Ideias boas são destruídas pela forma autoritária de sua implementação, sem que a escola seja considerada como um lócus de produção de conhecimento e de educação permanente (PONTUSCHKA, 1999, p. 17, citado por GIROTTO, 2017, p. 428).

A BNCC traz a ideia de um currículo único para todo o país, que todos os estudantes vão ter os mesmos conteúdos escolares e/ou as mesmas oportunidades em sala de aula/escola, independentemente de onde moram e/ou venham a estudar (BORBA; RABELO; ALMEIDA, 2018). Mas, essa premissa curricular não é verdadeira, pois a realidade que existe nas escolas públicas brasileiras em relação a infraestrutura, ao corpo docente e aos salários pagos aos professores é muito diferente de uma região geográfica para outra, diante da dimensão territorial do Brasil, e muda significativamente até mesmo dentro de um mesmo município, de uma escola estadual, para uma municipal, por exemplo.

É importante deixar claro, que os grandes defensores da mudança curricular no país, e na implementação de uma base curricular igual para todas as escolas brasileiras não foram os professores que estão em sala de aula, que vivem o dia a dia de uma escola. Os maiores interessados são grupos empresariais

privados que enxergam a educação básica como um grande negócio, um nicho de mercado a ser explorado, inserem-se nesse contexto a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, o Todos pela Educação, que é gerido pelo Banco Itaú, Gerdau e Fundação Roberto Marinho (GIROTTO, 2017, 2018, 2019; VIANA; ROSA; AMARAL, 2021).

“Por isso, [estes grupos] necessitam da indicação de nomes alinhados com essa lógica para ocupar postos estratégicos de decisão e de elaboração das políticas de educação” (GIROTTO, 2018, p. 161). Desta maneira, passam a ocupar cargos importantes dentro do próprio Ministério da Educação e dos demais órgãos a ele subordinados, prática que já ocorre há mais de duas décadas no Brasil e tem se tornado cada vez mais frequente, mesmo com a alternância de governos com ideologias opostas (GIROTTO, 2018).

O Currículo de Geografia na Rede Municipal de Ensino de Canoas, RS

A implantação da BNCC nas escolas municipais de Canoas, bem como, a reformulação do currículo do Ensino Fundamental, foi realizada pelos professores da própria rede de ensino, através do Projeto Cartografias da Implementação do Referencial Curricular de Canoas¹. O projeto também buscou, ao mesmo tempo, propiciar a formação continuada dos

¹ Projeto de pesquisa coordenado pela Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos (DFPP) da Secretaria Municipal de Educação, com a colaboração da Universidade La Salle (Unilasalle - Campus Canoas/RS). Projeto financiado pela Fundação Carlos Chagas e pela Fundação Itaú Social.

professores que atuam nos anos finais, do sexto ao nono ano, do Ensino Fundamental II.

O projeto caracteriza-se por ser uma pesquisa que busca investigar como um movimento de formação de professores mediado pela pesquisa colaborativa contribui para promover transformações significativas na prática docente e a qualificação do ensino na rede municipal (PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS, 2019, *online*).

A partir desta experiência, convém destacar que a formação continuada na rede municipal de ensino tendo como base o projeto Cartografias contempla um universo composto por quarenta e dois docentes que participam diretamente do projeto. Mas, o alcance do Cartografias é bem maior, pois nas escolas onde os professores que participaram do projeto lecionam eles atuam também como multiplicadores no processo de implantação do novo currículo escolar do município, designado como Referencial Curricular de Canoas (RCC) tendo a Base Nacional como norte.

Para os demais professores das escolas municipais que não participaram diretamente no projeto a formação continuada foi oportunizada, através de formações a partir de palestras, oficinas e minicursos, na forma presencial e/ou online, que foram ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Todavia, é importante enfatizar que no município ainda não existe uma iniciativa e/ou política educacional que busque proporcionar a formação continuada para todos os professores da rede. As formações que são ofertadas são por adesão, ou seja, o professor participa se manifestar interesse.

A situação, descrita acima, muitas vezes, colabora para que boa parte dos professores que atuam no município há mais tempo permaneçam realizando a mesma prática docente há anos e/ou que reproduzam o modelo de ensino que tiveram enquanto foram alunos na Educação Básica e/ou que também ensinem da mesma forma como aprenderam na faculdade. Estas situações, em muitos casos, fazem que os docentes se “acomodem” com a escola, com a sala de aula, com a educação e que aceitem passivamente a precarização em curso das condições de trabalho verificadas nas escolas e a própria fragmentação do currículo e do que tem de ser ensinado em sala de aula.

Na EMEF Professor Thiago Wurth, escola onde leciono, nas conversas realizadas na sala dos professores com os colegas durante os intervalos das aulas o entendimento dos professores dos outros componentes curriculares em relação a geografia é de que a geografia se resume a uma mera enumeração, localização de países/continentes/lugares (CAZETTA, 2018). A visão dos demais docentes é de um ensino voltado a decoreba e não numa geografia preocupada com as questões sociais, culturais e/ou ambientais... Enfim, uma geografia engajada na construção do conhecimento, na re-construção de conceitos, que permite, por exemplo, uma leitura da sociedade/tempo através da modificação da paisagem, um ensino de geografia que no seu limiar “[...] desenvolve o senso do tempo e ajuda a compreender a noção da evolução” da sociedade (MONBEIG, 1957, p. 18).

Os professores geografia, com mais tempo de sala de aula, também compartilham dessa mesma geografia mnemônica e para eles “[...] quem não sabe nomenclatura não sabe geografia” (CARVALHO, 1925, p. 7). Nas formações e/ou capacitações realizadas pela SME é comum os professores com

mais anos de magistério não participaram das mesmas e também existe um movimento de docentes que apenas participam de atividades formativas se elas às possibilitam avançar no plano de carreira do magistério.

Em relação a implantação da BNCC nas escolas do município é importante deixar claro que em momento algum a Base e as suas particularidades foram discutidas de forma crítica, reflexiva nos estabelecimentos de ensino e/ou por entidades que representam os professores como, por exemplo, o Sindicato dos Profissionais em Educação Municipal de Canoas (Sinprocan). Os professores que foram escolhidos² para participar do projeto Cartografias literalmente receberam a missão de construir e implementar nas escolas o novo currículo escolar de Canoas.

Ao elaborar o currículo, também não foram feitas análises crítico-reflexivas mais profundas da realidade local das escolas, do próprio currículo em si, bem como, da atual situação de precarização³ em curso no magistério municipal e nem de como se daria de fato a implementação da Base no chão de cada

² A escolha foi realizada pela SME tendo como critérios professores com pós-graduação (mestrado e doutorado), a partir da indicação de nomes por parte dos professores que já estavam participando do projeto e também pela sugestão de nomes (professores) por parte da direção de algumas escolas.

³ Atualmente existem três diferentes planos de carreira para o magistério municipal. À medida que novos planos foram sendo criados, foram sendo retirados direitos (vantagens), que os profissionais em educação tinham conquistado ao longo dos anos. O mais atual foi criado em 2014 e dentre as principais mudanças temos as seguintes: o professor deixa de ter salário e passa a receber por subsídio, a vedação de agregar funções gratificadas ao subsídio, a extinção da licença prêmio, mudanças na progressão de classe e grau, que dificultam (impedem) o avanço do professor por tempo de serviço.

sala de aula. Consideramos estes quesitos fundamentais quando se pensa o currículo escolar, tendo em vista a grande diversidade de realidades enfrentadas pelos professores de Geografia, já que o município de Canoas possui 45 escolas de Ensino Fundamental (EMEFs).

A situação relatada acima resultou na escrita de um documento, que propõe um currículo de Geografia sem de fato levar em conta o que pensam a maior parte dos professores da rede municipal, o dia a dia da sala de aula, e nem quais as futuras implicações que eventualmente resultarão de um novo currículo no processo ensino-aprendizagem.

Ainda, em relação ao currículo, em 2021, as equipes diretivas das escolas foram informadas pela SME que a partir de 2022 o currículo dos anos finais das EMEFs passará a ter mais uma alteração, a inserção de um novo componente curricular, denominado “Projeto de Vida”. E para tal, a grade curricular de Português passará a ter a sua carga horária semanal diminuída em um período. Os professores das escolas e principalmente os de português que vão ter a sua carga horária semanal diminuída em um período de aula não foram consultados em momento algum e tão pouco foram preparados para atuar como docentes no novo componente curricular. Diante deste caso, nunca é demais lembrar, que disciplinas escolares “[...] são fontes de identidade tanto para os alunos como para os professores” (YOUNG, 2013, p. 241) e a alteração da grade curricular está definitivamente rompendo esta particularidade.

Essa nova alteração curricular nos faz levantar alguns questionamentos em relação ao currículo, como: “*Quais os critérios que foram adotados para escolher o componente*

curricular de português para ter a sua carga horária semanal diminuída? O que seria de fato um Projeto de Vida para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente para os do sexto ano, que estão em processo de transição para a adolescência? Qual a formação, habilidades (conhecimentos) que o professor tem que ter para ministrar esse novo componente curricular? ”. Esses questionamentos nos reportam as palavras de Monbeig (1957), que afirma que a qualidade do ensino obterá êxito se for realizada por professores devidamente preparados para tal, e que profissionais não habilitados cientificamente e didaticamente não deveriam ser improvisados na função de ensinar.

Alterar o currículo sem consultar os professores deixa bastante evidente, que a participação do docente em relação a elaboração do currículo e ao ato de ensinar e aprender foi simplesmente ignorada, deixada a margem, cabendo ao professor apenas o papel passivo diante da alteração curricular e dos novos conteúdos que deverão ser trabalhados no “Projeto de Vida”. Este *modus operandi* de fazer uma alteração curricular alimenta “[...] a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão” de professor (NÓVOA, 2009, p. 33).

Considerações finais

A criação de uma base curricular de âmbito nacional acabou, em muitas situações, rompendo com iniciativas educacionais específicas. E ao mesmo tempo, tal iniciativa visa criar um modelo de currículo padrão válido para todo o país.

Esta prática não leva em conta a realidade brasileira, que é extremamente diversa e desigual.

Nesse sentido, não foi levado em consideração que “[...] o currículo é a expressão da cultura da escola com a sua (re)criação e desenvolvimento” (BORBA; RABELO; ALMEIDA, 1998, p. 552). Assim, cada escola tem as suas particularidades locais/regionais e as vivências de seus alunos, que em maior e/ou menor grau irão repercutir na sala de aula e nos conteúdos que fazem parte do currículo.

A elaboração no novo currículo escolar para o ensino fundamental em Canoas tendo como orientação a BNCC deixou bastante evidente que ainda persiste no município uma distância a ser superada pelo diálogo, pela atuação conjunta entre as pessoas que se ocupam em gerir a educação municipal e os professores que estão na sala de aula e se empenham em ensinar, aprender e construir o conhecimento junto aos alunos. Caso, essas questões não sejam pensadas de forma conjunta e de maneira colaborativa o currículo corre o risco de ser apenas mais um documento como tantos outros, que já foram elaborados.

Referências

BORBA, O. de. F.; RABELO, K. S. de. P.; ALMEIDA, M. R. Políticas Públicas para o currículo: as incertezas quanto ao ensino de Geografia na educação básica a partir da BNCC. In: IX FÓRUM NACIONAL NEPEG de formação de professores de geografia, 2018, Goiânia, GO. *Anais eletrônicos...* Formação

de Professores e Ensino de Geografia, contextos e perspectivas. Goiânia, GO: Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG), 2018. p. 547-557. Disponível em: <<http://nepeg.com/anaisforumnepeg/>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CARVALHO, M. D. de. *O Ensino de Geografia no Curso de Humanidades*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1925. p. 7-12.

CAZETTA, V. As nove edições do Colóquio de cartografia para crianças e escolares e suas agonísticas. *Estudos Geográficos*, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 159-179, 2018.

DINIZ, V. L.; MOURA, O. O. de. Interloquções sobre currículo e implementação da BNCC de Geografia: buscando pedagogias decoloniais para o contexto amazônico. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1668-1690, 2020.

FARIAS, S. C. G. de. Currículo e ensino de geografia no estado do Rio de Janeiro. *Caderno de Geografia*, Belo Horizonte, v. 24, n. 41, p. 86-97, 2014.

GIROTTO, E. D. Dos PCNS a BNCC: O ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

GIROTTO, E. D. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 159-174, 2018.

GIROTTI, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, p. 1-21, 2019.

GONÇALVES, J. R. Reflexões sobre o currículo da Geografia na Educação Básica: multiculturalismo, e geográfica crítica. *Revista Percurso*, Maringá, v. 3, n. 2, p. 03-23, 2011.

MONBEIG, P. *Novos Estudos de Geografia Humana Brasileira*. São Paulo: Editora Difel, 1957.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS. Formação de Professores Canoas. *Pesquisa Cartografias da Implementação do RCC Ensino Fundamental*. Canoas, 2019. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/formacaoprofessorescanoas/anos finais/>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SILVA, T. T. da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

VIANA, B. L.; ROSA, D. de F. C.; AMARAL, R. G. do. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Geografia no Ensino Fundamental I. *Revista Percurso*, Maringá, v. 13, n. 1, p. 23-41, 2021.

YOUNG, M. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 225-250, 2013.

O ENSINO REMOTO E A PROMOÇÃO DA SAÚDE NA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DOCENTE

*Gilmar Antoniassi Junior
Rosana Mendes Maciel Moreira
Valéria José da Silva*

Introdução

Tem-se em vista a imprescindibilidade de apresentar as subvenções científicas acerca da prática docente no ensino remoto ante as ideias de promoção de saúde e qualidade de vida. Baseado na produção científica exposta na literatura o capítulo tem a intenção de abordar os aspectos da promoção da saúde e a qualidade de vida no trabalho no exercício da prática docente no ensino superior no Brasil em decorrência do isolamento social devido a covid-19.

Reflexões sobre a prática da docência no ensino superior no Brasil

A promoção da saúde no local de trabalho, ao proporcionar aos trabalhadores bem-estar e saúde, tem muitas consequências positivas, tais como bem-estar no ambiente laboral, integração entre os servidores, motivação e

consequentemente diminuir o absenteísmo, presenteísmo e o aumento da produtividade, além de que contribui para transmitir uma melhor imagem do empregador enquanto organização positiva e que se preocupa com o bem-estar do seu pessoal. Entretanto, o mais importante é a humanização do trabalho e a melhoria da qualidade de vida desse trabalhador (MORAIS, 2015).

Atualmente, no universo do trabalho contemporâneo, as pessoas tem convivido a maior parte de seu dia a dia e de sua vida no ambiente de trabalho; estabelecendo conexões com diferentes indivíduos que possuem suas peculiaridades, dissemelhanças, recursos ambientais por vezes inadequados, em meio aos desafios da produtividade, competência profissional, que desafia permanentemente a capacidade de adaptação e evolução no âmbito do trabalho no exercício da atividade ocupacional (PRESCHOLDT; SOUZA; VARGAS, 2018).

Em relação ao exercício profissional da docência no Brasil, há uma prevalência em relação ao perfil dos professores serem do sexo masculino, com idade de 38 anos para Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, no que se refere à titulação, nas instituições públicas a maioria são doutores e nas privadas mestres; quanto ao regime de trabalho nas instituições públicas os professores são contratados a maioria em regime de tempo integral e nas instituições privadas em regime de tempo parcial, totalizando o número de 384.474 docentes em exercício na educação superior no Brasil. Desse total, 54,8% possuem vínculo com instituição privada e 45,2%, com instituição pública, distribuídos em 2.537 IES, das quais 81,5% são faculdades e com oferta total de 37.962 cursos de

graduação e 45 cursos sequenciais no território nacional (BRASIL, 2021).

Caracterizada em muitos momentos pela sensação de baixa remuneração, a atividade docente muitas vezes é exercida por uma carga horária elevada ao regime de trabalho e em certas instituições de ensino com estruturas inadequadas, o que certamente contribui para o desenvolvimento de possíveis disfunções e/ou doenças ocupacionais. Por conseguinte, as mais comuns no meio docente, de acordo com a literatura pesquisada, são o estresse e a exaustão emocional, seguido de distúrbios da voz e distúrbios musculoesqueléticos com 20%, síndrome de burnout, depressão e hipertensão arterial sistêmica (BAIÃO; CUNHA, 2013). E muitas vezes as causas do elevado nível de sofrimento de muitos profissionais docentes e as estratégias que estes adotam para tolerar este sofrimento e continuar trabalhando (WEBLER; RISTOW, 2006).

Dado isso, com a chegada da pandemia da Covid-19, as atividades ocupacionais docentes sofreram uma alteração no modo sistemático de desenvolvimento do trabalho do exercício do magistério no ensino superior. Os professores passaram a fazer de suas residências um ambiente de rotina de trabalho e aula. Ademais, tiveram de lidar com diferentes tecnologias e demandas que para muitos ainda não era familiarizado.

O Ensino remoto é visto como expansão de bases tecnológicas, frente ao contexto social em que vivemos, uma vez que, com o surgimento inesperado da pandemia trouxe um novo viés de ensino no qual tem sido um desafio constante diário, trazendo à tona a busca de um novo modelo educacional vigente. Reforçando a menção de algo “novo” fez-se necessário

com que professores e alunos; tanto quanto as instituições se vissem na necessidade de se readequarem a uma nova construção de ensino remoto, no qual era preciso repensar a relação de romper barreiras entre o convencional e o que antes era visto como contemporâneo, reorganizando num contexto geral as práticas pedagógicas (FABRI; MOARIS, 2015; TOMAZINHO, 2020).

Neste cenário não se pode deixar de pensar como as instituições juntamente com sua equipe têm buscado se organizar frente a um modelo educacional quase que emergencial, sendo todos os dias processado e analisado dentro de suas possibilidades atuais, uma vez que a partir de um modelo on-line e remoto é necessário repensar um sujeito que está se aprimorando e construindo também sua subjetividade frente à imersão do avanço tecnológico.

Por outro lado, é preciso questionar os desafios encontrados principalmente pelas escolas públicas, com problemas de múltiplas ordens, físicas, emocionais, as vulnerabilidades desses alunos frente aos manejos tecnológicos remotos, entre outras. Nesse contexto, é de grande valia repensar a proporção deste ensino diante de outras condições relacionadas à realidade onde está colocado esse sujeito, o que agora está sendo colocado como opção imediata, no qual é de suma importância pensar como este aluno está se direcionando frente à dimensão de um modelo de aprendizagem diferente, colocando-se novamente a prova à questão de retorno à “normalidade” ou o ‘resguardo de prioridades educativas’ (FABRI; MORAIS, 2020).

É importante destacar também a compreensão que o ensino regular juntamente com toda formação integral dos profissionais da educação, está buscando se reinventar dentro da sua dimensão da “completude” de um processo de práticas e experiências pedagógicas pessoais, uma vez que se torna embasado pelo processo de reflexão autônoma, tanto quanto na ação cotidiana do trabalho ético e profissional.

Percorrendo por esse caminho educacional, o ensino remoto vem sendo experienciado dentro de novas diretrizes de uma visão exigindo ações rápidas e adaptações imediatas. Analisando todo o processo que os professores têm desempenhado para se adequarem a essa nova construção remota, percebe-se que é preciso ressaltar que tais profissionais têm desempenhado uma tarefa criativa e acolhedora no ensino, uma vez que os estudantes enfrentam diariamente dificuldades para se adequarem a essas novas tecnologias. Assim tanto o ensino regular quanto o ensino remoto exige do educador a necessidade de ouvir toda a demanda que vai surgindo desse meio, para assim, poder aprimorar as competências e habilidades que vão surgindo no caminho para dessa forma entender as motivações dos alunos e a capacidade de refazer a autogestão (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI, 2020).

Referente à aprendizagem escolar como sendo um meio onde adquirimos conhecimento e desenvolvemos práticas de experiência intelectualmente estimulante e socialmente relevante, é indispensável pensar a mediação de professores com boa cultura geral e domínio dos conhecimentos que devem ensinar e dos meios para fazê-lo com eficácia. Sob o viés de que sabemos que a formação inicial e continuada de professores é a prioridade na educação brasileira no início do século XXI, é

necessário reforçar que a produção de tais conhecimentos pretende contribuir para a necessária mudança no conteúdo e desenho da educação superior de professores para a educação básica (BAIÃO, 2013).

Entre os anos 80 e 90, o Brasil deu passos significativos para universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório: onde melhorou o fluxo de matrículas e investiu na qualidade da aprendizagem desse nível escolar. Recentemente, agregam-se a esse esforço o aumento do número de crianças que teriam acesso a esse sistema educacional e a expansão do ensino médio e o superior (BRABO, 2013).

A partir de novas diretrizes educacionais, a democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pela disseminação das tecnologias da informação, que impactam as expectativas educacionais ao ampliar o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento (BRASIL, 2019).

Em resposta a essas expectativas, desde a década de 80 os sistemas de ensino público e privado vêm passando por processos de reforma educacional, em âmbito estadual, local ou mesmo nas unidades escolares. Algumas dessas iniciativas de reforma são mais abrangentes e atingem todos os componentes do processo educativo, como reformular meios que possam atender a grande maioria de adultos que pensam em ingressar numa universidade ou mesmo num ensino superior à distância (FABRI, 2020).

Fazendo um panorama dos números de instituições superiores no Brasil, em 2019, existiam 2.608 instituições, sendo 604 públicas e 2.306 privadas. De acordo com a regulamentação, essas instituições de ensino superior estavam organizadas em 198 universidades, sendo 108 públicas e 90 privadas; 294 centros universitários, sendo 11 públicos e 283 privados; 2076 faculdades, sendo 143 públicas e 1.933 privadas e, 40 centros federais de ensino. O número de docentes vinculados a estas instituições, atuantes em cursos de graduação era de 386.073, sendo 176.404 vinculados a instituições públicas e 209.670 vinculados a instituições privadas (BRASIL, 2019).

Os números acima mostram que ano após ano homens e mulheres vem buscando novos conhecimentos, saberes e práticas e a formação superior de professores para o Ensino Superior está cada vez mais sendo necessária, o que leva à possíveis e constantes análises sobre o que é e como é ser docente do Ensino Superior. Dado isso, surge questionamentos de como esse docente precise ser – passivo, ativo, inovador, deve ser reflexivo.

Tentando entender essa grata mudança de mentalidade, Brandenburg, Pereira e Fialho (2019, p. 6), ao discorrerem sobre o professor pesquisador/reflexivo, afirmam que “a ideia de professor reflexivo é entendida de forma que os professores estão sempre construindo seu conhecimento em sala de aula, e se capacitando para tal, ou seja, em processo contínuo de formação. Fazendo também críticas e reflexões quanto a sua prática pedagógica e constantemente examinando seus saberes e aprimorando-os. Sendo a reflexão uma exigência para o fazer docente”.

Nessa linha de pensamento, reportando-se a Farias et al. (2014), destacaram que “o ato de educar nada mais é do que proporcionar auxílio a formação do indivíduo enquanto ser livre, sendo capacitado a aprender desfrutando e produzindo bens sociais e culturais. Por isso as “práticas reflexivas e de profissional reflexivo” contribuem para a formação de sujeitos mais críticos e com seu próprio desenvolvimento entre o docente e o discente” reforçando que as análises deles vieram de um estudo de campo realizado em algumas turmas do Ensino Superior do Estado do Ceará.

Em suas análises, os autores citados acima, perceberam que, apesar das turmas estarem no mesmo período e mesmo curso, a forma como as aulas eram realizadas em cada uma das turmas faziam diferença na participação, interesse e resultados dos alunos, ou seja, quando a dinâmica de atuação do professor proporcionava a interação, a criatividade e a ação dos alunos, esses viam as aulas como atraentes e demonstravam total interesse por acompanhar cada etapa das aulas, desde a teoria até a apresentação de atividades em que tinham que demonstrar o que realmente aprenderam, ao passo que nas aulas sem muito atrativo e focadas mais no repasse de informações, os alunos faziam o básico do básico, apenas para cumprir a meta; o que por consequência, desestimulava o aluno a aprender de verdade e o professor de buscar novos conhecimentos e novas possibilidades de ajudar os alunos a construir seus saberes (TARDIF, 2018).

Isso pode ser percebido quando as práticas educativas somente atenderem a finalidade quando obtiverem sentido não somente para o docente e atenderem os discentes, onde a educação deve ser bem realizada como uma arte, uma

abordagem com ética e responsabilidade perante cada um, proporcionando um espaço e sentido para os discentes dentro do seu espaço social demonstrem que, o que se percebe é que ser professor reflexivo, com práticas reflexivas, torna professores e alunos mais consistentes e contentes ao realizarem suas tarefas, as quais passam a ser vistas e praticadas com prazer e orgulho (TARDIF, 2018; BRANDEMBURG; PEREIRA; FIALHO, 2019).

Por intermédio de uma aprendizagem baseada na reflexão por meio das práticas reflexivas aprimorando o engajamento dos discentes e docentes com o conhecimento elaborado no ensino superior de maneira bastante eficaz. Afinal, a reflexão traz desafios, narrativas imersivas, criatividade, autoformação e autocrítica e foco na colaboração entre docentes e discentes. Além de (re)construir um ambiente de aprendizagem acadêmico que interage com os anseios da sociedade atual de formar sujeitos críticos e autônomos (BRANDEMBURG, PEREIRA & FIALHO, 2019).

E para entenderem essa nova realidade, os profissionais de diferentes áreas da educação e da saúde, por exemplo, começaram a desenvolver pesquisas falando desse novo desafio: ser professor em tempos de pandemia, aumentando o volume de trabalho e ainda estar atento aos cuidados para com ele próprio, os alunos, a sua família e a sociedade em geral. Percebeu-se, portanto, que havia uma preocupação a mais para além da busca de conteúdos e novas formas de lecionar. A preocupação agora é com a saúde desse profissional – física, intelectual, biológica e emocional.

Diante desse novo e desafiador quadro, as pesquisas no meio acadêmico e científico para ajudar a sociedade e a educação a não entrarem em colapso total, pois, diante da preocupação com a transmissibilidade entre docentes, discentes e funcionários, as Instituições de Ensino Superior no Brasil e no mundo suspenderam as aulas presenciais e adotaram - a grande maioria delas - estratégias de ensino e aprendizagem virtuais, com o objetivo de tentar reduzir o índice de evasão dos estudantes, e prosseguir com as atividades acadêmicas, bem como com seus calendários letivos (SANTOS; SILVA, BELMONTE, 2021, p.5.246).

Tornando assim um novo grande desafio destinado aos professores, no sentido de tentarem desenvolver cada vez mais seu instinto criativo para cumprir com a função de “construir” conhecimento, entretanto, essa urgente adesão ao ensino remoto para atender à demanda caótica do momento se tornou mais um grande desafio para os professores. Em meio às adversidades impostas pelo contexto completamente atípico, marcado por cobranças, medo, incertezas, dúvidas e expectativas – destinou-se aos docentes uma necessidade real e inequívoca: reinventar e inovar suas estratégias pedagógicas, preservando, ao mesmo tempo, a qualidade do ensino, constatam os autores (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021. p. 5.246).

E é exatamente nesse aspecto que Silus *et al.* (2020) embrenharam-se a pesquisar, analisando inclusive e principalmente, a partir da mudança “abrupta” para o uso excessivo da tecnologia de informação, quando dizem que:

Diante da necessidade emergencial de fechamento das instituições de ensino, muitos desafios para a

continuidade da educação mundial surgiram, dentre eles: harmonização do relacionamento entre estudantes e professores; o uso excessivo da tecnologia como ferramenta de comunicação para o ensino e aprendizagem; a dificuldade de professores e estudantes com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's); além de todas as questões socioemocionais que envolvem docentes, discentes, famílias e sociedade (SILUS *et al.*, 2020, p. 2).

Realmente foi uma grande mudança na vida da sociedade mundial e uma certa desestruturação à maioria que, no Brasil ainda não estava totalmente familiarizada com essas tais tecnologias. Diante disso, o emocional acabou ficando prejudicado tanto pelo receio da doença quanto pelo medo de lidar com as mídias sociais e não conseguirem os resultados esperados e necessários.

Essa preocupação com a saúde dos docentes e os resultados de seus trabalhos nessa nova modalidade de ensino – diferente da sistemática da EAD, como eles mesmos apresentam, levou os pesquisadores em questão a abordarem o caminho da tecnologia melhorando, diversificando e/ou prejudicando o trabalho e principalmente a saúde do docente do Ensino Superior; já que, com a necessidade de implementar os meios digitais, conforme as orientações da Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 343 de 18 de Março de 2020 que, posteriormente foi alterada pela Portaria nº 345, publicada em 19 de março de 2020 e no dia 17 de junho de 2020 consolidado pela Portaria nº 544, as Instituições de Ensino Superior (IES) da modalidade presencial, passaram a realizar o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

É importante destacar que o ERE não segue as diretrizes da Educação a Distância (EAD), que possui larga experiência e normativas próprias. Dessa forma, a emotividade do ensino presencial se justifica pela utilização das TDIC's e a emergência se deve a total adaptação em muitos casos abruptamente para os recursos tecnológicos, que também apresentam considerações em relação à forma como estão reagindo a tudo isso, quando expõem que o fato de se observar como as IES estão reagindo a este problema do ERE, sobretudo na ineficiência e despreparo em prover a formação continuada ao uso das tecnologias educacionais, que nada tem a ver com a EAD (SILUS et al., 2020).

O processo de adaptação metodológica teve por consequência o direcionamento a um novo olhar para a profissão docente; repensar e reorganizar o trabalho pedagógico, incluindo aspectos que vão além do ensinar e aprender; identificar a necessidade de capacitação continuada em tecnologias digitais por parte das IES; e reconhecer que as questões socioemocionais do docente são cruciais para a qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes. De maneira emergencial, professores e gestores educacionais tiveram que adaptar em tempo real a situação das Instituições de ensino, incluindo seus planos de atividades, metodologias e conteúdo de forma geral, passando ainda da modalidade presencial para o ERE, totalmente experimental. Esse novo olhar tenciona à prática docente novas intercorrências cotidianas e promove um novo olhar para a formação de professores, tornando predominantes novas formas de garantir a eficácia, a qualidade da ação e produções sociais que envolvem o processo educativo (CHARLOT, 2013 apud SILUS et al., p.2 - 3).

Por mais que estejam preparados para a docência, a pandemia trouxe muita insegurança em diversos aspectos: saúde de todos e dificuldades de adaptação às mídias digitais e outros, o que pode ter provocado stress, depressão, além da angústia frente a própria Covid-19, tendo se agravado devido à rotina intensificada pelos docentes com aumento de carga de trabalho com o ensino remoto, o distanciamento social e a falta de participação e engajamento dos estudantes (SILUS et al., 2020) exigindo dos docentes maneiras diferentes de ensinar que o modo formal, requerendo principalmente o uso das mídias para facilitar o processo de ensino e aprendizagem no ambiente virtual (LÁZARO; SATO; TEZANI, 2018).

A internet foi considerada um marco na história, o que ocorreu é que, por causa da pandemia, sem poder pensar direito, todos os setores tiveram que se adaptar efetivamente a essas tecnologias já existentes e às novas que a cada dia vão surgindo. A urgência à adaptação do chamado home office e, portanto, às novas tecnologias, obrigou instituições e profissionais a remodelarem suas formas de pensamento e atuação (MORÁN, 2015; SILUS et al, 2020).

Porém, não basta apenas usar e dizer que sabe usar as diferentes mídias, é preciso planejar, organizar a melhor forma de usufruir dessas modernidades tecnológicas, levando em consideração a estrutura curricular, os objetivos do que será entregue aos alunos e o cuidado com o material preparado para atrair a atenção e interesse constantes dos alunos (LÁZARO; SATO; TEZANI, 2018).

Fonseca e Matar (2017), afirmam que “diariamente, o professor seleciona diferentes recursos para transmitir as

informações aos alunos, algo considerado de extrema importância no processo de ensino. Contudo, de acordo com Morán (2015), isso somente não basta. É preciso que o momento de aprendizado seja oportunizado com atividades desafiadoras e contextualizadas, sendo realizado constantemente um exercício de apropriação, experimentação e aplicação dos conhecimentos”, para que assim a interação e a compreensão de todo o processo de ensino e aprendizagem transcorra da melhor forma possível.

Considerando tal fato, os autores apontam a necessidade da implantação de metodologias contrárias às práticas conservadoras para direcionar a escola rumo a transformação educacional, atendendo as exigências do novo modelo de sociedade, apresentando inclusive, como sugestão às metodologias ativas, as quais conforme declaram os autores supracitados, as metodologias ativas podem ser compreendidas como estratégias de ensino centradas na aprendizagem ativa do aluno; sendo elas: aprendizagem por pares, aprendizagem baseada em problemas e em projetos, sala de aula invertida, ensino híbrido, entre outras (FONSECA; MATTAR, 2017).

Levando em consideração os estudos realizados por Lázaro, Sato e Tezani (2018) afirmam que o emprego de metodologias de acordo com os objetivos traçados. A formação do aluno crítico, participativo no processo de aprendizagem e criativo é alcançada por meio de metodologias ativas e não inertes. Assim, pode-se afirmar que o professor precisa estar em constante aprendizado, aperfeiçoamento e aberto a novidades e acasos do destino como a Pandemia. E nessa jornada pelo eterno aprender e ensinar, ensinar e aprender, o profissional precisa saber dosar, adaptar o novo com o tradicional, inovando a

prática não apenas no papel ou no equipamento, mas na mente, na ação e na emoção.

A promoção da saúde mental e a qualidade de vida no trabalho dos docentes universitários

Desde o início efetivo da pandemia pela COVID-19, estudos sobre a saúde física e mental dos profissionais em geral e em especial a dos professores, vem sendo monitorados por diversas linhas de pesquisas, uma vez que sem saúde não há como promover o desenvolvimento. O atual contexto em que os docentes universitários estão inseridos, tem sido um ambiente favorável ao adoecimento mental pelos impactos da COVID-19, concomitantes à pressão proveniente das Instituições de Ensino Superior relativa ao uso das tecnologias digitais, atreladas à vida pessoal e à carga de estresse da própria pandemia que repercute no medo da morte (POLAKIEWICZ, 2020; PRESCHOLDT, 2018; SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2020).

A atuação rotineira no campo da Educação envolve um enorme contingente de desafios e responsabilidades ao trabalhador, no qual sabemos que o profissional se depara com inúmeras situações que vão além do ato de ensinar. Adentram novas perspectivas na escola os reflexos de todas as mazelas sociais, que envolvem as famílias, os alunos e mesmo o ato de ensinar. Nesse percurso adoecido, o professor, formador de todos os demais profissionais, se vê sem condições de exercer a profissão que escolheu para a sua vida, deixando também a

escola e a sociedade carentes de sua contribuição social tanto quanto a sobrecarga física e mental que o acompanha desde seu início nessa jornada (CARLOTTO, 2010; DALCIN; CARLOTTO, 2017).

O professor possui um papel significativo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de todos os alunos que ali o cercam, uma vez que a fase da escolarização é fundamental na constituição psicológica destes, sendo o principal mediador do aluno ante a educação o conhecimento. Considerando-se a relevância do papel social dos professores, entende-se o impacto que o adoecimento docente acarreta não somente ao trabalhador, mas também à escola e a sociedade como um todo (TARDIF, 2005).

Na atualidade, a Psicologia tem sido convocada ao espaço escolar e educacional para auxiliar esse profissional diante das problemáticas que permeiam o fazer docente. São inúmeras as queixas da escola, e uma das mais preocupantes é, sem dúvida, a adoecimento psicológico do docente pelo trabalho. Diante destas constatações, é válido questionar: quais fatores têm sido apontados como contribuintes para o adoecimento do professor no Brasil nos últimos 10 anos, levando-o ao adoecimento e mesmo ao abandono da profissão? (NASCIMENTO; SEIXAS, 2020).

Compreender o que tem levado o docente brasileiro ao adoecimento é fundamental para se fortalecer ações de prevenção e promoção de saúde a esse trabalhador. São inúmeras as variantes e os desafios que os profissionais da área da educação sofrem em seu dia a dia, além das doenças psíquicas relacionadas ao cansaço estressor e as longas horas de

trabalho, o professor vem sendo acometido por doenças ocasionais tais como síndrome de pânico, eventos de irritabilidade excessivo e cansaço extremo que se encontra cada vez em um índice bastante significativo na contemporaneidade (ROSA, 2019; NASCIMENTO; SEIXAS, 2020).

Mediante aos dados de uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) ocorrida no ano de 2017, apontava que o índice de problemas psicológicos e psiquiátricos em professores aconteciam em um grau alarmante uma vez que os quadros mais intensos desencadeava maiores incidências em situações de insegurança, ao qual o professor era colocado em situações de extremo desrespeito e constrangimento, entre outros sintomas que ocasiona estresse, depressão seguido por insônia e sintomas de maiores evidências diagnósticas como hipertensão arterial com casos intensos de problemas de voz, fadiga e mal estar (CNTE, 2017).

Pesquisas na área neuropsicológica enfatizam que um dos maiores fatores que acometem a saúde mental dos professores universitários está relacionado a um grande índice de transtornos tais como, a síndrome de Burnout ocasionada pelo transtorno de humor, no qual pode ser mais intensa quando caracterizada pelo comportamento estressante do professor em âmbito escolar não conseguindo se sentir mais familiarizado no ambiente ao qual o remete cansaço e estresse contínuo, ou seja além de adoecer a sua saúde mental acaba por deixa-lo a prova no ambiente físico (ROSA, 2019; NASCIMENTO; SEIXAS, 2020).

Quando se trata dos profissionais da Educação é importante salientar o quanto essas pessoas precisam estar todo dia se ressignificando no âmbito escolar uma vez que uma pesquisa da confederação nacional dos trabalhadores em educação reforça que os profissionais que trabalham em rede pública são intensamente acometidos com índice de doenças psicológicas e psiquiátricas com sintomas diversos tais como ansiedade, cansaço, estresse e fadigas, nesse mesmo aspecto ainda a pesquisa ressalta que uma das maiores causas para tal problemática seria a dificuldade desses profissionais de exporem os seus dilemas e suas queixas pessoais no que se refere uma falta de abertura que professores possuem diante de todo percalço vivido de esvaziar e por seus sentimentos de angustia e desmotivação, ou seja em outras palavras a uma falta de apoio para que tais profissionais se sintam verdadeiramente acolhidos (CNTE, 2017).

Nesse sentido, é necessário que profissionais acometidos de adoecimento psíquico precisariam se reintegrar em uma rede de apoio no qual esta rede seria basicamente um espaço de acolhimento onde o profissional ali poderia expor suas queixas e em conjunto trabalharem suas particularidades psíquicas. Frente a essas condições, é recomendado que, tanto as instituições de ensino quanto as escolas, possam reintegrar projetos que trabalhem com temas específicos, reforçando o bem estar da saúde do profissional, dentre estas intervenções também de suma importância atribuir nesse espaço o papel importante do psicólogo e psiquiatra para fornecer condições de bem estar destes profissionais ainda vale salientar que as trocas de experiências e o contato com um profissional trará bastante benefícios para esse meio escolar (ROSA, 2019; CNTE, 2017).

O emparelhamento entre a Psicologia e a Educação trouxe, para o contexto educativo uma nova visão de construção multidisciplinar para a promoção de saúde desses profissionais de educação. É necessário que projetos como rodas de conversas, palestras educativas possam trazer à tona essa menção de acolhimento a estes profissionais, onde ali os mesmos possam chegar junto a possibilidades que dentro de seus meios interpessoais se comuniquem e trabalhem com seus anseios e suas subjetividades. Ainda reforçando os parâmetros importantíssimos dessa intervenções, é importante destacar que a atuação da Psicologia nesse viés preventivo e relacional aqui apresentada, não se deixa limitar apenas no contexto escolar mais sim o profissional da área deve estar comumente associado a inclusão escolar, a relação família-escola, e comunidade e toda a sua cultura subjetivas apresentada nesses locais onde se prioriza as trocas de conhecimento (ROSA, 2019; NASCIMENTO; SEIXAS, 2020).

Promoção da saúde e a qualidade de vida no trabalho

A qualidade de vida no trabalho tem sido muito discutida como estratégia de promoção da saúde. Nas mídias sociais, programas de TV, Rádio e outros. Há espaço para se discutirem rapidamente as questões de saúde, estilo e qualidade de vida; principalmente agora com a pandemia da Covid-19. Para Lopes et al. (2010) a promoção da saúde está voltada para a responsabilização individual acerca das reflexões das estratégias a serem implementadas que impactam as pessoas em relação à atenção e cuidado com a saúde no trabalho.

As discussões acerca da saúde do docente no Ensino Superior em tempos de pandemia, retratam pontos relevantes como diretrizes, normas e orientações para serem observadas e seguidas no dia a dia para que o profissional tenha mais qualidade na vida profissional e conseqüentemente na vida pessoal e social ao cuidar do seu estado de saúde, mesmo dentro do local de trabalho (LOPES et al., 2010).

Ao longo das décadas as conferências de saúde colocaram na agenda global a discussão sobre promoção da saúde, enfocando mudanças nos paradigmas da saúde no mundo. Particularmente no Brasil, estes eventos influenciaram o movimento da reforma sanitária brasileira, com a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) que, a partir de 1994, implanta a Estratégia de Saúde da Família (ESF), o qual tem como principal filosofia de trabalho os preceitos da promoção da saúde, sendo hoje a Promoção da Saúde uma política pública adotada no Brasil (LOPES et al., 2010).

Ainda sobre conferências como diretrizes para cuidar da saúde e qualidade de vida do trabalhador, a Carta de Ottawa reafirma-se a importância da promoção à saúde e aponta, principalmente, a influência dos aspectos sociais sobre a saúde dos indivíduos e da população, caracterizando-se como o “processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo” (HEIDMANN et al., 2006). Aprofundando mais neste assunto, ou seja, na necessidade de reforçar e propagar normas para a promoção da saúde e bem-estar no trabalho, Heidmann et al. (2006), afirmaram que, a saúde passou a ser:

construída pelo cuidado de cada um consigo mesmo e com os outros, pela capacidade de tomar decisões e de ter controle sobre as circunstâncias da própria vida e pela luta para que a sociedade ofereça condições que permitam a obtenção de saúde por todos os seus membros (HEIDMANN et al., 2006).

Na carta de Ottawa, a educação em saúde integra parcela do entendimento de promoção à saúde, abrangendo em seu conjunto cinco estratégias: políticas públicas saudáveis, ambientes favoráveis à saúde, reorientação dos serviços de saúde, reforço da ação comunitária e desenvolvimento de habilidades pessoais.

Isto é reforçado com a divulgação e contribuição das Conferências Internacionais e Regionais que sucederam a Conferência de Ottawa, em 1986, tais como: a de Adelaide, em 1988, a de Sundsval, em 1991, a de Santa Fé de Bogotá, em 1992, a de Port of Spain, em 1993, a do Canadá, em 1996, a de Jacarta, em 1997, a conferência da Rede de Mega países, em 1998, a do México, em 2000, e a de Bangkok, em 2005. Entretanto, apesar dos avanços advindos destes eventos, ainda permanece uma visão simplificada de promoção à saúde. Prioriza-se a mudança de estilos de vida, do modelo tradicional da educação e da compreensão de que prevenção da doença é sinônimo de promoção à saúde (HEIDMANN et al, 2006, p. 353).

É notável o quanto a humanidade já “caminhou” em relação ao respeito à dignidade, individualidade e qualidade de

vida dos seres. No entanto, infelizmente ainda há muito o que ser pesquisado, atualizado, melhorado e transformado – na prática – em prol do bem-estar de todo e qualquer profissional, e no caso dos professores, que a cada ano sofre mais e mais desvalorização humana, profissional e financeira, essas mudanças precisam ser mais reforçadas ainda.

Através das Conferências e da Carta de Ottawa (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1986), por exemplo, foram discutidas, analisadas e divulgadas algumas abordagens temáticas a serem aplicadas e validades em prol da saúde na vida e no trabalho do ser humano, sendo elas: a implementação de políticas públicas saudáveis; criação de ambientes favoráveis à saúde; reorientação dos serviços de saúde; reforçando a ação comunitária; e desenvolvimento de habilidades pessoais (HEIDMANN et al, 2006).

Ainda em relação às prioridades apresentadas, Buss (2000) afirma que “o incremento do poder técnico e político das comunidades (empowerment) na fixação de prioridades, na tomada de decisões e na definição e implementação de estratégias para alcançar um melhor nível de saúde, é essencial nas iniciativas de promoção da saúde. Isto acarreta o acesso contínuo à informação e às oportunidades de aprendizagem sobre as questões de saúde por parte da população” (BUSS, 2000, p. 171).

De acordo com Buss (2000), “o desenvolvimento de habilidades e atitudes pessoais favoráveis à saúde em todas as etapas da vida encontra-se entre os campos de ação da promoção da saúde. Para tanto, é imprescindível a divulgação de informações sobre a educação para a saúde, o que deve ocorrer

no lar, na escola, no trabalho e em muitos outros espaços coletivos. Diversas organizações devem se responsabilizar por tais ações. Esse componente da Carta de Ottawa resgata a dimensão da educação em saúde, embora aqui também avance com a idéia de empowerment, ou seja, o processo de capacitação (aquisição de conhecimentos) e de poder político por parte dos indivíduos e da comunidade” (BUSS, 2000, p. 171).

É possível ter qualidade de vida sem que haja qualidade de vida no trabalho, uma vez que o ser humano para manter seu sustento, lazer e estudos, precisa manter o seu trabalho? De acordo com Veiga et al. (2017), para se ter uma excelente qualidade de vida é preciso ter uma excelência na qualidade de vida no trabalho e de certa forma, podemos crer que na realidade essa é uma via de mão dupla, ou seja, havendo qualquer problema em casa isso irá refletir no trabalho e vice-versa. Portanto, é preciso sim, haver qualidade de vida no trabalho e conseqüentemente em casa e a vida em si terá qualidade necessária à sobrevivência da humanidade.

Considerações finais

O mundo avança cada vez mais, tudo se transforma dia após dia. Hoje mais do que antes e amanhã, daqui um mês, daqui um ano, mais do que hoje, a urgência e a rapidez com que as coisas vão se modificando, modernizando, alocando, é assustador. Tão assustador, que foi preciso uma Pandemia aparecer sabe-se lá de onde efetivamente, para mostrar ao ser humano que é preciso “parar”, ir mais devagar; que é preciso

viver, saber viver para aproveitar tudo o que o ser humano tem criado, desenvolvido.

Foi preciso recebermos um ‘puxão de orelha’, através da Covid-19 para que a humanidade entendesse o qual importante é a vida, a saúde, a qualidade de vida dos seres para que o mundo continue evoluindo, crescendo, desenvolvendo, criando.

E está sendo necessário o profissional da educação fazer mudanças radicais da noite para o dia na sua forma de atuar, para que ele próprio questione o seu agir e o seu fazer e dele, gerar interesses em pesquisas, estudos, inovações em regras em prol da saúde de todos, inclusive a dele próprio; e não apenas a saúde física, mas a mental, financeira, emocional.

Um mundo doente não desenvolve, não cresce não se mantém. Para onde caminha a humanidade? Uma pergunta antiga, mas que ainda se torna atual e para a qual não temos a melhor resposta.

Agradecimentos

Agradecemos ao Departamento de Graduação e Pós-graduação em Psicologia da Faculdade Patos de Minas, que nos apoiou com o financiamento da pesquisa sobre condição da saúde mental de professores do ensino superior em tempo de isolamento social devido a covid-19 e a prática docente.

Referências

BAIÃO, L. P. M.; CUNHA, R. G. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. *Revista Formação@Docente*, Belo Horizonte, v. 5, n. 6-21, 2013.

Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/viewFile/344/338#:~:text=GRÁFICO%20%3A%20Doenças%20mais%20comuns,de%20Burnout%2C%20depressão%20e%20HAS>. Acesso em: 08 out. 2021.

BRABO, Jesus C.; GOMES, Ana. S. A. *Teste de evocações semiestruturado como ferramenta para o estudo de representações sociais: possibilidades de aplicação na pesquisa em ensino de ciências*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9, 2013.

Atas[...], Águas de Lindóia: Abrapec, 2013. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/. Acesso em 08 out. 2021.

BRANDENBURG, Cristine; PEREIRA, Arliene S. M.; FIALHO, Lia M.F. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. *Pemo: práticas educativas, memórias e oralidades*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i2.3527.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527>. Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL, *Resumo técnico do censo da educação superior 2019*. Brasília: Inep/MEC 2021. 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatistic>

as_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Censo da Educação Superior 2018 - *Notas Estatísticas*. Brasília: Inep/MEC, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em 08 out. 2021.

BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2000, p. 163-177. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232000000100014>. Epub 19 Jul 2007. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232000000100014>. Acesso em: 01 out. 2021.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino médio. *Psico*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, 2010. p. 495-502. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/4881/5958>.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Pesquisa sobre saúde e condições de trabalho dos (as) profissionais da educação básica pública*. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2018/relatorio_pesquisa_saude_completo.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

DALCIN, C.; CARLOTTO, M. S. síndrome de burnout em professores no brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 745-771, ago. 2017 Disponível em: 2017 <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v23n2/v23n2a13.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

FABRI, J. P. V.; MORAIS, L. C. *Relato e discussões sobre o ensino remoto na Universidade Federal de Pelotas*, 2020. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/relato-e-discussoes-sobre-o-ensino-remoto-na-universidade-federal-de-pelotas/>. Acesso em 01 out. 2021.

FARIAS, I. M. S.; RAMOS, J. F. P.; PIMENTEL, S. Apontamentos sobre a formação de professores nos estudos e produções do grupo de pesquisa EDUCAS/UECE: percursos e perspectivas. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores: formação docente*, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 13-32, 31 dez. 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/180>. Acesso em: 03 out. 2021.

FONSECA, S. M.; MATTAR, J. Metodologias ativas aplicas à educação a distância: revisão da literatura. *Revista EdaPECI*, v. 17, n. 2, 2017, Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/6509>. Acesso em: 10 nov. 2021.

HEIDMANN, I. T. S. *et al.* Promoção à saúde: trajetória histórica de suas concepções. *Texto & Contexto – Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 352-358, 2006. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000200021>. Acesso em 10 nov. 2021.

LÁZARO, A. C.; SATO, M. A. V.; TEZANI, T. C. R. Metodologias ativas no ensino superior: o papel do docente no ensino presencial. *CIET: EnPED*, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/234>. Acesso em: 28 out. 2021.

LOPES, M. S. V. *et al.* Análise do conceito de promoção da saúde. *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 19, n. 3, jul/set. 2010 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/7S9L397xtfzFJpHqbtmL38t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 out. 2021.

MORAIS, L. S. *Projeto qualidade de vida no trabalho e promoção à saúde*. Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/servidores/saude-do-servidor/lateral/projetos-de-promocao-a-saude-e-qualidade-de-vida-no-trabalho/natal-cidade-alta>. Acesso em: 08 out. 2021.

MORÁN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas*. In: CONVERGÊNCIAS midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa, PR: PROEX/UEPG, 2015.

NASCIMENTO, K. B.; SEIXAS, C. E. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 36, p. 1-13, 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 08 out. 2021.

POLAKRIEWICZ, R. *Coronavírus: isolamento social em tempos de pandemia*, 2020. Disponível em: <https://pebmed.com.br/coronavirus-isolamento-social-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em 09 out. 2021.

PRESCHOLDT, S. G. A.; SOUZA, R. S.; VARGAS, M. Q. V. Precarização do trabalho no setor de serviços em tempos de capitalismo contemporâneo. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 22, n. 2, p. 1157-1178, 2018.

ROSA, M. Lista de patologias que afetam professores da rede pública é extensa. *JM Online*, 2019. Disponível em: <https://jmonline.com.br/novo/?noticias,7,SA%C3%9ADE,188498>. Acesso em: 22 out. 2021.

SANTOS, G. M. R. F.; SILVA, M. E.; BELMONTE, B. R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. *Revista Brasileira Saúde Maternidade Infantil*, Recife, 21 (Supl. 1), fev. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/b3TVbVHcCZRxkVZPFPK6PHF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2021.

SILUS, Alan et al. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. *Liinc Em Revista*, Rio de Janeiro, v. 16, n.2, 2020. DOI: e5336.<https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>.

TARDIF, M. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 2005.

TOMAZINHO, P. *Ensino remoto emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar*. Maringá: SINEPENOPR, 2020. Disponível em: <https://www.sinepens.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-re/inventar>. Acesso em: 28 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. *EaD é o mesmo que ensino remoto?: Saiba diferenciar os dois*, Juazeiro do Norte: UFCA 2020. Disponível em: <https://www.ufca.edu.br/noticias/ead-e-o-mesmo-que-ensino-remoto-saiba-diferenciar-os-dois/>. Acesso em 28 set. 2021.

VEIGA, Rosane F. *et al.* Qualidade de vida no trabalho: contexto de atuação profissional e carreira docente. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 20, n. 2, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/36798>. Acesso em 05 set. 2021.

WEBLER, R. M.; RISLOW, M. R. O mal-estar e os riscos da profissão docente. *Ciências Sociais Aplicadas em Revista*, Cascavel, v. 6, n. 11, p.1-12, 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/366>. Acesso em 29 set. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *The Ottawa charter for health promotion*. Geneve: WHO, 1986.

OS DESAFIOS E DIFICULDADES DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19.

*Alison Fernando Jeronymo Eduardo
Victoria Dornelles Godinho
Vinicius Piccin Dalbianco
Pedro Emanuel Peres Diani*

Introdução

A pandemia de COVID-19 em 2020 fez com que as instituições educadoras fossem convocadas a lidar com outras formas de ensino, além de refletir sobre vários aspectos que um país com tamanha extensão territorial como o Brasil, pode ter várias nuances na sua complexa dinâmica educacional e social. A sociedade, as instituições e os diversos campos do conhecimento foram colocados a prova, ainda atordoados com esta nova realidade foi preciso entender como fazer educação em meio a distanciamento social e encarar o desafio de Ensino Remoto Emergencial (ERE), que se tornou a principal forma das instituições de ensino cumprirem seu papel de educar os estudantes.

Segundo Freire (1987), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção, onde esta metodologia pode favorecer o docente na tarefa de mediar o estudante no processo de construção do conhecimento sendo um processo de troca entre ambos. E como dispor esta metodologia freiriana em um ambiente virtual e passando por uma pandemia ? Esta indagação está sendo levantada pelos especialistas em educação, estudantes e famílias, que precisam entender esta dinâmica virtual de todos no ambiente domiciliar e organizar estas demandas e atrelado a isso busca absorver informações e transformar conhecimentos.

Neste contexto, os desafios e dificuldades enfrentados diariamente por professores, alunos e famílias, são inúmeros, pois nenhum desses agentes educativos esperavam utilizar o ensino remoto emergencial em seu cotidiano. Muitas instituições se adaptaram rapidamente à nova rotina do ensino remoto, mas muitas instituições e até os indivíduos que utilizam este ensino remoto se mostraram muito diversificados, pois as realidades são distintas, demonstrando como as desigualdades podem impactar também nos meios educacionais.

Alencar & Henriques (2020) ressaltam que no contexto de isolamento social, as atividades remotas funcionam como único método de garantia da continuidade dos estudos. Em consequência disso, destaca-se a relevância do conhecimento das tecnologias que podem ser utilizadas nestas atividades – programas de videoconferência, vídeo aulas, plataformas de atividades online, dentre outros.

No meio dos diversos debates e das crescentes vítimas do novo coronavírus, as instituições de ensino superior,

começam a fazer o uso do ensino remoto (que são aulas que os professores estão ao vivo via web), entretanto há diversas dificuldades como acesso a um equipamento adequado, organização para estudos em sua casa ou até mesmo organizar os horários de estudos. São desafios enormes que os estudantes precisam se adaptar, enquanto a esperança por uma vacinação e a volta à normalidade, se mostra como uma reivindicação quase que universal da comunidade mundial.

Barbosa et. al. (2020) alerta para o fato de que, para se obter uma boa relação entre tecnologia e usuário, é preciso que haja o mínimo necessário de treinamento. E mesmo àqueles que de algum modo já possuíam habilidades com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), os professores que lecionam, presencialmente, não utilizavam essa ferramenta proposta pelas IES.

A discussão de práticas de ensino em tempos de pandemia torna-se uma das principais áreas de investigação na atualidade. A literatura abordada mensurou a, inerente, indissociabilidade entre conhecimento e resolução dos conflitos sociais. Sendo assim, as práticas de ensino precisam ser contextualizadas, críticas e situadas aos problemas e impactos da pandemia na vida em sociedade (ALENCAR & HENRIQUE, 2020). Chauí (2003) ressalta que a universidade é uma instituição social como tal exprime de maneira determinada a estrutura de funcionamento da sociedade como um todo, e isso ficou bem evidente quando se começou a ter aulas neste formato, entretanto os desafios neste momento são grandes e por isso precisamos estar atentos para resolver estas demandas. O trabalho a seguir busca analisar as dificuldades e desafios dos estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e

Tecnologia, no contexto da pandemia da covid 19, no ano de 2020 e busca mapear como esses indivíduos estão lidando com o ERE.

Material e Métodos

Para a realização deste trabalho foi utilizado a metodologia de pesquisa exploratória na Universidade Federal do Pampa, aplicada em dezembro de 2020, no final do semestre 2020/1 com os estudantes do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BICT) do período integral e noturno, após estes estudantes experimentarem o ensino remoto emergencial, foi aplicado um questionário na qual foi possível levantar algumas informações que evidenciam as dificuldades e desafios dos discentes do curso em relação ao ERE. Foram obtidas 35 respostas que possibilitaram os dados sobre o uso das plataformas digitais, tempo de estudo e também cuidados com os filhos no período de ERE que foram reunidos em tabelas e apresentados nos resultados.

Resultados e Discussão

O logo do projeto (figura 1) foi importante para a identidade visual do mesmo. As mãos em círculo que formam o logo do projeto representam o elo entre a comunidade acadêmica (Universidade) e a comunidade externa (Comunidade) e a diversidade presente em ambas. Ao centro do

logo encontra-se o símbolo do curso do BICT, onde há o enfoque das ações realizadas.

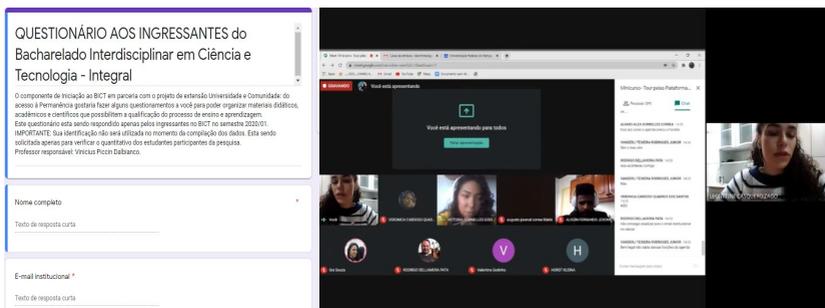
Figura 1 - Logo Projeto



Universidade e Comunidade:
apoio à inclusão e permanência

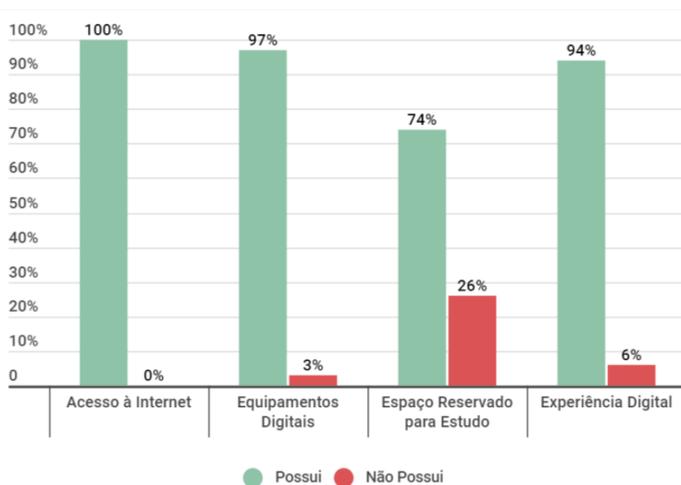
Aplicamos o questionário (Figura 2), com os estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia com o intuito de mapear as demandas e desafios no ensino remoto, os resultados foram sintetizados, organizados e expostos em quatro tabelas que foram expostas abaixo.

Figura 2 - Aplicação do questionário para mapear as demandas e desafios no ensino remoto dos estudantes do BICT (2020)



O gráfico 1 representa o acesso às plataformas digitais pelos estudantes do BICT no semestre 2020/1, onde 100% dos estudantes que responderam à pesquisa disseram ter acesso a internet, 97% dos estudantes relataram ter equipamentos digitais, porém apenas 74% dos estudantes possuíam um espaço reservado para estudo, e 94% relataram ter vivenciado alguma experiência digital antes do ensino remoto do semestre citado.

Gráfico 1: Acesso às plataformas digitais BICT



2020/1

Os gráficos 2 e 3 representam os desafios para quem tem filhos sob a dependência de cuidados. Observa-se no gráfico 2 que 25% dos estudantes participantes da pesquisa possuem filhos. O gráfico 3 demonstra se há existência de alguém para cuidar do(s) filho(s), onde 55% dos estudantes que têm filhos, relataram que contam com a possibilidade de uma pessoa para cuidar dos filhos durante as aulas do ensino remoto emergencial.

Gráfico 2: Sobre cuidados com filhos BICT 2020/1

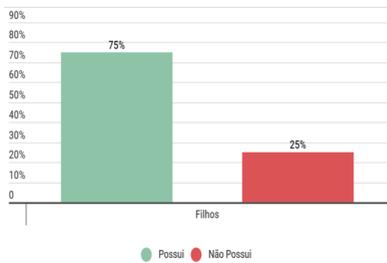
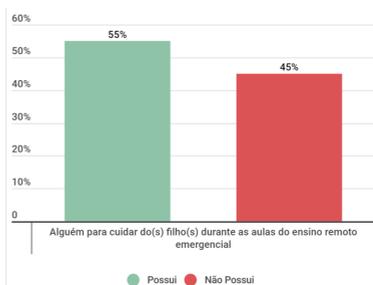
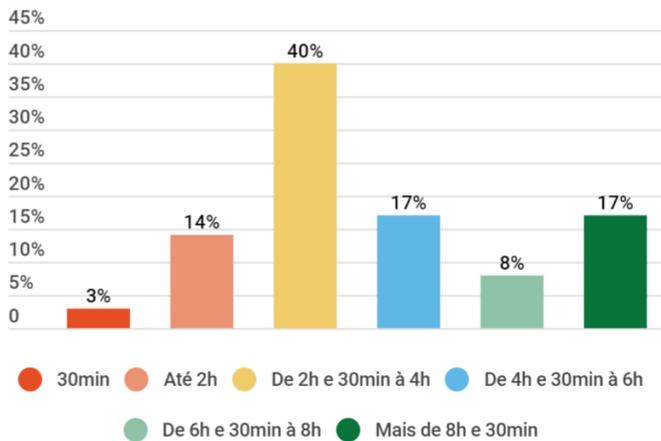


Gráfico 3: Sobre a existência de alguém para cuidar dos filhos BICT 2020/1



O gráfico 4 representa o tempo semanal dedicado ao estudo: somente 8% dos indivíduos utilizam entre 6h30min à 8h de dedicação para estudos seguindo por cerca de 40% dos estudantes, o que disponibiliza cerca 2h30min a 4h. semanalmente para o estudo, 17% dos estudantes dedicam de 4h30min a 6 horas, 17% relataram cerca de mais de 8 horas de estudos semanais. Entretanto, 14% dos estudantes destinam apenas 2 horas de estudos semanalmente, e apenas 3% utilizam apenas 30min semanais para estudar.

Gráfico 4: Tempo semanal dedicado ao estudo



2020/1

Após o mapeamento dos dados coletados foi possível organizar as demandas dos estudante e a criação do material de apoio ao ingressante do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia teve por finalidade apoiar os estudantes que têm dificuldades nos primeiros semestres do curso, o material de apoio foi confeccionado com base em pesquisa realizada no ano de 2020.

Figura 3 - Capa dos materiais de apoio



Considerações finais ou conclusão

A pandemia do novo coronavírus vivenciada em 2020, fez com que acontecessem mudanças que foram impostas em várias áreas e na educação o ensino remoto emergencial se tornou uma realidade, a educação por si só sempre se mostrou desafiadora e com a questão da pandemia isso se intensificou ainda mais, os desafios e dificuldades enfrentados pelos estudantes fez com que refletisse sobre como os estudantes passaram por este momento.

Cerca de 25% dos estudantes possuem filhos e ao mesmo tempo alinhado ao fato de não ter um ambiente que seja próprio para estudos também pode impactar no aproveitamento acadêmico destes discentes. Em relação a essa dificuldade as mulheres são as mais afetadas, por muitas vezes estas têm que conciliar o estudo e a responsabilidade com a criação de seus filhos, o que pode prejudicar o acompanhamento das aulas.

Dedicar um tempo para os estudos é imprescindível para o bom aproveitamento nos estudos, sendo ele presencial e ainda mais no ERE. Se tornar essencial a organização da rotina com tantas coisas acontecendo em seu domicílio é um grande desafio, conforme foi evidenciado a necessidade de maior disponibilidade de tempo dedicado semanalmente para o estudo, uma vez que antes estes estudantes já não passam mais o mesmo tempo dedicado como na universidade em modalidade presencial.

No momento de compilar os dados que indicam as dificuldades e desafios, é enriquecedor, pois é possível acompanhar o desenvolvimento e indagações de vários discentes ao longo do semestre e isso faz com que sejamos capazes de refinar as reflexões sobre as demandas dos estudantes. O impacto desta pesquisa é enorme pois desta forma estamos construindo como é o perfil do estudante do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia Universidade federal do Pampa campus Itaqui pois através destas pesquisas podemos por exemplo pensar em construir um os material de apoio aos estudantes do curso que seja alinhado com as demandas destes indivíduos e respeita a particularidade do curso.

Por fim, ressalto que a pesquisa está comprometida com a cumprir com a missão da universidade pública, após analisar as respostas desses estudantes identificamos as principais demandas, lugar para estudar, alguém para cuidar dos filhos e organização em relação ao horário para estudar. Os desafios e dificuldades são imensos, entretanto, nota-se um grande esforço dos estudantes, universidades e docentes para diminuir os impactos negativos do ensino remoto emergencial. Neste sentido os impactos e desafios estão sendo superados, pois existe uma

abertura para debater sobre este momento, o processo de ensino remoto emergencial está em andamento e novas dificuldades podem aparecer, entretanto, observa-se que vários projetos e ações estão interessados em melhorar o ensino neste período. O fato é que estas pesquisas são importantes para quando a pandemia terminar a entender e mapear como foi a dinâmica do ensino remoto neste período, por isso entender como estes indivíduos estão se comportando é algo enriquecedor, para saber como este momento foi atravessado.

Agradecimentos

Agradecemos à Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), ao Plano de Desenvolvimento Acadêmico (PDA) da UNIPAMPA e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), que nos apoiou com o financiamento da pesquisa e com as bolsas de estudos dos 2 alunos de graduação.

Referências

ALENCAR, F. L. B.; HENRIQUES, M, Do S. F. Educação superior em tempos de pandemia: dilemas e desafios. *Rev. Campo do Saber*, PB, v.6, n. 1, p. 13-27, 2020.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M A. S.. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do

nível superior sobre as aulas remotas. *Rev. Augustus*, Rio de Janeiro, v.25, n. 51, p. 255-280, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 21, p. 57, 1987.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA DE AVANÇOS E RETROCESSOS

Ozana Costa de Oliveira

Introdução

Para compreender a formação dos professores primários, no contexto atual brasileiro e suas implicações na sociedade para qual se inserem, se faz necessário voltar o olhar para o passado, procurando entender o processo histórico que constituiu este percurso, evidenciando a relação entre as épocas distintas e buscando assim no transcorrido, respostas para questões atuais e compreensão dos problemas presentes.

De acordo com Gatti et al (2019), torna-se relevante estudarmos as dimensões históricas da formação docente no Brasil, pois estabelecem uma certa cultura educacional, permitindo interpretar de forma mais abrangente a trajetória formativa de professores para a educação básica do mesmo modo que, o seu vínculo com as condições atuais das propostas e práticas formativas, consideradas no embate com as questões postas pelas ações da conjuntura atual.

Assim sendo, o presente estudo tem como objetivo analisar e compreender a trajetória da formação de professores das séries iniciais no Brasil, em suas diferentes fases, no espaço de tempo compreendido entre o início da República Velha, através dos Cursos Normais como símbolo do processo de modernização do país, permeado pelas concepções iluminista e positivista. Até os dias atuais, com os Cursos de Pedagogia, vistos conforme uma exigência da formação superior na prática docente, capaz de atender as múltiplas demandas da contemporaneidade; sendo essa marcada por conflitos, interesses capitalistas e, constante avanço científico e tecnológico.

Nesse sentido, o procedimento metodológico que foi utilizado na realização deste estudo é de caráter qualitativo, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental. Do ponto de vista de Silva; Menezes (2005), a pesquisa bibliográfica contribui na obtenção de informações sobre a circunstâncias existentes sobre o tema ou problema pesquisado. Por outro lado, ao se fazer um resgate histórico, torna-se necessário ter conhecimento dos aspectos legais que fundamentam a legislação e as políticas, aqui no caso, as educacionais. Nessa perspectiva, segundo Flick (2009), em um estudo documental, aquele que pesquisa deve considerar que os documentos são “instrumentos de comunicação” vistos que, foram formulados com algum propósito objetivando atender alguma finalidade.

Para uma melhor compreensão, o artigo foi estruturado em seis seções: a primeira seção apresentada pela introdução; a segunda falando sobre a Primeira República ou República Velha e a emancipação das Escolas Normais, como lócus para a formação de professores, num período que se estende de 1889 a

1930. Na terceira seção, com a Segunda República ou a Era Vargas, compreendida entre 1930 a 1945, em que pela primeira vez o governo federal brasileiro toma medidas centralizadoras sobre a educação, que acabaram repercutindo em um novo momento educacional.

Em seguida, com a Terceira República ou República Populista, um período pós segunda guerra mundial, que vai de 1945 a 1964, quando foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961. Na quinta seção com a Ditadura Militar, concebida entre 1964 e 1985, marcada pelas Leis nº 5540 de 1968 e nº 5692 de 1971, numa transição com a atualidade pela democratizada da escola; definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, até a última atualização para os Cursos de pedagogia, com a Resolução CNE/CP nº 1/2020. E por fim, com as considerações finais e logo depois, as referências bibliográficas.

Primeira República: a Escola Normal como símbolo republicano (1889-1930)

Desencadeada pela necessidade de novos paradigmas frente ao que vinha acontecendo no cenário brasileiro através das monarquias, é proclamada no final da última década do século XIX, no dia 15 de novembro de 1889 a Primeira República do Brasil, também conhecida como República Velha. Essa mudança no regime político brasileiro e o anseio pela modernidade, traz em seu discurso a “esperança” de que através da educação, se alcançaria o progresso.

Ora, as propostas republicanas tinham como objetivo transformar profundamente a sociedade brasileira, visto que diante das transformações ocorridas na Europa, o Brasil se encontrava distante das nações modelo de civilização. A que se ressaltar que nesse período, o país ainda era extremamente rural, que havia saído recentemente e tardiamente do período de escravidão, no qual cerca de 80% da sua população era analfabeta. Diante desse contexto, a mudança seria construída através de uma remodelação de ordem social, política e econômica, tendo como foco a construção de um “novo cidadão”, isto é, com uma nova forma de pensar e agir em relação ao trabalho, a saúde e a sua conduta social.

Assim, influenciados em inserir o processo de industrialização no país, os republicanos viram com otimismo e entusiasmo, a educação como ‘meio’ para se alcançar todos esses objetivos. Com isso, precisou-se reformular o ensino num elo de integração do povo com a nação, uma nova escola pensada em instruir e ao mesmo tempo consolidar o novo regime. Conforme Souza (1998, p. 241):

A escola primária republicana instalou ritos, espetáculos e celebrações, em nenhuma outra época, a escola primária, no Brasil, mostrara-se tão francamente como expressão de um regime político. De fato, ela passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores, e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria. (SOUZA, 1998, p. 241)

Segundo Saviani (2009), foi a reforma da instrução pública do estado de São Paulo em 1890, que deu o parâmetro para a organização e desenvolvimento das Escolas Normais a

nível nacional. Tal acontecimento veio após a nomeação de Caetano de Campos como diretor da Escola Normal de São Paulo, esta lei exaltou a importância da formação do professor como um fator crucial para a reforma de ensino em andamento.

De acordo com Monarcha (1999), o curso para formação dos professores tinha duração de três anos, no total contava com 191 alunos sendo 84 homens e 107 mulheres, divididos em uma seção masculina e outra feminina. E pela a quantidade de conteúdos exigidos, o currículo apresentava-se como sendo enciclopédico, completo e científico.

Em 1892 é sancionada por Bernardino de Campos e João Álvares Rubião Junior, a Lei nº88 que surgiu em substituição a Lei de 1890. Mais ampla e com o objetivo de reestruturar todo o ensino primário, esta Lei cogitava aprimorar e organizar toda a instrução pública paulista no que diz respeito ao ensino primário, secundário e na formação dos professores, a qual continuaria dando ênfase no aspecto quantitativo, proveniente da urgência em suprir as escolas elementares com professores bem formados.

Segundo os legisladores, a formação dos professores seria dividida em curso normal primário e superior, o que de alguma forma não chegou ser implantado. Por outro lado, a Lei nº 88 possibilitou aos alunos aprovados no 2º ano do ensino normal, o direito de lecionar nas escolas preliminares e também na atuação como adjunto ou auxiliar nas escolas complementares, que também foram criadas por essa mesma legislação. Em contrapartida, entendendo que seria extremamente difícil ao futuro professor estudar em três anos, as vinte matérias do programa, a Escola Normal em 1893, passa

por diversas mudanças através da Lei 169, sendo a Ela acrescentado mais um ano de formação, uma previsão que se consolidou por meio do Decreto 247 de 1894.

Posteriormente, em 1910 acontece uma nova organização do curso normal, idealizada por Oscar Thompson, cria-se a Diretoria Geral da instrução pública, um dos grandes feitos é o cargo de diretor geral da instrução pública, que passa a ser o maior cargo no ensino. De outro modo, os currículos das escolas normais permaneceram inalterados até 1911, passando a ser intituladas como “secundárias” e as complementares de “escolas normais primárias”. Essa divisão acabou gerando um dualismo de escolas para formação de professores.

O curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino interiores ao secundário, e este último, de caráter elitizante, objeto de procura dos que se destinavam ao ensino superior. A criação do curso complementar estabelecia um elo de ligação entre a escola primária e a normal e o ingresso na última passava a exigir maiores requisitos de formação. (TANURI, 2000, p. 70).

As transformações econômicas, o aumento populacional, a falta de escolas primárias, o analfabetismo que ainda se fazia presente trazendo uma inaptidão para o progresso, a formação dos professores que havia sido renegada a um segundo plano, a organização e uniformização das escolas normais, e os impactos produzidos pela Primeira Guerra Mundial; fizeram aflorar a partir de 1920, a preocupação em “regenerar” o país através da implementação de políticas educacionais.

Assim, em meio a esse cenário caótico, fundou-se em 1924 no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE), transformando-se num lugar para discutir a educação nacional e na formulação de políticas que visasse reformar a escola pública. Nesse contexto, o professor torna-se a ferramenta principal da campanha da ABE, em razão de ser visto como parte imprescindível de uma ampla cadeia de conhecimento, ou seja, os professores seriam o meio mais eficiente de divulgação do trabalho da Associação Brasileira de Educação.

De 1927 até 1930, no antigo Distrito Federal, acontece uma importante reforma educacional promovida por Fernando de Azevedo, que na época exercia o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito. Esta reforma tencionava um novo futuro para a educação brasileira, além de romper com iniciativas anteriores. Tinha como objetivo descentralizar os serviços, implantar o regime de concursos para todos os cargos e construir escolas primárias e profissionais, visando a reorganização da Escola Normal. Criou também a escola de professores (Escola de Educação), que anos depois foi anexada a Universidade de São Paulo, que deveria promover a remodelação do quadro de professores, a reorganização dos cursos com destaque nas matérias básicas e a utilização de novas técnicas de ensino.

Segunda República: a Era Vargas e a Revolução de 30 (1930-1937)

É na década de 30 que se finda a primeira República brasileira, um período marcado pela tomada do poder por Getúlio Vargas, que irá redesenhar a política nacional e promover grandes mudanças para o ensino no Brasil. O governo de Getúlio Vargas surge em meio a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção, conseqüentemente diante de tal situação, o governo se viu frente a um dilema: para adentrar esse novo mundo econômico seria necessária uma mão-de-obra especializada. Deste modo, investiu-se no mercado interno, na produção industrial e na educação, que renasceria para atender essa nova demanda.

Ainda no mesmo ano é criado o Ministério da Educação e Saúde, onde Francisco Campos é nomeado como ministro. No ano seguinte, em 1931, o então ministro cria o Conselho nacional de educação e através dele, sanciona decretos para organizar o ensino secundário e as universidades brasileiras, uma ação que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos.

O então Presidente Getúlio Vargas ao decretar o fim da influência da igreja nas escolas públicas primárias, secundárias e normais, acaba gerando uma oposição de diversos segmentos da sociedade e uma ampla discussão que foi levada até a IV conferência da ABE. Transformada num palco de disputas ideológicas, entre os que defendiam e os que atacavam o caráter laico da escola pública, representado pelos intelectuais partidários do movimento denominado “Escola Nova”.

Por outro lado, a IV conferência da Associação Brasileira de Educação não serviu apenas como palco de disputa entre ideologias, preocupada com a educação nacional, a ABE aprovou a redação de uma declaração que compilava todas as suas posições. Assim, em 1932 foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, um marco para a história da educação brasileira; tendo como base os ensinamentos de John Dewey, o manifesto apresentou concepções ideológicas do modelo liberal em relação a educação, a sua concepção de mundo, de homem e como deveria ser a formação desse homem.

Nessa perspectiva, a formação dos professores nesse caminho para a Escola Nova, segundo os pioneiros, se daria com a unificação da formação do magistério em nível superior, visto que já era perceptível o descaso em todos os níveis com a preparação desse profissional. A priorização do ensino primário devido ao analfabetismo ainda existia, levando a reformulação do magistério o qual, continuava como sendo responsabilidade dos estados.

Como reitera Monarcha (1999), é no advento dos anos 30, que a escola normal vivencia avanços significativos na formação de docentes: ampliação curricular, prioridade das disciplinas científicas, a duração do curso que passa para quatro anos, e a exigência de exames para o ingresso nos cursos de formação de professores. Pode-se destacar também como um ponto importante na década de 30, os institutos de educação implantados por Anísio Teixeira no Distrito Federal e por Fernando de Azevedo em São Paulo. Em 1934, o Instituto de Educação Paulista foi incorporado a Universidade de São Paulo e em 1935, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi

anexado a Universidade de Brasil. Na opinião de Saviani (2009, p.145):

Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino mas também da pesquisa. (...) Caminhava-se decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais. (SAVIANI, 2009, p. 145)

Em A Constituição de 1934, apresentou mecanismos que organizavam a educação nacional mediante a previsão de um plano nacional de educação, tendo o Conselho Nacional de Educação a incumbência para elaborá-lo. Passados três anos, em 1937, Getúlio Vargas determina a instauração de um período ditatorial, em função de um Golpe do Estado. Os princípios defendidos pelo manifesto dos pioneiros são “freitados” e a tendência do autoritarismo político, configurado no Estado Novo, inaugura uma nova fase para a educação.

Estado Novo: um novo momento educacional (1937-1945)

Resultado de um logo processo, na busca em definir as bases para a formação do professor, surge em 1939 o curso de Pedagogia, criado pelo Decreto-lei nº1190 de 04 de abril, este curso funcionava na Faculdade Nacional de Filosofia e formava tanto bacharéis como também, licenciados. A matemática era simples, “os primeiros formavam professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas

secundárias; os segundo formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p. 146). Observa-se aqui, que o curso de pedagogia ao oferecer cursos separados, conseguia fazer a distinção entre o campo da ciência pedagógica e do conteúdo da didática.

No final do Estado Novo, o Ministério da Educação e Saúde, representado por Gustavo Campanena, dá início a uma regulamentação nacional de vários ramos de ensino, esse processo ficou conhecido como Reforma Campanema. Chamada de Leis Orgânicas do Ensino, foi introduzida a partir de 1942 e concluída em 1946, um período que estabeleceu definições para o Ensino Industrial, Secundário, Comercial, Primário e Normal; no qual foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

República Populista: a educação pós Segunda Guerra Mundial (1945-1964)

A ditadura do Estado novo, não conseguiu se perpetuar após o fim da Segunda Guerra Mundial, e com a saída de Getúlio Vargas do poder, o General Eurico Gaspar Dutra elege-se presidente. No mesmo ano, faz a promulgação do Decreto-Lei nº 8530 de 1946, que tinha como finalidade aumentar o quantitativo de professores, e formá-los para as séries iniciais; habilitando-os assim, no campo dos conhecimentos teóricos e didáticos-pedagógicos. Como descrito por Saviani (2009, p.146-147):

(...) Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao curso ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de educação. (...) Se os cursos normais de primeiro ciclo, pela sua similitude com os ginásios, tinham um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas Escolas Normais, tão criticadas, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 30. (SAVIANI, 2009, p. 146-147)

Nesse período, alega Pimenta e Gonçalves (1990), havia um número significativo de professores leigos, principalmente pelo fato de se determinar um limite em relação à idade (faixa etária inferior a 25 anos), para o ingresso no curso normal e também, a falta de um crescimento proporcional entre os cursos de habilitação e a demanda, dificultando certos nivelamentos no quadro do magistério nacional. Diante desse contexto, muitos docentes não puderam qualificar-se e continuaram atuando na carreira do magistério sem uma formação adequada. Essa situação só reforçava a falta de atenção para com a formação docente, o que acarretou muitas consequências desfavoráveis, entre as quais, a precariedade de seu salário e de suas condições de trabalho.

Assim, deu entrada na Câmara Federal em 1948, o projeto Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN) cuja tramitação durou treze anos, tendo acontecido a sua promulgação em dezembro de 1961. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, representou um marco para o sistema educativo pois, pela primeira vez, teríamos sistematizadas as bases do sistema escolar e suas diretrizes em nível nacional.

Além disso, concebeu um texto normativo centrado em vantagens para a União, que tanto contemplava os interesses dos católicos quanto dos liberais; avançou na questão da descentralização da educação, promoveu uma relação de igualdade entre o ensino secundário e o profissional, aboliu a dualidade estrutural determinada pela Reforma Capanema. Os egressos da Escola Normal, que faziam parte dos institutos e dos demais cursos secundários profissionalizantes, passaram a ter o direito de fazer o vestibular para o Ensino Superior.

No interim desse período, com a volta de Getúlio Vargas a presidência em 1950, criam-se em 1951, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNP) e a Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); três anos depois, em 1954, surge a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Despontando um ano depois, o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE). Em 1955, Juscelino Kubitschek elege-se presidente, estruturando o Plano de

Metas “Cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo”, permitindo a entrada de capital estrangeiro através das multinacionais e ampliando a oferta de emprego, que ocasionou num grande êxodo dentro do país. De outra forma, em 1961 temos o presidencialismo mais curto da história do Brasil,

através de Jânio Quadros, que visava varrer a corrupção do poder.

No entanto, com apenas sete meses acabou renunciando a presidência, trazendo à tona o medo de uma provável guerra civil; frente a isso, João Goulart tornou-se presidente do país em 7 de setembro de 1961. Dentre os três governos aqui citados, nota-se que não houveram muitas mudanças a nível educacional ou formação docente, como citado anteriormente, tem-se em 1961 a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Da Ditadura Militar aos dias atuais (1964-2020)

O Golpe de Estado que aconteceu em 1964, instaurou com censura e repressão o regime militar, marcou a sociedade como um todo e a educação de uma maneira especial. Nesse período, o Ministério da Educação assinou um acordo com o USAID (*United States Agency for International Development*) que representava a intervenção do governo americano no campo educacional brasileiro. A formação docente, passou a ser analisada numa perspectiva pragmática e tecnicista, norteadas pela concepção Taylorista da divisão de trabalho, a qual buscava uma escola mais eficiente e produtiva, que promovesse o desenvolvimento econômico e social do país. Aqui, aparece a figura do especialista, que começou a atuar nas escolas e nos sistemas de ensino; eles planejavam, concebiam, mandavam e os professores, somente executavam, transformando-se num mero reprodutor de tarefas. Com isso, os cursos normais foram

perdendo ainda mais a sua credibilidade e deixaram de ser o *locus* de formação docente.

A Reforma Universitária (Lei nº 5540 de 1968), foi responsável pela instituição das Faculdades de Educação as quais se responsabilizaram pela formação docente. Foi uma reforma que definiu mudanças significativas para o curso de Pedagogia, passando a formar os especialistas através das chamadas habilitações: supervisão, orientação, administração e inspeção educacional. As reformas realizadas pelos governos militares, instaura a descaracterização do Curso Normal como instituição para formar professores das séries iniciais, gerando a deterioração das condições de trabalho e da remuneração dos professores primários.

Por sua vez, a Lei 5692/71 definiu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, compondo a união do ensino primário ao ensino ginásial e eliminou a formação dos docentes em cursos normais, transformando-o em uma habilitação específica de 2º grau para a atividade do magistério de 1º grau. Saviani (2009, p. 147), expõe que:

A habilitação específica do magistério foi estruturada em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), credenciando para o magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo abrangia o núcleo comum, sendo obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinados a garantir uma formação geral; e uma outra parte diversificada, visando à formação especial. (SAVIANI, 2009, p. 147).

Esse modelo de formação de professores das séries iniciais, provocou muitas críticas, visto que o curso transformado em uma habilitação acabou perdendo a sua identidade e especificidade. O poder público ao priorizar os aspectos quantitativos, acabou se desobrigando das responsabilidades indispensáveis a uma boa formação para os futuros professores, o que de certa forma afetaria a qualidade dos alunos por eles ensinados. É possível perceber que no início do século XX, a Escola Normal se consolidou como o lugar adequado para a formação de professores, avançando na década de 50 para o Instituto de Educação e na década de 1970, caindo para um verdadeiro desgaste dos ideais que os intelectuais lutaram para implementar na década de 1930.

Perante essa situação, no dizer de Saviani (2009), é a partir de 1980 que irá se desencadear um grande movimento em busca da reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, em que a maior parte das instituições voltou a designar como competência dos cursos de Pedagogia a formação de professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Nessa situação, os educadores começaram a se mobilizar reunindo-se em entidades como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outros.

O agravamento nas condições de formação do professor em âmbito nacional, a queda nas matrículas da HEM e o descontentamento relativamente à desvalorização da profissão levariam a um movimento em âmbito federal e estadual, com discussão de projetos de estudo, pesquisas

e propostas de ação frequentemente denominados de “revitalização do ensino normal”, propiciando iniciativas por parte do Ministério de Educação e de Secretarias Estaduais no sentido de propor medidas para reverter o quadro instalado (TANURI, 2000, p. 82).

Em 1982, o Ministério da Educação elaborou e divulgou o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), juntamente com as secretárias de educação dos estados, cujo o objetivo era promover um tipo diferenciado de formação de professores. O CEFAM foi em algumas cidades, um programa de referência em relação a formação, promovendo uma reorganização curricular, formas diferenciadas de funcionamento, recuperação e renovação da prática educativa dos futuros docentes.

Pouco depois, a promulgação da Constituição Federal em 1988, trouxe um olhar diferenciado para as diretrizes educacionais propostas pela Lei 5692/71, exigindo discussões para a elaboração de uma nova LDB, que condissesse com o momento no qual o país estava vivendo. Assim, em dezembro de 1996 entra em vigor a Lei 9394 preconizando a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecida sob o olhar neoliberal que permeava o campo político brasileiro.

Nesse momento, a formação dos professores entra em sintonia com os objetivos determinados para a Educação Básica e é assim definida pelo artigo 62 da Lei 9394/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros

anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Como descrito por Saviani (2009, p. 148), a nova LDB acabou não respondendo as expectativas:

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006. (SAVIANI, 2009, p. 148)

A nova LDB trouxe vários outros movimentos relevantes para o contexto educacional, com o tempo percebeu-se que ainda haviam elementos que necessitavam ser modificados, mudanças que vieram através de textos legais em formas de leis, decretos, resoluções e pareceres. Entre 1999 e 2006, buscou-se a normatização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, a Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, trouxe orientações para a criação dos Institutos Superiores de Educação; o Decreto nº 3276 de 06 de dezembro de 1999, organizou a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, que se faria exclusivamente em cursos normais superiores, mas foi alterada pelo Decreto nº 3554 de 07 de agosto de 2000, que substituiu a palavra exclusivamente por preferencialmente.

Com a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, temos o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente em nível superior, graduação plena, que atuaria na educação básica. Contudo, depois de um extenso período de debates, a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia veio através do Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005 e dentre as propostas, destacava-se o rompimento com os modelos curriculares anteriores do curso. Sem muitas modificações, este parecer foi promulgado e fixado com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, em 15 de maio de 2006. A validação da resolução, provocou a reformulação do curso de pedagogia e dentre as principais mudanças temos: a ampliação da finalidade do curso (artigo 2); a formação dos professores (artigo 4); organização na matriz curricular (artigo 6 e artigo 8); o fim das habilitações e complementação (artigo 10) e, aumento na carga horária (artigo 7).

Logo depois, em 2007 é elaborado e lançado pelo Ministério da Educação, através do Decreto nº 6094, o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) que tinha como objetivo melhorar a qualidade da educação no Brasil e conseqüentemente, elevar os indicadores educacionais. Este plano firmou um regime de colaboração entre a União, os estados e municípios e ampliou o acesso ao ensino superior, com o intuito de formar mais professores mediante a criação do programa de formação Universidade Aberta do Brasil (UAB).

E pela Lei nº 11052, de 11 de julho de 2007, aumentou o espaço de atuação na formulação de políticas, e suporte para a formação dos profissionais do magistério da educação básica e superior, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (CAPES). Ademais, pela Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, o MEC e a CAPES inauguram o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID), cujo objetivo seria estimular a articulação entre as IES através de seus alunos, para atuarem na educação básica.

Posteriormente, pelo Decreto nº 6775 de 29 de janeiro de 2009, estabeleceu-se a Política Nacional de Formação de profissionais do magistério da Educação Básica, e regulamentou a atuação da CAPES na promoção de programas de formação inicial e continuada; seu objetivo era organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da rede pública da educação básica. Dessa maneira, mediante a Portaria Normativa nº 9/2009, é instituído o Plano nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR), que se executou por meio de uma série de ações do MEC com as secretarias de educação dos estados e municípios, em conjunto com as universidades, buscando oferecer cursos superiores aos professores que estavam em exercício nas escolas públicas e que não possuíam uma formação apropriada.

Em junho de 2014, é aprovado o novo Plano Nacional de Educação pela Lei nº 13005, com validade de 10 anos e composto por 20 metas; este plano estabelecia diretrizes, metas e estratégias que deviam reger o campo educacional. Entre as 20 metas, podemos destacar duas que abordam especificamente a formação docente: a meta 15, que vem novamente ressaltar a formação dos professores da educação básica em nível superior e a meta 16, que mostra-se ambiciosa ao determinar que 50% dos professores da educação básica, necessitariam possuir formação de pós-graduação até o fim da lei.

Por outro lado, a Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015, determinou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação Inicial em Nível Superior e para a formação continuada, confirmando através desta os princípios bem como, a contribuição para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério e a sua valorização.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, intensificou-se o discurso do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, pela necessidade da revisão das diretrizes de formação dos professores. Após algumas discussões e a falta de consenso entre os que participaram, levaram o Ministério da Educação a encaminhar para o Conselho Nacional de Educação em 2018, uma proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Destaca-se que o texto dessa proposta, foi elaborado por um grupo de consultores envolvidos com empresas e assessorias educacionais privados, eximindo a participação das universidades, dos professores da educação básica e das entidades educacionais.

A ruptura com as conquistas para a formação e valorização profissional docente, relatadas na Resolução CNE/CP nº2/2015, se dá com a aprovação da Resolução CNE/CP nº2/2019, trazendo em seu bojo as novas Diretrizes Curriculares alinhadas com uma formação pragmática e padronizada, organizada sob a pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas. As novas diretrizes de 2019, equipara-se com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, evidenciando que a formação docente deveria guiar-se conforme os princípios da BNCC.

Assim, alinhada com a BNCC, com a Resolução CNE/CP nº4/2018 e com a Resolução CNE/CP nº2/2019, é instituída em 27 de outubro de 2020, a Resolução CNE/CP nº1, estabelecendo as competências profissionais necessárias, para a formação continuada dos professores da Educação Básica (BNCC- Formação Continuada), assegurando dessa forma para o docente, um melhor desempenho de suas competências e habilidades, no intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem que ocorre dentro das instituições de ensino.

Em virtude dos fatos mencionados, percebe-se que não há uma linearidade na historicidade da formação docente, sendo marcada por sucessivas reformas, que objetivaram modificar os cursos na busca em atender dentro do contexto vivido, os interesses ali postos. Os professores primários e os espaços destinados à sua formação, no decorrer do tempo, entre acertos e erros foram se modificando, se consolidado e se construindo.

Considerações finais

A releitura histórica realizada neste artigo, por meio de fatores socioeconômicos, políticos e das legislações educacionais, nos permite compreender que a formação de professores no Brasil, sempre esteve atrelada com a constante busca em se remodelar a sociedade através de um projeto social. Onde as implantações das reformas educacionais, fizeram-se requisito indispensável na condução da formação do educador, como uma condição necessária para se educar uma população.

Por outro lado, a inconstância revelada pelas sucessivas mudanças aqui citadas, nos mostram que a “estrada” percorrida até o momento atual, apesar de apresentar muitos avanços, é permeada por muitos retrocessos. Indicada entre a capacitação e a qualificação, na separação entre teoria e prática, no distanciamento entre a formação acadêmica e a realidade prática, que o professor encontra nos estabelecimentos de ensino.

Observou-se que na Primeira República, a concepção da formação dos professores encontrava-se “esculpida” no ideário republicano, personificado nas escolas Normais. Por sua vez, na Segunda República, a formação destinou-se em acompanhar a expansão industrial e a urbanização, que exigiu uma maior escolarização evidenciada por meio do Manifesto dos Pioneiros e no Estado Novo, com o surgimento do curso de pedagogia e a preparação para o magistério do ensino secundário e normal.

De outra forma, os resultados pós Segunda Guerra Mundial, trouxeram a necessidade de se construir um sistema nacional de ensino, onde pela primeira vez, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação trazendo uma certa organicidade para a formação docente. Da ditadura militar até a atualidade, a formação dos professores passou pela intervenção internacional, pela nova LDB 9394/96 e pela nova estruturação, adequada a Base Nacional Comum Curricular.

Assim, diante dos aspectos analisados, constata-se que a formação de professores sempre validou a manutenção do estado dos interesses de uma minoria, fato que acabou determinando para o desprestígio que a profissão enfrenta atualmente. À vista disso, faz-se necessário novas políticas de

valorização profissional, estimulando um plano de carreira satisfatório, seguido de sucessivo aperfeiçoamento profissional.

Referências

BAENINGER, BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretolei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DecretoLei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília: DF, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Dispõe sobre as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília: DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as diretrizes para o ensino de 1º e 2º grau. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3. 554, de 27 de agosto de 2000. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: DF, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3554.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1592_61-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: DF, 2005. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 11. 502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília: DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111552.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13. 005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

Brasília: DF, 2014. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-

2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025, Art. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: DF, 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília: DF, 2019. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atosnormativos--sumulas-paraeceres-e->

resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-deeducacao. Acesso em: 12 mar. 2021.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTi, Bernardete Angelina et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Thomson, 2007.

MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça - O lado noturno das luzes*. Editora da Unicamp. Campinas: SP, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 8. ed. 1986.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SÃO PAULO (Estado). LEI N. 88, DE 8 DE SETEMBRO DE 1892. Dispõe sobre a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo. São Paulo: SP. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2021.

SÃO PAULO (Estado). LEI N. 169, DE 7 DE AGOSTO DE 1893. Dispõe sobre mudanças na Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892. São Paulo: SP. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei-169-07.08.1893.html>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). DECRETO N. 247, DE 23 JULHO DE 1894. Dispõe sobre a execução do regimento interno para o curso secundário da Escola Normal da Capital. São Paulo: SP. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-24723.07.1894.html>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SILVA, Edna Lucia; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo, 1890-1910*. São Paulo, Editora da UNESP, 1998.

TANURI, Leonor Maria. *História da Formação de Professores*. Revista Brasileira de Educação. n. 14, p. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

QUANDO O POVO ENTRA PARA A HISTÓRIA

*Ana Emília Cordeiro Souto Ferreira
Danyelen Pereira Lima
Nicola José Frattari Neto*

Breves Apontamentos

A história oficial escrita por meio de documentos legais, registros oficiais e leis, representa um discurso e retrata apenas uma perspectiva dos acontecimentos. Geralmente é a história das elites e dos grupos hegemônicos que ocupam os cargos de poder, sejam governamentais ou não (LE GOFF, 1990). Nesse processo, onde se escolhe representar um discurso único, exclui-se outras perspectivas da construção historiográfica. Por muito tempo as mulheres, as crianças, os negros, os operários e as classes mais baixas economicamente, foram os excluídos dessa narrativa. Renegados aos papéis de coadjuvantes ou invisíveis, tiveram seus discursos silenciados e suas versões da história apagadas. Esse processo processou uma crença de que existe só uma história, apagando a multiplicidade da realidade, ligando-se aos confrontos de poderes e as relações de dominação. Adichie (2019), destaca a relação poder-dominação e a história contada pelos dominadores, para ela

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali". É um substantivo que livremente se traduz: "ser maior do que o outro." Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do "nkali". Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder.

Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com "em segundo lugar". Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente. (ADICHIE, 2019, p. 22, 23, 24)

A elite, num jogo de poder, escolheu excluir o povo da história oficial com o intuito de dominação. No livro *Os excluídos da história*, Michelle Perrot (2009) faz um estudo sobre a posição que a mulher e a criança ocupavam na sociedade europeia do século XIX. A autora afirma que nessa sociedade

recém industrializada, as fábricas aumentaram as relações dos grupos sociais, da pobreza e das diferenças sociais. Esse contexto de exploração e exclusão social foi retratado na literatura do século XIX com objetivo de denunciar, de colocar em evidência o povo e questionar a história única.

Alguns autores, do século XIX, ousaram questionar esse discurso único e escreveram sobre o povo, incluindo mulheres e crianças em suas obras (WINOCK, 2006). Esse movimento possuía como objetivo retratar a vida cotidiana da população, em oposição à vida da aristocracia. Nesse contexto, a literatura pode ser considerada como um registro histórico, fazendo um contraponto ao discurso oficial. Nos romances, também consegue-se ter acesso ao cotidiano da população, compreende-se as relações sociais. A educação, formal e informal, também foi retratada nesse material.

O objetivo deste artigo é trazer à luz alguns apontamentos relativos a como e quando o povo, ou a população sem voz, começou a ser retratada na história; bem como a representação desse povo, relativa às questões educativas que permeiam o romance *Os Miseráveis*, de Victor Hugo. A literatura como registro histórico, possibilita a análise desse recurso. Nessa obra, o autor objetivou construir um romance social, retratando os indivíduos que eram considerados miseráveis: os ladrões, as crianças das classes populares, as mulheres, o povo, enfim.

Esses apontamentos estão contidos em uma discussão maior, cujo fim é dar estofamento teórico aos apontamentos metodológicos da pesquisa. Grosso modo, fundamentam-se nas pesquisas relativas aos Estudos Culturais Britânicos. Eles estão

associados à criação do *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)*, na Universidade de *Birmingham*, em 1964. Com origem em cursos de formação básica para adultos, tornou-se centro de estudos e pesquisas em pós-graduação. O CCCS foi criado em um período fecundo na vida dos autores principais que o compuseram, e os textos que fundamentam os Estudos Culturais são: *The Uses Of Literacy* por Richard Hoggart, em 1957; *Culture and Society* por Raymond Williams, em 1958; e *The Making of the English Working-Class* por E. P. Thompson, em 1963. Percebe-se os alicerces teóricos e históricos que darão visibilidade às classes e aos grupos esquecidos e ou marginalizados como as mulheres, os operários e outras pessoas consideradas comuns. Sobre o encontro com a temática, caminha-se, a princípio, junto à vida material do objeto de estudo, verificando que a opção de análise da sociedade parte do fundamento da produção da vida material e imaterial.

Esses autores se alinham ao pensamento histórico crítico, apontam a busca humana pela satisfação das necessidades básicas, pavimentando o longo caminho da história. O exercício difícil do agrupamento humano e a concessão da construção da sociedade, passam pelo desafio da garantia das condições concretas de existência. Foi por meio do trabalho e interagindo com o grupo social e com os recursos naturais, que o ser humano produziu seus meios de vida e sobrevivência, humanizando-se.

Esse referencial teórico e metodológico compartilha de uma perspectiva que atenta para o mundo das práticas culturais, a partir das condições concretas de existência dos grupos sociais, nos diferentes contextos societários bem como suas formas plurais de manifestações de aspectos particulares,

conferindo sentido, significado e pertencimento. No tocante aos costumes, os Estudos Culturais Britânicos apresentaram uma mudança metodológica ao se pensar sobre o popular e o erudito. As relações entre a sociedade (e as mudanças sociais) e a cultura contemporânea (formas culturais, instituições e práticas culturais) compõem sua linha condutora, o que viabiliza os estudos também voltados à História e a Sociologia.

Caminhos Historiográficos

Percorrendo um caminho historiográfico, alguns marcos definiram a entrada do povo para a história. Esse processo ocorreu vagarosamente, em experiências isoladas, por alguns países onde uma nova historiografia passou a se configurar e infiltrar-se, delicadamente, nas tradições francesa e inglesa, a princípio, e um pouco adiante, também nas tradições alemã e russa. Após anos de exaltação a personalidades políticas e militares, delineadoras de fatos, marcos e acontecimentos importantes, sendo, portanto, único alvo dos registros históricos, veio à tona uma nova forma de se pensar e construir a história, ou seja, registrando por meio da voz das massas, os mesmos acontecimentos.

Em um dos primeiros movimentos voltados a essa nova historiografia, surge uma poesia sem conotação à personagem específica, destacando a mulher enquanto grupo:

Todos os povos primitivos tiveram um mesmo princípio; nós os vemos através das viagens. O homem caça e combate. A mulher imagina, sonha; ela é a mãe dos sonhos e dos deuses. Ela é vidente em certos dias; ela tem a asa infinita do desejo e do sonho. Para melhor contar o tempo, ela observa o céu. Mas a terra não tem menos o seu uma flor, e aprende a conhecê-las intimamente. Como mulher, ela lhe pergunta como curar aqueles que ama (MICHELET, 1992, p. 1).

Pela tradição francesa, estão na Introdução do romance *A Feiticeira*, de Jules Michelet, considerações relevantes sobre sua personagem central, representando bem o espírito do povo, ao invés de possuir uma identidade própria. Assim, foram marcadas várias de suas obras por seu personagem mais notável: o povo. Nesse livro a história da feiticeira se confunde com a história da mulher na Idade Média, que por sua vez pode ser confundida com a história do diabo no imaginário popular.

Embora o historiador fizesse parte do Romantismo da primeira metade do século XIX, suas histórias nacionais mantiveram enfoques importantes sobre o espírito do povo. Fez parte de uma geração de autores que recuperaram os heróis com seus feitos e, também, o registro da construção dos Estados. Mas, mesmo vivendo em outro contexto histórico, Michelet seria citado pelos novos historiadores da cultura, na contemporaneidade, justamente pelas questões que trabalhou em suas obras. O povo e as massas, agora com seus sentimentos, passaram a ocupar lugar antes garantido apenas ao destaque de

personagens ligadas aos grupos hegemônicos, responsáveis pela significação da história.

Nesse sentido, Jules Michelet será considerado, particularmente pelos historiadores franceses, como uma espécie de ancestral, um historiador da cultura que portava uma nova sensibilidade para olhar o mundo, um precursor e um intelectual *avant la lettre*, sem seguidores imediatos, mas que muito tempo antes dos historiadores contemporâneos pensara temas e problemas pertinentes ao imaginário, considerando-os como uma forma de construção da realidade histórica. (PESAVENTO, 2008, p. 20)

É importante salientar a presença da multidão nas ruas de Paris e Londres, no século XIX, tomando proporções que avançavam para o caos. Nas grandes aglomerações humanas, rostos macilentos e cansados perambulavam pelas ruas, sendo impossível não ser notada sua presença pela literatura e pelos analistas sociais (BRESCIANI, 1985). Baudelaire também apresenta aspectos dessa multidão em seus poemas: (...) *Ao céu, de onde ele vê de um trono a incandescência, / O poeta ergue sereno as suas mãos piedosas, / E o fulgurante brilho de sua vidência / Ofusca-lhe o perfil das multidões furiosas: (...)* (BAUDELAIRE, p. 04). A existência da multidão nesse período histórico-social torna-se notável em sua obra, como os encontros e desencontros entre as pessoas, o cotidiano dos trabalhadores, os olhares que se cruzam numa expectativa de reverem-se, as mulheres antigas, as mulheres vigorosas e agressivas, enfim, as situações alarmantes daqueles que fazem a vida urbana e cotidiana.

Todo esse novo processo, marcante na literatura, fez Antônio Cândido comparar a presença da mulher na poesia de Baudelaire, na França, e de Carvalho Júnior, no Brasil, a quem ele atribui o título de “novos baudelerianos”:

Em ambos os sonetos, o de Baudelaire e o de Carvalho Júnior, a atitude polêmica se manifesta à anemia das modernas mulheres deliçuescentes e opera um desvio de foco na segunda parte - quando Baudelaire lhes contrapõe as dimensões titânicas de um ideal vigoroso e agressivo de feminilidade (que vai buscar na transfiguração do passado), enquanto o nosso poeta se concentra na mulher-de-todo-dia, restaurada em sua integridade carnal (CÂNDIDO, 1989, p. 26-27).

Percebe-se que Baudelaire, mesmo que inspirado pela mulher do passado, apresenta a mulher do cotidiano francês e não uma mulher específica. Ainda uma vez percebemos a importância do desvio de foco de personalidades ilustres, quer sejam da política, da economia ou da sociedade, para enaltecimento da mulher do povo, da multidão, de uma mulher qualquer.

Já na passagem do século XIX para o século XX, entre os historiadores contemporâneos, outro ponto relevante surgiu agregando-se às novas escritas. A contribuição de Émile Durkheim e Marcel Mauss, com suas estratégias metodológicas no campo da Etnologia e da Antropologia, aproximaram a História e a Antropologia Cultural, justamente por suas pesquisas sobre os povos primitivos na contemporaneidade e, sobretudo, pela fundamentação *no processo de construção*

mental da realidade, produtor de coesão social e de legitimidade a uma ordem instituída, por meio de ideias, imagens e práticas dotadas de significados que os homens elaboravam para si (PESAVENTO, 2008, p. 24).

Nota-se a recuperação dos traços materiais, retornando às fontes e aos arquivos, incorporando a *dimensão simbólica para a análise das formas de organização social, como uma forma de entendimento segundo a qual os homens elaboravam formas cifradas de representar o mundo (...)* (PESAVENTO, 2008, p. 24). Esse processo material aponta para os novos caminhos da historiografia, na análise realizada sobre as produções culturais da sociedade.

Um pouco mais adiante, no período delimitado entre as duas Grandes Guerras, Walter Benjamin, na Alemanha, foi um intelectual que se alimentou do pensamento marxista, mas que, mesmo assim, trilhou outras análises. Benjamin mostrou que para fazer a leitura de uma época, era necessário compreender as suas representações. Mostrou que era necessário, por uma arqueologia da cultura, no século XIX, compreender e decifrar todas as imagens que os homens haviam construído de si mesmos. Fez a leitura de uma época observando as relações sociais e o imaginário de um século inteiro (BENJAMIN, 1987; 2000).

Outro ponto importante foram as célebres cartas do soldado William Wheeler, da 51ª Infantaria Britânica, à sua esposa, relatando a batalha realizada em 18 de junho de 1815, próxima a aldeia de Waterloo. Auxiliados pelas forças prussianas derrotaram o exército francês de Napoleão Bonaparte. Em suas narrativas, Wheeler relata os

acontecimentos que ocasionaram a vitória não apenas sua, mas de todo o exército. A história passa a ser compreendida a partir do ponto de vista de um soldado raso, e não mais de um general ou figura importante da elite (BURKE, 1992).

Na tradição historiográfica tradicional o feito dos grandes homens tem um destaque especial na reconstrução política e econômica. Desde os tempos clássicos o *tema da história continuou sendo a revelação das opiniões políticas da elite* (SHARPE, 1992, p. 40). Enquanto estadistas e generais são tomados como referência por seus feitos e realizações, há uma porção quase inteira da humanidade que está fora dessa visão de cima dos historiadores.

Pode-se acrescentar que com relação à possibilidade de que a história vista de baixo só pode ser escrita a partir da Revolução Francesa, Hobsbawm (2013) aponta para um desenvolvimento das massas já no final do século XVIII. Os arquivos criados durante a Revolução Francesa, que documentavam os atos das pessoas comuns, passou a possuir benefícios ao historiador, proporcionando um rico material, mas os movimentos de massas anteriores foram os primórdios da história dos de baixo.

Mesmo que os historiadores do final do século XIX até a metade do século XX, não estivessem com suas atenções totalmente voltadas aos de baixo, sendo as opiniões políticas da elite as que se sobrepunham, surgiram aqui e ali evidenciadas necessidades de se repensar o papel das massas. Como Bertold Brecht, em 1936, em seu poema *Perguntas de um trabalhador que lê*, já inquiria:

Quem construiu a Tebas de sete portas?/Nos livros estão nomes de reis:/Arrastaram eles os blocos de pedra?/E a Babilônia várias vezes destruída/Quem a reconstruiu tantas vezes?/Em que casas da Lima dourada moravam os construtores?/Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta? /A grande Roma está cheia de arcos do triunfo:/Quem os ergueu? (...) (BRECHT, 2012)

No entanto a preocupação com a visão dos de baixo, ou seja, com as pessoas comuns, mulheres, soldados, operários e grupos que não possuíam representação elitista, passaram a fazer parte do trabalho de alguns historiadores. A cultura popular tem recebido desde então, principalmente no transcorrer do século XX, um tratamento primoroso e decisivo. Em 1966, Thompson promoveu a ação do historiador que apresenta a classe operária inglesa como capacitada a ampliar as áreas de pesquisa e aumentar os limites exploratórios dos historiadores. Compartilhou os recursos de sua reconstrução historiográfica, quando afirmou que

Precisamos de mais estudos sobre as atitudes sociais de criminosos, soldados e marinheiros, e sobre a vida de taberna; e deveríamos olhar as evidências, não com olhos moralizadores (nem sempre os “pobres de Cristo” eram agradáveis), mas com olhos para os valores brechtianos (...) (THOMPSON, 1987, p. 61)

Porém, suas obras não visam simplesmente a uma reconstrução comum, com olhares em torno de pessoas comuns. Thompson tornou ao passado com uma concepção de (re)visitá-lo para compreender essas pessoas, que ficaram tão distantes em uma linha do tempo, levando em consideração a experiência presente e suas reações a ela.

E nessa cadência metodológica Richard Hoggart captou por outro lado, com seu olhar de historiador, as atitudes “antigas” coexistindo com a atualidade no mesmo homem. Essas atitudes apresentaram-se como comportamentos e aspectos da vida social, do ontem e do hoje, possibilitando uma forma de compreensão da vida antiga:

Os indivíduos vivem assim simultaneamente e sem dificuldade aparente em “climas mentais” diferentes. Se bem que as atitudes “antigas” se mantenham mais evidentes nas pessoas de meia idade, as novas influências também nelas se fazem sentir. Por outro lado, um rapaz que, à primeira vista, parece ser um produto típico da segunda metade do nosso século, conserva atitudes que lembram as do seu avô (HOGGART, 1973, p. 11)

Hoggart aponta para a lentidão com que o comportamento humano delinea-se ao longo do tempo, sendo possível identificar aspectos de uma vida social antiga. As atitudes já existentes vão se sobrepondo às do passado, recebendo nova aparência e roupagem. Portanto, perceber o que chamou de “clima mental” do homem, oportunizando ao historiador encontrar vestígios de significados da vida moderna relacionados com concepções mais antigas.

Esses recursos presentes nas obras de historiadores voltados à discussão e à crítica, primando pela visita ao homem comum, as classes e as massas, igualmente oportunizaram os trabalhos de Raymond Williams. É no prefácio de *Cultura e Sociedade*, que levanta pontos relativos à construção social que o preocupa,

Nesta obra procurei esclarecer a tradição, mas é possível prosseguir daí para uma completa re colocação de princípios, considerando-se a teoria da cultura como a teoria das relações entre os elementos de um sistema geral de vida. Nestes termos, preciso é, também, examinar a idéia de uma cultura em expansão e descer à minúcia de seus processos (WILLIAMS, 1969, p. 12).

A compreensão da natureza e suas condições tornam-se necessárias quando iniciamos um diálogo de interações entre o homem e a cultura (em expansão). Os fatos relativos à nossa história cultural e a expansão cultural atual estão relacionados com os problemas sociais e econômicos. E por essas observações percebemos que para a percepção dos grupos que se tornaram visíveis, a partir desses estudos e pesquisas, fez-se necessário uma ampliação metodológica onde viabiliza-se as novas compreensões e singularidades dos de baixo.

A Literatura como fonte histórica.

Percebe-se que

(...) Objetos só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador que, ao formular o seu problema de pesquisa, delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas. Em consequência, aqueles objetivos em que real ou potencialmente estariam inscritas as respostas buscadas erigir-se-ão em fontes a partir das quais o conhecimento histórico referido poderá ser produzido (SAVIANI, 2005, p. 6 e 7).

O que nos remete ao fato de que é o historiador que dá vida às fontes. A volta ao passado histórico requer uma necessidade presente, uma questão haverá que instigue o homem a mergulhar nesses registros, para formar-se a representação do que foi e responder às inquietações do hoje. Assim dispomos da literatura, como uma representação do social. Podemos considerar os livros, ou as histórias contadas neles, como um registro histórico, ou seja, como uma documentação não oficial. O autor ao escrever um texto assume um papel, faz escolhas e constrói um discurso. Os romancistas do século XIX optaram por retratar uma realidade que há muito era ignorada pela elite. Baudelaire, Zola, Charles Dickens, Alan Poe, entre outros, escreveram sobre as mobilizações das massas. Destacamos o trabalho desenvolvido por Victor Hugo, que influenciou diversos autores, mas, também chocou a sociedade francesa do século XIX com o livro *Os Miseráveis*. Nessa obra o autor denuncia a desigualdade social, e dá destaque aos indivíduos

considerados inferiores, naquele momento, como os pobres, as crianças e as mulheres.

Utilizar a literatura como uma fonte histórica possibilita a fuga dos discursos oficiais, ao mesmo tempo que se constroem outros discursos. O trabalho requer uma contextualização do autor, da época em que o livro foi escrito e do período em que a história se passa. Também se faz necessário um estudo sobre o impacto que essa obra causou na sociedade. Ao propor desenvolver um trabalho a partir da literatura, devemos construir uma visão crítica sobre o escritor, questionar as escolhas que ele realizou, sua posição tomada e estar atento ao que foi dito e não dito no livro. Segundo Winock (2006) os escritores e jornalistas participaram e foram importantes nas mobilizações sociais. Esse autor destaca que houve três grandes momentos com forte participação dos escritores: os cem dias em 1815, a Revolução Francesa em 1848 e o Ano Terrível de 1870 a 1871.

De acordo com Serge (1989) há dois tipos de escritores, um que escreve para entreter e outro que se dedica a denunciar os problemas sociais. Ao trabalhar com a literatura como um registro histórico, devemos questionar o papel do autor na construção desse discurso. Considerar o contexto que esse indivíduo viveu e as suas experiências, pois, compreendemos que o indivíduo influencia e é influenciado pelo meio, tecendo relações sociais. Todo esse contexto marca a escrita e o discurso que o sujeito utilizou. Segundo Willians (1979), o autor é um produto de suas relações pessoais e sociais, uma relação do social no individual e do individual no social. Sua biografia, a de um escritor, não é apenas o desenvolvimento de uma história individual, mas é a soma das relações sociais.

A Educação em *Os Miseráveis* de Victor Hugo

A obra *Os Miseráveis*, do escritor Victor Hugo, possibilita algumas análises sobre a educação, na França do século XVIII. Iniciando as primeiras verificações, pode-se realizar um estudo sobre o autor e a obra, também contextualizando o período histórico e os acontecimentos sociais, na época em que o livro foi escrito. Na Europa, no fim do século XVIII e início do século XIX, ocorreram diversas mudanças na organização social, política e nas relações de poder. Podemos citar como exemplo a Revolução Francesa, ocorrida entre 1789 e 1799, a Revolução Industrial, iniciada em 1760, entre outros acontecimentos. Destacamos nesse período a movimentação da população que saiu das áreas rurais e começaram a ocupar os grandes centros e as áreas urbanas.

Nesse contexto de mudanças políticas, sociais e econômicas, o povo passou a ser objeto de estudo e de interesse. A população começou a ser um assunto/tema presente em obras literárias e em pesquisas científicas. Victor Hugo retratou, no livro em questão, a sociedade francesa do século XIX, que passava por grandes mudanças e movimentos sociais. O autor objetivou mostrar a condição de sobrevivência dos indivíduos que eram invisibilizados e esquecidos pela elite. Sua obra chamou a atenção da elite francesa desse período, pois Victor Hugo demonstrava sua posição política e ideológica nos escritos. O autor foi Par de França (um cargo político) e muito rico. Contrariando os de sua classe, tinha grandes interesses pelas vítimas da pobreza e da injustiça social. Victor Hugo foi escritor, poeta, romancista, político e uma pessoa muito influente e popular da sua época, chegando a influenciar a escola naturalista de Zola (JOSEPHSON, 1947; WANDA, 2002). O

livro *Os Miseráveis* teve grande repercussão na França do século XVIII, por retratar indivíduos e camadas da sociedade que eram invisibilizadas, influenciando autores como Tolstói e Dostoiévski, ao mesmo tempo que era elogiado por Baudelaire e Lamartine (JOSEPHSON, 1947; MELRO E CASTRO, 1972).

A partir d'*Os miseráveis* foi possível conhecer os processos de educação formal e informal da época e da sociedade retratada. Hugo descreve a educação dentro das prisões, nas ruas, nas famílias pobres e ricas e também a educação que se tem nos meios revolucionários. A partir do personagem Gavroche, um menino que vive nas ruas de Paris, o autor mostrou a realidade das crianças pobres e que viviam em condições de miséria, retratando uma educação que acontece nos espaços e nas relações sociais.

Fantine e Marius são o casal principal do livro, ao contar a história deles o autor também escreve sobre a diferença entre a educação da mulher burguesa e do homem burguês. A primeira tem toda uma educação voltada ao lar, para ser dona de casa e mãe. Já o segundo é educado para ocupar espaços na sociedade, envolvendo-se na política, na economia e possuindo cargos elevados na elite.

Ao contar os romances, as aventuras e as histórias dos personagens em *Os Miseráveis*, Victor Hugo escolheu criticar, contrariar e questionar a história única da elite. O autor escolheu olhar e enxergar outras narrativas, outras possibilidades de se contar a mesma história. Nesse processo ele descobriu uma multiplicidade de discursos, uma potencialidade no povo. Os personagens, que eram considerados miseráveis pela elite, se mostraram potentes, fortes e revolucionários.

Gavroche, o menino que morava nas ruas de Paris e não era visto como criança pelos burgueses, mas como um vândalo. Transformou-se no símbolo do espírito revolucionário francês. Ele representou diversas crianças que foram esquecidas nas ruas das grandes cidades, que não eram vistas, mas mesmo assim sobreviviam pois, eram potentes, fortes e resistiam. Fantine representou a menina abandonada, que trabalhava como empregada ainda em sua primeira infância, todavia, com uma oportunidade conseguiu ocupar um espaço na sociedade elitista.

Jean Valjean iniciou o livro como o trabalhador que recebia pouco. Foi preso por roubar um pão, virou prisioneiro, foi Prefeito, burguês e por último um salvador. Com esse personagem, Hugo demonstra como o sistema de justiça pode ser falho e como a sociedade condena pela aparência, levando em consideração tantos preconceitos. Temos diversos personagens do povo nesse livro, rompendo com a ideia de uma história única das elites. Assim como Hugo escolheu mostrar uma história contada a partir de outro ponto de vista, diversos autores também o fizeram, podendo potencializar esse material para construir uma história múltipla.

Apontamentos Finais

Este artigo apresenta um traçado que vislumbra a multiplicidade da história e questiona a crença numa história única. Considera a construção de uma narrativa, composta pelas relações sociais, relações de poder e pelo contexto em que ela é criada. Uma das formas de se questionar a história oficial é utilizar outras fontes, outros registros e dentro dessa

possibilidade temos a literatura. Utilizamos o livro *Os Miseráveis* para exemplificar a utilização da literatura como uma fonte histórica. A escolha desse livro se deu pela temática que ele apresenta, ou seja, o povo.

Os Estudos Culturais Britânicos viabilizaram procedimentos, métodos e metodologias capazes de abarcar um contingente educacional bem maior, oportunizando processos investigativos, no âmbito da História da Educação, que já eram utilizados desde o século XIX. A observação das camadas sociais, antes invisibilizadas, de populares, operários, entre outros, começaram a ser percebidas, também, pelo romance literário, alcançando práticas pedagógicas, materiais de ensino, lugares e finalidades do educar, envoltas em questões culturais, administrativas e políticas, em várias épocas. Tais pressupostos metodológicos viabilizaram o conhecimento do passado para uma ressignificação referente às questões do presente, caminhando para um processo mais estrutural e dialético.

Ancorados em Aróstegui (2006), podemos compreender três aspectos distintos, necessários no fazer história, e que estão associados ao nosso objeto: as fontes, a temporalidade e globalidade. O primeiro, diz respeito ao romance literário utilizado como fonte, possibilitando o pensar em História da Educação, podendo inclusive apresentar um campo de pesquisa e temática, separadas por categorias de análise, mantendo um fio condutor ligando ao objeto. O segundo aspecto, na pesquisa histórica, trata da temporalidade na continuação da proposta de dar vida ao comportamento das sociedades e sua evolução no tempo. A delimitação de um determinado período não faz esgotar o manancial pesquisado, pois pode se referir a ele por meio de outras fontes e novos olhares, colhendo apontamentos

em diferenciados movimentos. O terceiro aspecto, está ligado à globalidade. Ao voltarmos ao tempo, em busca de uma categoria específica em pesquisa ou objeto, inviável seria sua fragmentação contextual. Embora a pesquisa recorra ao recorte temporal, este não deve perder a sua característica global. Ao fragmentar temos perde-se a política existente, desaparecendo o caráter histórico que se deseja atribuir.

Referências

ARÓSTEGUI, Julio. *A Pesquisa Histórica: teoria e método*. Baurú: EDUSC, 2006.

BAUDELAIRE, Charles. *As Flores do Mal*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BENJAMIN, Walter. *A Modernidade e os Modernos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: tempo brasileiro, 2000.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas V. 1, 2 e 3*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRECHT, Bertold. Perguntas de um Trabalhador Que Lê. Disponível em: <https://tokdehistoria.com.br/tag/bertolt-brecht/> (2012) Acesso em: 27 mar 2021.

BRESCIANI, Maria Stella M. *Londres e Paris no Século XIX: O espetáculo da pobreza*. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense S. A., 1985.

BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da História: Novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CANDIDO, Candido. *A Educação Pela Noite & Outros Ensaios*. São Paulo: Editora Ática S. A., 1989.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre a História: Ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOGGART, Richard. *As Utilizações da Cultura: aspectos da vida da classe trabalhadora*. V. 1. Lisboa: Editorial Presença, 1973.

HUGO, Victor. *Os Miseráveis*. São Paulo: FTD, 2013.

JOSEPHSON, Matthew. *Victor Hugo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947.

LE GOFF, Jaques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

MELRO, Fernando e NEL-CASTRO, José de. *Victor Hugo*. Série Gigantes; 22. [Lisboa?]: Verbos, 1972.

MICHELET, Jules. *A Feiticeira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. Coleção História & Reflexões. (2008).

PERROT, Michele (Org.). *História da Vida Privada*, v. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: Conceitos essenciais*. Tradução de Mário do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

SAVIANNI, Dermeval. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 4, p. 27-34, jan. a dez. 2005.

SERGE, Victor. *Literatura e Revolução*. São Paulo, SP: Ensaio, 1989.

SHARPE, Jin. A História Vista de Baixo. In: BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da História: Novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

THOMPSON, Edward P. *A Formação da Classe Operária*. V. 1. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

WANDA, Jorge. Ciência e Cultura – Autor popular e intérprete do Romantismo francês. *Cienc. Cult.* vol.54 no.2 São Paulo Oct./Dec. 2002. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252002000200044&script=sci_arttext. Acessado no dia 22/03/2021.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1969.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1979.

WINOCK, Michel. As vozes da liberdade: os escritores engajados do século XIX. Rio de Janeiro: Editora: DFL, Bertrand Brasil, 2006.

O ENSINO REMOTO E A PROMOÇÃO DA SAÚDE NA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DOCENTE

*Gilmar Antoniassi Junior
Rosana Mendes Maciel Moreira
Valéria José da Silva*

Introdução

Tem-se em vista a imprescindibilidade de apresentar as subvenções científicas acerca da prática docente no ensino remoto ante as ideias de promoção de saúde e qualidade de vida. Baseado na produção científica exposta na literatura o capítulo tem a intenção de abordar os aspectos da promoção da saúde e a qualidade de vida no trabalho no exercício da prática docente no ensino superior no Brasil em decorrência do isolamento social devido a covid-19.

Reflexões sobre a prática da docência no ensino superior no Brasil

A promoção da saúde no local de trabalho, ao proporcionar aos trabalhadores bem-estar e saúde, tem muitas consequências positivas, tais como bem-estar no ambiente laboral, integração entre os servidores, motivação e consequentemente diminuir o absenteísmo, presenteísmo e o aumento da produtividade, além de que contribui para transmitir

uma melhor imagem do empregador enquanto organização positiva e que se preocupa com o bem-estar do seu pessoal. Entretanto, o mais importante é a humanização do trabalho e a melhoria da qualidade de vida desse trabalhador (MORAIS, 2015).

Atualmente, no universo do trabalho contemporâneo, as pessoas tem convivido a maior parte de seu dia a dia e de sua vida no ambiente de trabalho; estabelecendo conexões com diferentes indivíduos que possuem suas peculiaridades, dissemelhanças, recursos ambientais por vezes inadequados, em meio aos desafios da produtividade, competência profissional, que desafia permanentemente a capacidade de adaptação e evolução no âmbito do trabalho no exercício da atividade ocupacional (PRESCHOLDT; SOUZA; VARGAS, 2018).

Em relação ao exercício profissional da docência no Brasil, há uma prevalência em relação ao perfil dos professores serem do sexo masculino, com idade de 38 anos para Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, no que se refere à titulação, nas instituições públicas a maioria são doutores e nas privadas mestres; quanto ao regime de trabalho nas instituições públicas os professores são contratados a maioria em regime de tempo integral e nas instituições privadas em regime de tempo parcial, totalizando o número de 384.474 docentes em exercício na educação superior no Brasil. Desse total, 54,8% possuem vínculo com instituição privada e 45,2%, com instituição pública, distribuídos em 2.537 IES, das quais 81,5% são faculdades e com oferta total de 37.962 cursos de graduação e 45 cursos sequenciais no território nacional (BRASIL, 2021).

Caracterizada em muitos momentos pela sensação de baixa remuneração, a atividade docente muitas vezes é exercida por uma carga horária elevada ao regime de trabalho e em certas instituições de ensino com estruturas inadequadas, o que certamente contribui para o desenvolvimento de possíveis disfunções e/ou doenças ocupacionais. Por conseguinte, as mais comuns no meio docente, de acordo com a literatura pesquisada, são o estresse e a exaustão emocional, seguido de distúrbios da voz e distúrbios musculoesqueléticos com 20%, síndrome de burnout, depressão e hipertensão arterial sistêmica (BAIÃO; CUNHA, 2013). E muitas vezes as causas do elevado nível de sofrimento de muitos profissionais docentes e as estratégias que estes adotam para tolerar este sofrimento e continuar trabalhando (WEBLER; RISTOW, 2006).

Dado isso, com a chegada da pandemia da Covid-19, as atividades ocupacionais docentes sofreram uma alteração no modo sistemático de desenvolvimento do trabalho do exercício do magistério no ensino superior. Os professores passaram a fazer de suas residências um ambiente de rotina de trabalho e aula. Ademais, tiveram de lidar com diferentes tecnologias e demandas que para muitos ainda não era familiarizado.

O Ensino remoto é visto como expansão de bases tecnológicas, frente ao contexto social em que vivemos, uma vez que, com o surgimento inesperado da pandemia trouxe um novo viés de ensino no qual tem sido um desafio constante diário, trazendo à tona a busca de um novo modelo educacional vigente. Reforçando a menção de algo “novo” fez-se necessário com que professores e alunos; tanto quanto as instituições se vissem na necessidade de se readequarem a uma nova construção de ensino remoto, no qual era preciso repensar a

relação de romper barreiras entre o convencional e o que antes era visto como contemporâneo, reorganizando num contexto geral as práticas pedagógicas (FABRI; MOARIS, 2015; TOMAZINHO, 2020).

Neste cenário não se pode deixar de pensar como as instituições juntamente com sua equipe têm buscado se organizar frente a um modelo educacional quase que emergencial, sendo todos os dias processado e analisado dentro de suas possibilidades atuais, uma vez que a partir de um modelo on-line e remoto é necessário repensar um sujeito que está se aprimorando e construindo também sua subjetividade frente à imersão do avanço tecnológico.

Por outro lado, é preciso questionar os desafios encontrados principalmente pelas escolas públicas, com problemas de múltiplas ordens, físicas, emocionais, as vulnerabilidades desses alunos frente aos manejos tecnológicos remotos, entre outras. Nesse contexto, é de grande valia repensar a proporção deste ensino diante de outras condições relacionadas à realidade onde está colocado esse sujeito, o que agora está sendo colocado como opção imediata, no qual é de suma importância pensar como este aluno está se direcionando frente à dimensão de um modelo de aprendizagem diferente, colocando-se novamente a prova à questão de retorno à “normalidade” ou o ‘resguardo de prioridades educativas’ (FABRI; MORAIS, 2020).

É importante destacar também a compreensão que o ensino regular juntamente com toda formação integral dos profissionais da educação, está buscando se reinventar dentro da sua dimensão da “completude” de um processo de práticas e

experiências pedagógicas pessoais, uma vez que se torna embasado pelo processo de reflexão autônoma, tanto quanto na ação cotidiana do trabalho ético e profissional.

Percorrendo por esse caminho educacional, o ensino remoto vem sendo experienciado dentro de novas diretrizes de uma visão exigindo ações rápidas e adaptações imediatas. Analisando todo o processo que os professores têm desempenhado para se adequarem a essa nova construção remota, percebe-se que é preciso ressaltar que tais profissionais têm desempenhado uma tarefa criativa e acolhedora no ensino, uma vez que os estudantes enfrentam diariamente dificuldades para se adequarem a essas novas tecnologias. Assim tanto o ensino regular quanto o ensino remoto exige do educador a necessidade de ouvir toda a demanda que vai surgindo desse meio, para assim, poder aprimorar as competências e habilidades que vão surgindo no caminho para dessa forma entender as motivações dos alunos e a capacidade de refazer a autogestão (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI, 2020).

Referente à aprendizagem escolar como sendo um meio onde adquirimos conhecimento e desenvolvemos práticas de experiência intelectualmente estimulante e socialmente relevante, é indispensável pensar a mediação de professores com boa cultura geral e domínio dos conhecimentos que devem ensinar e dos meios para fazê-lo com eficácia. Sob o viés de que sabemos que a formação inicial e continuada de professores é a prioridade na educação brasileira no início do século XXI, é necessário reforçar que a produção de tais conhecimentos pretende contribuir para a necessária mudança no conteúdo e desenho da educação superior de professores para a educação básica (BAIÃO, 2013).

Entre os anos 80 e 90, o Brasil deu passos significativos para universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório: onde melhorou o fluxo de matrículas e investiu na qualidade da aprendizagem desse nível escolar. Recentemente, agregam-se a esse esforço o aumento do número de crianças que teriam acesso a esse sistema educacional e a expansão do ensino médio e o superior (BRABO, 2013).

A partir de novas diretrizes educacionais, a democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pela disseminação das tecnologias da informação, que impactam as expectativas educacionais ao ampliar o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento (BRASIL, 2019).

Em resposta a essas expectativas, desde a década de 80 os sistemas de ensino público e privado vêm passando por processos de reforma educacional, em âmbito estadual, local ou mesmo nas unidades escolares. Algumas dessas iniciativas de reforma são mais abrangentes e atingem todos os componentes do processo educativo, como reformular meios que possam atender a grande maioria de adultos que pensam em ingressar numa universidade ou mesmo num ensino superior à distância (FABRI, 2020).

Fazendo um panorama dos números de instituições superiores no Brasil, em 2019, existiam 2.608 instituições, sendo 604 públicas e 2.306 privadas. De acordo com a regulamentação, essas instituições de ensino superior estavam organizadas em 198 universidades, sendo 108 públicas e 90

privadas; 294 centros universitários, sendo 11 públicos e 283 privados; 2076 faculdades, sendo 143 públicas e 1.933 privadas e, 40 centros federais de ensino. O número de docentes vinculados a estas instituições, atuantes em cursos de graduação era de 386.073, sendo 176.404 vinculados a instituições públicas e 209.670 vinculados a instituições privadas (BRASIL, 2019).

Os números acima mostram que ano após ano homens e mulheres vem buscando novos conhecimentos, saberes e práticas e a formação superior de professores para o Ensino Superior está cada vez mais sendo necessária, o que leva à possíveis e constantes análises sobre o que é e como é ser docente do Ensino Superior. Dado isso, surge questionamentos de como esse docente precise ser – passivo, ativo, inovador, deve ser reflexivo.

Tentando entender essa grata mudança de mentalidade, Brandenburg, Pereira e Fialho (2019, p. 6), ao discorrerem sobre o professor pesquisador/reflexivo, afirmam que “a ideia de professor reflexivo é entendida de forma que os professores estão sempre construindo seu conhecimento em sala de aula, e se capacitando para tal, ou seja, em processo contínuo de formação. Fazendo também críticas e reflexões quanto a sua prática pedagógica e constantemente examinando seus saberes e aprimorando-os. Sendo a reflexão uma exigência para o fazer docente”.

Nessa linha de pensamento, reportando-se a Farias et al. (2014), destacaram que “o ato de educar nada mais é do que proporcionar auxílio a formação do indivíduo enquanto ser livre, sendo capacitado a aprender desfrutando e produzindo bens sociais e culturais. Por isso as “práticas reflexivas e de

profissional reflexivo” contribuem para a formação de sujeitos mais críticos e com seu próprio desenvolvimento entre o docente e o discente” reforçando que as análises deles vieram de um estudo de campo realizado em algumas turmas do Ensino Superior do Estado do Ceará.

Em suas análises, os autores citados acima, perceberam que, apesar das turmas estarem no mesmo período e mesmo curso, a forma como as aulas eram realizadas em cada uma das turmas faziam diferença na participação, interesse e resultados dos alunos, ou seja, quando a dinâmica de atuação do professor proporcionava a interação, a criatividade e a ação dos alunos, esses viam as aulas como atraentes e demonstravam total interesse por acompanhar cada etapa das aulas, desde a teoria até a apresentação de atividades em que tinham que demonstrar o que realmente aprenderam, ao passo que nas aulas sem muito atrativo e focadas mais no repasse de informações, os alunos faziam o básico do básico, apenas para cumprirem a meta; o que por consequência, desestimulava o aluno a aprender de verdade e o professor de buscar novos conhecimentos e novas possibilidades de ajudar os alunos a construir seus saberes (TARDIF, 2018).

Isso pode ser percebido quando as práticas educativas somente atenderem a finalidade quando obtiverem sentido não somente para o docente e atenderem os discentes, onde a educação deve ser bem realizada como uma arte, uma abordagem com ética e responsabilidade perante cada um, proporcionando um espaço e sentido para os discentes dentro do seu espaço social demonstrem que, o que se percebe é que ser professor reflexivo, com práticas reflexivas, torna professores e alunos mais consistentes e contentes ao realizarem suas tarefas,

as quais passam a ser vistas e praticadas com prazer e orgulho (TARDIF, 2018; BRANDEMBURG; PEREIRA; FIALHO, 2019).

Por intermédio de uma aprendizagem baseada na reflexão por meio das práticas reflexivas aprimorando o engajamento dos discentes e docentes com o conhecimento elaborado no ensino superior de maneira bastante eficaz. Afinal, a reflexão traz desafios, narrativas imersivas, criatividade, autoformação e autocrítica e foco na colaboração entre docentes e discentes. Além de (re)construir um ambiente de aprendizagem acadêmico que interage com os anseios da sociedade atual de formar sujeitos críticos e autônomos (BRANDEMBURG, PEREIRA & FIALHO, 2019).

E para entenderem essa nova realidade, os profissionais de diferentes áreas da educação e da saúde, por exemplo, começaram a desenvolver pesquisas falando desse novo desafio: ser professor em tempos de pandemia, aumentando o volume de trabalho e ainda estar atento aos cuidados para com ele próprio, os alunos, a sua família e a sociedade em geral. Percebeu-se, portanto, que havia uma preocupação a mais para além da busca de conteúdos e novas formas de lecionar. A preocupação agora é com a saúde desse profissional – física, intelectual, biológica e emocional.

Diante desse novo e desafiador quadro, as pesquisas no meio acadêmico e científico para ajudar a sociedade e a educação a não entrarem em colapso total, pois, diante da preocupação com a transmissibilidade entre docentes, discentes e funcionários, as Instituições de Ensino Superior no Brasil e no mundo suspenderam as aulas presenciais e adotaram - a grande

maioria delas - estratégias de ensino e aprendizagem virtuais, com o objetivo de tentar reduzir o índice de evasão dos estudantes, e prosseguir com as atividades acadêmicas, bem como com seus calendários letivos (SANTOS; SILVA, BELMONTE, 2021, p.5.246).

Tornando assim um novo grande desafio destinado aos professores, no sentido de tentarem desenvolver cada vez mais seu instinto criativo para cumprir com a função de “construir” conhecimento, entretanto, essa urgente adesão ao ensino remoto para atender à demanda caótica do momento se tornou mais um grande desafio para os professores. Em meio às adversidades impostas pelo contexto completamente atípico, marcado por cobranças, medo, incertezas, dúvidas e expectativas – destinou-se aos docentes uma necessidade real e inequívoca: reinventar e inovar suas estratégias pedagógicas, preservando, ao mesmo tempo, a qualidade do ensino, constatam os autores (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021. p. 5.246).

E é exatamente nesse aspecto que Silus *et al.* (2020) embrenharam-se a pesquisar, analisando inclusive e principalmente, a partir da mudança “abrupta” para o uso excessivo da tecnologia de informação, quando dizem que:

Diante da necessidade emergencial de fechamento das instituições de ensino, muitos desafios para a continuidade da educação mundial surgiram, dentre eles: harmonização do relacionamento entre estudantes e professores; o uso excessivo da tecnologia como ferramenta de comunicação para o ensino e aprendizagem; a dificuldade de professores e estudantes com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's); além de todas as questões

socioemocionais que envolvem docentes, discentes, famílias e sociedade (SILUS *et al.*, 2020, p. 2).

Realmente foi uma grande mudança na vida da sociedade mundial e uma certa desestruturação à maioria que, no Brasil ainda não estava totalmente familiarizada com essas tais tecnologias. Diante disso, o emocional acabou ficando prejudicado tanto pelo receio da doença quanto pelo medo de lidar com as mídias sociais e não conseguirem os resultados esperados e necessários.

Essa preocupação com a saúde dos docentes e os resultados de seus trabalhos nessa nova modalidade de ensino – diferente da sistemática da EAD, como eles mesmos apresentam, levou os pesquisadores em questão a abordarem o caminho da tecnologia melhorando, diversificando e/ou prejudicando o trabalho e principalmente a saúde do docente do Ensino Superior; já que, com a necessidade de implementar os meios digitais, conforme as orientações da Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 343 de 18 de Março de 2020 que, posteriormente foi alterada pela Portaria nº 345, publicada em 19 de março de 2020 e no dia 17 de junho de 2020 consolidado pela Portaria nº 544, as Instituições de Ensino Superior (IES) da modalidade presencial, passaram a realizar o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

É importante destacar que o ERE não segue as diretrizes da Educação a Distância (EAD), que possui larga experiência e normativas próprias. Dessa forma, a emotividade do ensino presencial se justifica pela utilização das TDIC's e a emergência se deve a total adaptação em muitos casos abruptamente para os recursos tecnológicos, que também apresentam considerações

em relação à forma como estão reagindo a tudo isso, quando expõem que o fato de se observar como as IES estão reagindo a este problema do ERE, sobretudo na ineficiência e despreparo em prover a formação continuada ao uso das tecnologias educacionais, que nada tem a ver com a EAD (SILUS et al., 2020).

O processo de adaptação metodológica teve por consequência o direcionamento a um novo olhar para a profissão docente; repensar e reorganizar o trabalho pedagógico, incluindo aspectos que vão além do ensinar e aprender; identificar a necessidade de capacitação continuada em tecnologias digitais por parte das IES; e reconhecer que as questões socioemocionais do docente são cruciais para a qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes. De maneira emergencial, professores e gestores educacionais tiveram que adaptar em tempo real a situação das Instituições de ensino, incluindo seus planos de atividades, metodologias e conteúdo de forma geral, passando ainda da modalidade presencial para o ERE, totalmente experimental. Esse novo olhar tenciona à prática docente novas intercorrências cotidianas e promove um novo olhar para a formação de professores, tornando predominantes novas formas de garantir a eficácia, a qualidade da ação e produções sociais que envolvem o processo educativo (CHARLOT, 2013 apud SILUS et al., p.2 - 3).

Por mais que estejam preparados para a docência, a pandemia trouxe muita insegurança em diversos aspectos: saúde de todos e dificuldades de adaptação às mídias digitais e outros, o que pode ter provocado stress, depressão, além da angústia frente a própria Covid-19, tendo se agravado devido à rotina intensificada pelos docentes com aumento de carga de trabalho

com o ensino remoto, o distanciamento social e a falta de participação e engajamento dos estudantes (SILUS et al., 2020) exigindo dos docentes maneiras diferentes de ensinar que o modo formal, requerendo principalmente o uso das mídias para facilitar o processo de ensino e aprendizagem no ambiente virtual (LÁZARO; SATO; TEZANI, 2018).

A internet foi considerada um marco na história, o que ocorreu é que, por causa da pandemia, sem poder pensar direito, todos os setores tiveram que se adaptar efetivamente a essas tecnologias já existentes e às novas que a cada dia vão surgindo. A urgência à adaptação do chamado home office e, portanto, às novas tecnologias, obrigou instituições e profissionais a remodelarem suas formas de pensamento e atuação (MORÁN, 2015; SILUS et al, 2020).

Porém, não basta apenas usar e dizer que sabe usar as diferentes mídias, é preciso planejar, organizar a melhor forma de usufruir dessas modernidades tecnológicas, levando em consideração a estrutura curricular, os objetivos do que será entregue aos alunos e o cuidado com o material preparado para atrair a atenção e interesse constantes dos alunos (LÁZARO; SATO; TEZANI, 2018).

Fonseca e Matar (2017), afirmam que “diariamente, o professor seleciona diferentes recursos para transmitir as informações aos alunos, algo considerado de extrema importância no processo de ensino. Contudo, de acordo com Morán (2015), isso somente não basta. É preciso que o momento de aprendizado seja oportunizado com atividades desafiadoras e contextualizadas, sendo realizado constantemente um exercício de apropriação, experimentação e aplicação dos

conhecimentos”, para que assim a interação e a compreensão de todo o processo de ensino e aprendizagem transcorram da melhor forma possível.

Considerando tal fato, os autores apontam a necessidade da implantação de metodologias contrárias às práticas conservadoras para direcionar a escola rumo a transformação educacional, atendendo as exigências do novo modelo de sociedade, apresentando inclusive, como sugestão às metodologias ativas, as quais conforme declaram os autores supracitados, as metodologias ativas podem ser compreendidas como estratégias de ensino centradas na aprendizagem ativa do aluno; sendo elas: aprendizagem por pares, aprendizagem baseada em problemas e em projetos, sala de aula invertida, ensino híbrido, entre outras (FONSECA; MATTAR, 2017).

Levando em consideração os estudos realizados por Lázaro, Sato e Tezani (2018) afirmam que o emprego de metodologias de acordo com os objetivos traçados. A formação do aluno crítico, participativo no processo de aprendizagem e criativo é alcançada por meio de metodologias ativas e não inertes. Assim, pode-se afirmar que o professor precisa estar em constante aprendizado, aperfeiçoamento e aberto a novidades e acasos do destino como a Pandemia. E nessa jornada pelo eterno aprender e ensinar, ensinar e aprender, o profissional precisa saber dosar, adaptar o novo com o tradicional, inovando a prática não apenas no papel ou no equipamento, mas na mente, na ação e na emoção.

A promoção da saúde mental e a qualidade de vida no trabalho dos docentes universitários

Desde o início efetivo da pandemia pela COVID-19, estudos sobre a saúde física e mental dos profissionais em geral e em especial a dos professores, vem sendo monitorados por diversas linhas de pesquisas, uma vez que sem saúde não há como promover o desenvolvimento. O atual contexto em que os docentes universitários estão inseridos, tem sido um ambiente favorável ao adoecimento mental pelos impactos da COVID-19, concomitantes à pressão proveniente das Instituições de Ensino Superior relativa ao uso das tecnologias digitais, atreladas à vida pessoal e à carga de estresse da própria pandemia que repercute no medo da morte (POLAKIEWICZ, 2020; PRESCHOLDT, 2018; SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2020).

A atuação rotineira no campo da Educação envolve um enorme contingente de desafios e responsabilidades ao trabalhador, no qual sabemos que o profissional se depara com inúmeras situações que vão além do ato de ensinar. Adentram novas perspectivas na escola os reflexos de todas as mazelas sociais, que envolvem as famílias, os alunos e mesmo o ato de ensinar. Nesse percurso adoecido, o professor, formador de todos os demais profissionais, se vê sem condições de exercer a profissão que escolheu para a sua vida, deixando também a escola e a sociedade carentes de sua contribuição social tanto quanto a sobrecarga fica e mental que o acompanha desde seu início nessa jornada (CARLOTTO, 2010; DALCIN; CARLOTTO, 2017).

O professor possui um papel significativo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de todos os

alunos que ali o cercam, uma vez que a fase da escolarização é fundamental na constituição psicológica destes, sendo o principal mediador do aluno ante a educação o conhecimento. Considerando-se a relevância do papel social dos professores, entende-se o impacto que o adoecimento docente acarreta não somente ao trabalhador, mas também à escola e a sociedade como um todo (TARDIF, 2005).

Na atualidade, a Psicologia tem sido convocada ao espaço escolar e educacional para auxiliar esse profissional diante das problemáticas que permeiam o fazer docente. São inúmeras as queixas da escola, e uma das mais preocupantes é, sem dúvida, a adoecimento psicológico do docente pelo trabalho. Diante destas constatações, é válido questionar: quais fatores têm sido apontados como contribuintes para o adoecimento do professor no Brasil nos últimos 10 anos, levando-o ao adoecimento e mesmo ao abandono da profissão? (NASCIMENTO; SEIXAS, 2020).

Compreender o que tem levado o docente brasileiro ao adoecimento é fundamental para se fortalecer ações de prevenção e promoção de saúde a esse trabalhador. São inúmeras as variantes e os desafios que os profissionais da área da educação sofrem em seu dia a dia, além das doenças psíquicas relacionadas ao cansaço estressor e as longas horas de trabalho, o professor vem sendo acometido por doenças ocasionais tais como síndrome de pânico, eventos de irritabilidade excessivo e cansaço extremo que se encontra cada vez em um índice bastante significativo na contemporaneidade (ROSA, 2019; NASCIMENTO; SEIXAS, 2020).

Mediante aos dados de uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) ocorrida no ano de 2017, apontava que o índice de problemas psicológicos e psiquiátricos em professores aconteciam em um grau alarmante uma vez que os quadros mais intensos desencadeava maiores incidências em situações de insegurança, ao qual o professor era colocado em situações de extremo desrespeito e constrangimento, entre outros sintomas que ocasiona estresse, depressão seguido por insônia e sintomas de maiores evidencias diagnosticas como hipertensão arterial com casos intensos de problemas de voz, fadiga e mal estar (CNTE, 2017).

Pesquisas na área neuropsicológica enfatizam que um dos maiores fatores que acometem a saúde mental dos professores universitários está relacionado a um grande índice de transtornos tais como, a síndrome de Burnout ocasionada pelo transtorno de humor, no qual pode ser mais intensa quando caracterizada pelo comportamento estressante do professor em âmbito escolar não conseguindo se sentir mais familiarizado no ambiente ao qual o remete cansaço e estresse continuo, ou seja além de adoecer a sua saúde mental acaba por deixa-lo a prova no ambiente físico (ROSA, 2019; NASCIMENTO; SEIXAS, 2020).

Quando se trata dos profissionais da Educação é importante salientar o quanto essas pessoas precisam estar todo dia se resignificando no âmbito escolar uma vez que uma pesquisa da confederação nacional dos trabalhadores em educação reforça que os profissionais que trabalham em rede pública são intensamente acometidos com índice de doenças psicológicas e psiquiátricas com sintomas diversos tais como

ansiedade, cansaço, estresse e fadigas, nesse mesmo aspecto ainda a pesquisa ressalta que uma das maiores causas para tal problemática seria a dificuldade desses profissionais de exporem os seus dilemas e suas queixas pessoais no que se refere uma falta de abertura que professores possuem diante de todo percalço vivido de esvaziar e por seus sentimentos de angústia e desmotivação, ou seja em outras palavras a uma falta de apoio para que tais profissionais se sintam verdadeiramente acolhidos (CNTE, 2017).

Nesse sentido, é necessário que profissionais acometidos de adoecimento psíquico precisariam se reintegrar em uma rede de apoio no qual esta rede seria basicamente um espaço de acolhimento onde o profissional ali poderia expor suas queixas e em conjunto trabalharem suas particularidades psíquicas. Frente a essas condições, é recomendado que, tanto as instituições de ensino quanto as escolas, possam reintegrar projetos que trabalhem com temas específicos, reforçando o bem estar da saúde do profissional, dentre estas intervenções também de suma importância atribuir nesse espaço o papel importante do psicólogo e psiquiatra para fornecer condições de bem estar destes profissionais ainda vale salientar que as trocas de experiências e o contato com um profissional trará bastante benefícios para esse meio escolar (ROSA, 2019; CNTE, 2017).

O emparelhamento entre a Psicologia e a Educação trouxe, para o contexto educativo uma nova visão de construção multidisciplinar para a promoção de saúde desses profissionais de educação. É necessário que projetos como rodas de conversas, palestras educativas possam trazer à tona essa menção de acolhimento a estes profissionais, onde ali os mesmos possam chegar junto a possibilidades que dentro de

seus meios interpessoais se comuniquem e trabalhem com seus anseios e suas subjetividades. Ainda reforçando os parâmetros importantíssimos dessa intervenções, é importante destacar que a atuação da Psicologia nesse viés preventivo e relacional aqui apresentada, não se deixa limitar apenas no contexto escolar mais sim o profissional da área deve estar comumente associado a inclusão escolar, a relação família-escola, e comunidade e toda a sua cultura subjetivas apresentada nesses locais onde se prioriza as trocas de conhecimento (ROSA, 2019; NASCIMENTO; SEIXAS, 2020).

Promoção da saúde e a qualidade de vida no trabalho

A qualidade de vida no trabalho tem sido muito discutida como estratégia de promoção da saúde. Nas mídias sociais, programas de TV, Rádio e outros. Há espaço para se discutirem rapidamente as questões de saúde, estilo e qualidade de vida; principalmente agora com a pandemia da Covid-19. Para Lopes et al. (2010) a promoção da saúde está voltada para a responsabilização individual acerca das reflexões das estratégias a serem implementadas que impactam as pessoas em relação à atenção e cuidado com a saúde no trabalho.

As discussões acerca da saúde do docente no Ensino Superior em tempos de pandemia, retratam pontos relevantes como diretrizes, normas e orientações para serem observadas e seguidas no dia a dia para que o profissional tenha mais qualidade na vida profissional e conseqüentemente na vida pessoal e social ao cuidar do seu estado de saúde, mesmo dentro do local de trabalho (LOPES et al., 2010).

Ao longo das décadas as conferências de saúde colocaram na agenda global a discussão sobre promoção da saúde, enfocando mudanças nos paradigmas da saúde no mundo. Particularmente no Brasil, estes eventos influenciaram o movimento da reforma sanitária brasileira, com a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) que, a partir de 1994, implanta a Estratégia de Saúde da Família (ESF), o qual tem como principal filosofia de trabalho os preceitos da promoção da saúde, sendo hoje a Promoção da Saúde uma política pública adotada no Brasil (LOPES et al., 2010).

Ainda sobre conferências como diretrizes para cuidar da saúde e qualidade de vida do trabalhador, a Carta de Ottawa reafirma-se a importância da promoção à saúde e aponta, principalmente, a influência dos aspectos sociais sobre a saúde dos indivíduos e da população, caracterizando-se como o “processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo” (HEIDMANN et al., 2006). Aprofundando mais neste assunto, ou seja, na necessidade de reforçar e propagar normas para a promoção da saúde e bem-estar no trabalho, Heidmann et al. (2006), afirmaram que, a saúde passou a ser:

construída pelo cuidado de cada um consigo mesmo e com os outros, pela capacidade de tomar decisões e de ter controle sobre as circunstâncias da própria vida e pela luta para que a sociedade ofereça condições que permitam a obtenção de saúde por todos os seus membros (HEIDMANN et al., 2006).

Na carta de Ottawa, a educação em saúde integra parcela do entendimento de promoção à saúde, abrangendo em seu conjunto cinco estratégias: políticas públicas saudáveis, ambientes favoráveis à saúde, reorientação dos serviços de saúde, reforço da ação comunitária e desenvolvimento de habilidades pessoais.

Isto é reforçado com a divulgação e contribuição das Conferências Internacionais e Regionais que sucederam a Conferência de Ottawa, em 1986, tais como: a de Adelaide, em 1988, a de Sundsväl, em 1991, a de Santa Fé de Bogotá, em 1992, a de Port of Spain, em 1993, a do Canadá, em 1996, a de Jacarta, em 1997, a conferência da Rede de Mega países, em 1998, a do México, em 2000, e a de Bangkok, em 2005. Entretanto, apesar dos avanços advindos destes eventos, ainda permanece uma visão simplificada de promoção à saúde. Prioriza-se a mudança de estilos de vida, do modelo tradicional da educação e da compreensão de que prevenção da doença é sinônimo de promoção à saúde (HEIDMANN et al, 2006, p. 353).

É notável o quanto a humanidade já “caminhou” em relação ao respeito à dignidade, individualidade e qualidade de vida dos seres. No entanto, infelizmente ainda há muito o que ser pesquisado, atualizado, melhorado e transformado – na prática – em prol do bem-estar de todo e qualquer profissional, e no caso dos professores, que a cada ano sofre mais e mais desvalorização humana, profissional e financeira, essas mudanças precisam ser mais reforçadas ainda.

Através das Conferências e da Carta de Ottawa (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1986), por exemplo,

foram discutidas, analisadas e divulgadas algumas abordagens temáticas a serem aplicadas e validades em prol da saúde na vida e no trabalho do ser humano, sendo elas: a implementação de políticas públicas saudáveis; criação de ambientes favoráveis à saúde; reorientação dos serviços de saúde; reforçando a ação comunitária; e desenvolvimento de habilidades pessoais (HEIDMANN et al, 2006).

Ainda em relação às prioridades apresentadas, Buss (2000) afirma que “o incremento do poder técnico e político das comunidades (empowerment) na fixação de prioridades, na tomada de decisões e na definição e implementação de estratégias para alcançar um melhor nível de saúde, é essencial nas iniciativas de promoção da saúde. Isto acarreta o acesso contínuo à informação e às oportunidades de aprendizagem sobre as questões de saúde por parte da população” (BUSS, 2000, p. 171).

De acordo com Buss (2000), “o desenvolvimento de habilidades e atitudes pessoais favoráveis à saúde em todas as etapas da vida encontra-se entre os campos de ação da promoção da saúde. Para tanto, é imprescindível a divulgação de informações sobre a educação para a saúde, o que deve ocorrer no lar, na escola, no trabalho e em muitos outros espaços coletivos. Diversas organizações devem se responsabilizar por tais ações. Esse componente da Carta de Ottawa resgata a dimensão da educação em saúde, embora aqui também avance com a idéia de empowerment, ou seja, o processo de capacitação (aquisição de conhecimentos) e de poder político por parte dos indivíduos e da comunidade” (BUSS, 2000, p. 171).

É possível ter qualidade de vida sem que haja qualidade de vida no trabalho, uma vez que o ser humano para manter seu sustento, lazer e estudos, precisa manter o seu trabalho? De acordo com Veiga et al. (2017), para se ter uma excelente qualidade de vida é preciso ter uma excelência na qualidade de vida no trabalho e de certa forma, podemos crer que na realidade essa é uma via de mão dupla, ou seja, havendo qualquer problema em casa isso irá refletir no trabalho e vice-versa. Portanto, é preciso sim, haver qualidade de vida no trabalho e conseqüentemente em casa e a vida em si terá qualidade necessária à sobrevivência da humanidade.

Considerações finais

O mundo avança cada vez mais, tudo se transforma dia após dia. Hoje mais do que antes e amanhã, daqui um mês, daqui um ano, mais do que hoje, a urgência e a rapidez com que as coisas vão se modificando, modernizando, alocando, é assustador. Tão assustador, que foi preciso uma Pandemia aparecer sabe-se lá de onde efetivamente, para mostrar ao ser humano que é preciso “parar”, ir mais devagar; que é preciso viver, saber viver para aproveitar tudo o que o ser humano tem criado, desenvolvido.

Foi preciso recebermos um ‘puxão de orelha’, através da Covid-19 para que a humanidade entendesse o qual importante é a vida, a saúde, a qualidade de vida dos seres para que o mundo continue evoluindo, crescendo, desenvolvendo, criando.

E está sendo necessário o profissional da educação fazer mudanças radicais da noite para o dia na sua forma de atuar, para que ele próprio questione o seu agir e o seu fazer e dele, gerar interesses em pesquisas, estudos, inovações em regras em prol da saúde de todos, inclusive a dele próprio; e não apenas a saúde física, mas a mental, financeira, emocional.

Um mundo doente não desenvolve, não cresce não se mantém. Para onde caminha a humanidade? Uma pergunta antiga, mas que ainda se torna atual e para a qual não temos a melhor resposta.

Agradecimentos

Agradecemos ao Departamento de Graduação e Pós-graduação em Psicologia da Faculdade Patos de Minas, que nos apoiou com o financiamento da pesquisa sobre condição da saúde mental de professores do ensino superior em tempo de isolamento social devido a covid-19 e a prática docente.

Referências

BAIÃO, L. P. M.; CUNHA, R. G. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. *Revista Formação@Docente*, Belo Horizonte, v. 5, n. 6-21, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/viewFile/344/338#:~:text=GRÁFI>

CO%201%3A%20Doenças%20mais%20comuns,de%20Burnout%20C%20depressão%20e%20HAS. Acesso em: 08 out. 2021.

BRABO, Jesus C.; GOMES, Ana. S. A. *Teste de evocações semiestruturado como ferramenta para o estudo de representações sociais: possibilidades de aplicação na pesquisa em ensino de ciências*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9, 2013. **Atas[...]**, Águas de Lindóia: Abrapec, 2013. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/. Acesso em 08 out. 2021.

BRANDENBURG, Cristine; PEREIRA, Arliene S. M.; FIALHO, Lia M.F. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. *Pemo: práticas educativas, memórias e oralidades*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i2.3527. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527>. Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL, *Resumo técnico do censo da educação superior 2019*. Brasília: Inep/MEC 2021. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Censo da Educação Superior 2018 - *Notas Estatísticas*. Brasília: Inep/MEC, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/

documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em 08 out. 2021.

BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2000, p. 163-177. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232000000100014>. Epub 19 Jul 2007. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232000000100014>. Acesso em: 01 out. 2021.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino médio. *Psico*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, 2010. p. 495-502. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/4881/5958>.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Pesquisa sobre saúde e condições de trabalho dos (as) profissionais da educação básica pública*. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2018/relatorio_pesquisa_saude_completo.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

DALCIN, C.; CARLOTTO, M. S. síndrome de burnout em professores no brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 745-771, ago. 2017 Disponível em: 2017 <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v23n2/v23n2a13.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

FABRI, J. P. V.; MORAIS, L. C. *Relato e discussões sobre o ensino remoto na Universidade Federal de Pelotas*,

2020. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/relato-e-discussoes-sobre-o-ensino-remoto-na-universidade-federal-de-pelotas/>. Acesso em 01 out. 2021.

FARIAS, I. M. S.; RAMOS, J. F. P.; PIMENTEL, S.
Apontamentos sobre a formação de professores nos estudos e produções do grupo de pesquisa EDUCAS/UECE: percursos e perspectivas. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores: formação docente*, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 13-32, 31 dez. 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/180>. Acesso em: 03 out. 2021.

FONSECA, S. M.; MATTAR, J. Metodologias ativas aplicas à educação a distância: revisão da literatura. *Revista EdaPECI*, v. 17, n. 2, 2017, Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/6509>. Acesso em: 10 nov. 2021.

HEIDMANN, I. T. S. *et al.* Promoção à saúde: trajetória histórica de suas concepções. *Texto & Contexto – Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 352-358, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000200021>. Acesso em 10 nov. 2021.

LÁZARO, A. C.; SATO, M. A. V.; TEZANI, T. C. R.
Metodologias ativas no ensino superior: o papel do docente no ensino presencial. *CIET: EnPED*, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/234>. Acesso em: 28 out. 2021.

LOPES, M. S. V. *et al.* Análise do conceito de promoção da saúde. *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 19, n. 3, jul/set. 2010 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/7S9L397xtfzFJpHqbtmL38t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 out. 2021.

MORAIS, L. S. *Projeto qualidade de vida no trabalho e promoção à saúde*. Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/servidores/saude-do-servidor/lateral/projetos-de-promocao-a-saude-e-qualidade-de-vida-no-trabalho/natal-cidade-alta>. Acesso em: 08 out. 2021.

MORÁN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas*. In: CONVERGÊNCIAS midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa, PR: PROEX/UEPG, 2015.

NASCIMENTO, K. B.; SEIXAS, C. E. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 36, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 08 out. 2021.

POLAKRIEWICZ, R. *Coronavírus: isolamento social em tempos de pandemia*, 2020. Disponível em: <https://pebmed.com.br/coronavirus-isolamento-social-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em 09 out. 2021.

PRESCHOLDT, S. G. A.; SOUZA, R. S.; VARGAS, M. Q. V. Precarização do trabalho no setor de serviços em tempos de capitalismo contemporâneo. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 22, n. 2, p. 1157-1178, 2018.

ROSA, M. Lista de patologias que afetam professores da rede pública é extensa. *JM Online*, 2019. Disponível em: <https://jmonline.com.br/novo/?noticias,7,SA%C3%9ADE,188498>. Acesso em: 22 out. 2021.

SANTOS, G. M. R. F.; SILVA, M. E.; BELMONTE, B. R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. *Revista Brasileira Saúde Maternidade Infantil*, Recife, 21 (Supl. 1), fev. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/b3TVbVHcCZRxkVZPFPK6PHF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2021.

SILUS, Alan et al. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. *Liinc Em Revista*, Rio de Janeiro, v. 16, n.2, 2020. DOI: e5336. <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>.

TARDIF, M. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 2005.

TOMAZINHO, P. *Ensino remoto emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar*. Maringá: SINEPENOPR, 2020. Disponível em: <https://www.sinepens.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-re/inventar>. Acesso em: 28 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. *EaD é o mesmo que ensino remoto?: Saiba diferenciar os dois*, Juazeiro do Norte: UFCA 2020. Disponível em: <https://www.ufca.edu.br/noticias/ead-e-o-mesmo-que-ensino-remoto-saiba-diferenciar-os-dois/>. Acesso em 28 set. 2021.

VEIGA, Rosane F. *et al.* Qualidade de vida no trabalho: contexto de atuação profissional e carreira docente. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 20, n. 2, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/36798>. Acesso em 05 set. 2021.

WEBLER, R. M.; RISLOW, M. R. O mal-estar e os riscos da profissão docente. *Ciências Sociais Aplicadas em Revista*, Cascavel, v. 6, n. 11, p.1-12, 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/366>. Acesso em 29 set. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *The Ottawa charter for health promotion*. Geneve: WHO, 1986.

TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE PROLETARIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Williane da Silveira Sousa Sanches

Introdução

Este artigo pretende realizar uma análise sobre o processo de proletarização do trabalho docente e suas implicações na construção da identidade profissional dos professores. Neste estudo, busca-se compreender os significados, os efeitos e as consequências da proletarização do trabalho docente e como este processo interfere na autonomia do professor e na construção de sua identidade profissional.

Muitos autores se dedicaram a esta discussão, apresentando contribuições significativas sobre a proletarização do trabalho docente, decorrente da revolução industrial e do capitalismo, expondo suas concepções em relação à semelhança do trabalho do professor com o trabalho fabril. Deste modo, foram surgindo debates acerca da teoria da proletarização do magistério e o que isto significa para a autonomia dos professores e para a construção de sua identidade profissional.

Para fazer esta análise, foram utilizadas as contribuições de Oliveira (2004) a qual analisa como as mudanças resultantes das reformas educacionais interferem no processo de precarização e proletarização do trabalho docente. Em outra obra de Oliveira (2010) ela versa sobre o problema da profissionalização e a proletarização na constituição da identidade profissional docente, resultante da ampliação dos sistemas escolares. Ozga e Lawn (1991) refletem sobre o processo de trabalho docente e sua relação com a proletarização e Contreras (2002) apresenta discussões sobre a autonomia do professor como profissional reflexivo. Tumolo e Fontana (2008) abordam o trabalho docente no Brasil na década de 1990, destacando aspectos da profissionalização e proletarização docente. Jáen (1991) traz críticas à visão de proletarização quando se assemelha os docentes às classes operárias, Azzi (2000) discorre sobre o trabalho docente e a autonomia presente no cotidiano do trabalho do professor e Giroux (1997) busca destacar a capacidade intelectual, reflexiva e transformadora dos professores no contexto da sua prática. Estes autores proporcionam reflexões pertinentes no tocante à temática em questão.

O presente artigo apresenta inicialmente a metodologia utilizada na pesquisa, optando-se pela abordagem qualitativa com a utilização de pesquisa bibliográfica, mediante estudo das publicações dos autores mencionados anteriormente. Em seguida apresenta-se análises sobre os conceitos abordados por tais autores, objetivando facilitar o entendimento referente as questões aqui destacadas e, na sequência, expõe-se as discussões acerca dos efeitos e consequências do processo de proletarização do magistério, as discordâncias encontradas sobre tal tese e sua relação com a construção da identidade profissional docente.

Aspectos Metodológicos

Para esta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa com a utilização de pesquisa bibliográfica, analisando publicações de autores que apresentaram relevantes discussões sobre a temática de que trata o estudo.

A abordagem qualitativa busca conhecer a realidade a partir das concepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa sem fazer uso de dados estatísticos. Nas palavras de Minayo (2007),

O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2007, p. 21).

Em se tratando do método aplicado, a pesquisa bibliográfica se fez necessária, posto que, é realizada mediante estudo de obras publicadas para, a partir de suas análises, possibilitar novas compreensões sobre um determinado tema. Lakatos (2003) explica que,

a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. (LAKATOS, 2003, p. 183).

Em vista disso, como suporte teórico para fundamentar a pesquisa, foram selecionadas para a discussão obras de Oliveira (2004 e 2010), Jáen (1991), Tumolo e Fontana (2008), Contreras (2002), Azzi (2000), Ozga e Lawn (1991) e Giroux (1997), as

quais proporcionaram reflexões e análises substanciais para o aprofundamento do estudo.

A proletarização do trabalho docente

São muitas as inquietações sobre as condições de trabalho docente. Muitos autores trazem contribuições para instigar debates sobre esta temática, afim de motivar transformações em tais condições, elevando o reconhecimento social do trabalho intelectual dos professores.

Originalmente ser professor se dava por vocação ou sacerdócio. Com a modernização da sociedade, o magistério tornou-se um ofício em busca da profissionalização. Para falar de proletarização do trabalho docente, se faz necessário falar da profissionalização. A profissionalização docente está relacionada ao processo de construção da identidade profissional e, a proletarização é o oposto da profissionalização, com isto, pode-se dizer que a proletarização ocasiona a crise da identidade profissional.

Sobre a profissionalização docente Oliveira (2010) destaca que,

Talvez a profissionalização, compreendida como o ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora, no caso do magistério, pudesse melhor designar o movimento de organização e busca de um lugar, no sentido do reconhecimento social e do valor econômico de um determinado grupo profissional que comporta no seu interior distinções e complexidades que

não lhe permitem identificar-se como profissão no seu sentido mais estrito. (OLIVEIRA, 2010, p. 19)

A profissionalização não se trata de “capacitação, qualificação, conhecimento, formação (...)” (OLIVEIRA, 2010, p. 22). Se configura como o processo de organização do trabalho por parte dos trabalhadores na busca de melhores rendimentos, condições de trabalho e elevação da autonomia.

Na pesquisa realizada, identificou-se de um modo geral, compreensão da profissionalização como sendo a garantia de estatuto profissional, autonomia e controle sobre o trabalho, reconhecimento social e valorização salarial, e ainda, é vista como um instrumento de defesa contra as normatizações do Estado. A profissionalização “parece indicar [...] ganho de status social, maior proteção, reserva de mercado, entre outros benefícios” (OLIVEIRA, 2010 p. 21). Destarte, a profissionalização é considerada uma ameaça à proletarização, pois, representa uma defesa corporativa, um estatuto profissional autorregulado que, coletivamente, se manifesta para garantir, principalmente, a autonomia e controle sobre o seu trabalho.

Compreende-se a proletarização como sendo a desvalorização e desqualificação profissional, perda do controle sobre o processo de trabalho docente, perda de autonomia, separação entre execução e concepção do trabalho, desprofissionalização. Nas palavras de Ozga e Lawn (1991),

A proletarização [...] é o processo que resulta quando o trabalhador é privado da capacidade para ao mesmo tempo planejar e executar o seu trabalho, isto é, separação entre concepção e execução, e a divisão da execução em partes separadas, controláveis e simples. Este processo desqualifica o trabalhador, e resulta na erosão da autonomia no local de trabalho, ruptura de relações entre trabalhadores e empregadores, no declínio das habilidades de ofício, e no aumento dos controles administrativos. (OZGA; LAWN, 1991, p. 142)

Tumolo e Fontana (2008, p. 161), salientam que a proletarização resultou “das mudanças provocadas na organização escolar e na atividade docente na atual conjuntura do capital” e chamam a atenção para o fato de que “o professor vem sofrendo um processo de proletarização que o assemelha ao trabalhador fabril”, apresentando críticas sobre esta afirmação. (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 161).

A entrada da mulher no magistério intensificou o processo de proletarização, no tocante ao aumento do controle do trabalho, hierarquia, supervisão e desvalorização. A feminização do magistério foi considerada uma “força de trabalho mais barata e mais facilmente controlada”. (OZGA; LAWN, 1991, p. 150-151).

Além disso, a feminização da força de trabalho no ensino “representou sobre-qualificação e o reconhecimento de habilidades não reconhecidas previamente”, ampliando a tarefa docente para além de suas habilitações iniciais. (OZGA; LAWN, 1991, p.151).

As professoras acendiam a lareira da escola, faziam o serviço de limpeza, serviam refeições escolares, pesavam e mediam as crianças para as cotas de roupas, ensinavam durante o período de férias... (OZGA; LAWN, 1991, p. 151)

Diante o exposto, percebe-se que o trabalho feminino impulsionou o processo de proletarização do trabalho docente, evidenciando as condições de realização do trabalho e o assalariamento. Com as novas reformas educacionais, as tarefas dos professores, principalmente dos anos iniciais do ensino, foram intensificadas sem aumento salarial, acentuando a desqualificação, desvalorização e desprofissionalização do trabalho docente que passou a ser visto como trabalho adequado para as mulheres, devido aos aspectos que foram sendo incorporados a esta profissão.

Partindo da concepção de Tumolo e Fontana (2008) entende-se que, o professor ao se assemelhar ao operário, estaria exercendo um trabalho alienado à medida em que se apresenta como um trabalho fragmentado. Além disso, os autores acrescentam ainda que “a ‘popularização’ do ato de ensinar, o desprestígio social da ocupação, a baixa remuneração e a presença dos especialistas na escola são fatores que induzem a categoria à sua proletarização” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 161).

Oliveira (2010) e Jáen (1991) destacam que a proletarização pode se apresentar de duas formas: a proletarização técnica e ideológica. A proletarização técnica está relacionada a perda do controle dos modos de realização do trabalho, perda do controle sobre os processos e o produto do

trabalho. “O trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho, perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte das tarefas e alienando-se de sua concepção” (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

A proletarização ideológica se refere a perda do controle sobre os fins do trabalho. “(...) se algo lhe interessa não é tanto a dimensão ‘moral’ ou ‘social’ de seu trabalho mas, em todo o caso, realizá-lo conforme os critérios estritamente ‘científicos’ e ‘técnicos’”. (JÁEN, 1991, p. 79). Neste caso, o trabalhador perde o compromisso com os fins sociais do seu trabalho e não reconhece o valor que este representa.

Jáen (1991) salienta que mesmo que os profissionais percam o controle sobre as formas de realização do seu trabalho, não se comparam à “desqualificação do proletariado industrial”, podendo assumir as especificidades de acordo com as profissões.

O processo de proletarização e profissionalização revela o problema da identidade do magistério. A crise de identidade é marcada pela “separação entre o eu pessoal e o eu profissional” (OLIVEIRA, 2010, p. 24). Oliveira (2010) enfatiza que esses docentes “são trabalhadores que não se veem plenamente como tal, pela herança e tradição que tem o magistério na noção de vocação e sacerdócio”. (OLIVEIRA, 2010, p. 23)

São professores que não se veem como professores, na medida em que são submetidos às orientações e controles externos. São sujeitos que sofrem processos de desprofissionalização a partir da ideia disseminada que, o que

fazem na escola, pode ser realizado e produzido por qualquer outra pessoa sem preparação para tal, deslegitimando seus saberes específicos (OLIVEIRA, 2010).

Oliveira (2010, p. 25) cita Nóvoa (2000, p. 16) para explicar que “A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. E completa dizendo que “A identidade é uma construção antes de tudo política” (OLIVEIRA, 2010, p. 25).

A construção da identidade docente se faz no cotidiano escolar, no seu fazer pedagógico, na experiência como professores com autonomia e controle sobre o seu trabalho, na luta pela garantia da profissionalização. Com a proletarização do trabalho docente este processo de construção da identidade profissional se encontra ameaçado.

As reformas educacionais foram responsáveis por esse quadro de proletarização do trabalho e crise de identidade docente. Oliveira (2004, p. 1134) aponta que as “reformas traziam novas normas de organização do ensino que tendiam à padronização” de materiais e procedimentos justificada pela expansão da escolarização, causando a massificação do ensino. (OLIVEIRA, 2004).

O contexto das reformas educacionais apresenta exigências de procedimentos, controle técnico sobre o currículo escolar, controle sobre o trabalho por meio de avaliações externas impostas e mensuração do desempenho educacional dos alunos. Destarte, o docente é transformado em mero aplicador de técnicas para se alcançar resultados, mediante

currículo preestabelecido por especialistas, sem a devida participação dos professores na elaboração.

(...) introdução de materiais e técnicas didáticas e organizativas na escola (como os materiais curriculares baseados na programação por objetivos, técnicas padronizadas de diagnóstico e avaliação, pacotes educacionais programados para o ensino por computador, o aparecimento de “especialistas”, o fortalecimento de medidas de hierarquização e sistemas de “promoção interna” entre o professorado) e, em geral, todas aquelas propostas integradas no que se tem denominado o modelo “tecnocrático” na educação (...) (JÁEN, 1991, p. 76)

Outrossim, o docente se vê desempenhando funções as quais não foi formado para exercer, percebendo, muitas vezes, que o ato de ensinar não é o mais importante (OLIVEIRA, 2010). Todo esse cenário produz modificações nas condições de trabalho dos professores, afastando-os das funções de concepção e planejamento do seu trabalho e favorecendo a proletarização, a desprofissionalização, a perda de autonomia e a crise de identidade profissional docente.

O controverso processo de proletarização do trabalho docente

Nas análises sobre o processo de proletarização do trabalho docente, autores identificaram similaridades entre o trabalho docente e o trabalho fabril, na medida em que suas interpretações partiram do contexto geral de classe operária,

analisando o processo de trabalho sem considerar as relações de produção.

Assim como o operário fabril é definido como proletário, associou-se a mesma denominação de proletários aos professores, sob a ótica do processo de trabalho. Entretanto, esta interpretação não foi bem aceita por alguns autores, como Tumolo e Fontana (2008, p. 169), por exemplo, os quais defendem que “[...] é impossível apreender classe operária no âmbito do processo de trabalho”, analisando sob a perspectiva de classe social. Tais autores enfatizam ainda que, o docente mesmo passando por processo de proletarização não pode ser comparado ao trabalhador fabril porque este é submetido à lógica capitalista, sendo assim um trabalhador produtivo (TUMOLO; FONTANA 2008, p. 161). Destacam ainda que,

[...] proletariado é a classe social antagônica à classe capitalista, que, desprovida da propriedade de qualquer meio de produção, vende sua força de trabalho para aquela classe e que, ao produzir uma mercadoria, produz valor, mais-valia e capital (TUMOLO; FONTANA 2008, p. 170).

Tumolo e Fontana (2008) esclarecem ainda que “Trabalhador proletário é a negação do trabalhador individual e a afirmação do trabalhador coletivo” (TUMOLO; FONTANA 2008, p. 162). Sob essa compreensão, o docente é proletário quando passa pelo processo de precarização do seu trabalho e se considera um trabalhador coletivo integrando uma defesa coletiva.

Para compreender a relação entre o trabalho docente e o trabalho produtivo, é importante esclarecer como se dá este último. O trabalho é considerado produtivo quando o trabalhador vende sua força de trabalho e produz valor de troca, isto é, produz mais-valia, numa relação especificamente capitalista. Esta é uma característica das relações de produção do trabalho proletariado.

Neste sentido, o docente não se caracteriza como proletariado porque não produz mais-valia, não produz capital. O trabalho docente resulta de um processo simples de trabalho que proporciona a“(...)produção de valores para satisfação de necessidades humanas (...)”, no caso, o ensino. (TUMOLO; FONTANA 2008, p. 165).

Em se tratando de professores da rede privada de ensino, Tumolo e Fontana (2008) salientam que estes “vendem sua força de trabalho ao proprietário da escola”, e ao fazerem isto estão produzindo mercadoria - o ensino. Destarte, há a produção de mais-valia e capital, o que caracteriza o trabalhador produtivo, pois os professores estão gerando capital para o proprietário da escola. (TUMOLO; FONTANA 2008, p. 167).

Já o professorado da rede pública de ensino, embora venda a sua força de trabalho ao Estado, “ele produz um valor de uso e não um valor de troca”, isto é, não produz mais-valia, capital, não existe produção de valor, logo, “não pode ser considerado um trabalhador produtivo” (TUMOLO; FONTANA 2008, p. 167-168).

Analisando o processo de trabalho, ambos apresentam os mesmos trabalhos, todavia, quando a análise recai sobre as relações de produção, o trabalho docente na rede pública e na rede privada apontam características distintas. No caso desta última, o professor pode ser considerado proletário porque é um trabalhador inserido no processo de produção de capital.

Partindo dessas considerações observa-se que o professor da rede privada de ensino, temem partes, condições de trabalho melhores que o professorado da rede pública, mas, é classificado como proletário devido ao processo de trabalho produtivo e não à precarização das condições de trabalho. Já no caso dos professores da rede pública, não é coerente assemelhar as relações de trabalho destes profissionais às relações de trabalho da classe proletária, no que se refere a produção de capital.

Em outras palavras, Ozga e Lawn (1991, p. 149) explicam que a tese da proletarização do trabalho docente “(...) pressupõe uma homogeneidade entre tipos, áreas e níveis de trabalho enquanto existe uma grande variedade tanto de formas de trabalho quanto de formas de controle do trabalho”.

Sob este prisma compreende-se que a tese da proletarização do trabalho docente, discutida pelos autores estudados, não contemplou aspectos gerais do trabalho docente em todas as redes de ensino. Foi analisada sob uma perspectiva ampla sem especificar as características peculiares da atuação destes profissionais. Assim, Tumolo e Fontana (2008) explicam que,

(...) tais autores consideram o processo de proletarização do professor resultado da precarização de suas condições

de trabalho, do rebaixamento salarial, de sua desqualificação, da perda do controle do processo de trabalho, do desprestígio social da ocupação etc. Por essa razão, quase todos não fizeram a diferenciação entre professores que trabalham em escolas públicas e os que trabalham em escolas privadas. No fundo eles compreendem a conversão dos professores em proletários no plano do processo de trabalho” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 169).

Tumolo e Fontana (2008), apontam ainda que não é possível entender classe proletária na esfera do processo de trabalho, posto que classe social apresenta um conceito dinâmico e que não se pode considerar classe proletária a partir das características próprias do processo de trabalho.

O conceito de classe proletária vai além das condições de trabalho, do baixo nível salarial, da fragmentação do trabalho etc., pois, “sua base é a relação de produção especificamente capitalista” (TUMOLO; FONTANA 2008, p. 170).

Ao proletarizar o trabalho docente, o professor deixa de ser professor e passa a ser classe proletária e como classe proletária não se diferencia dos outros trabalhadores. Neste processo, o docente não consegue se ver na classe profissional a qual pertence. Ora se percebe pertencente a classe proletária, ora pertencente a categoria profissional do ser professor. Em meio a este conflito desenvolve a crise de identidade profissional, pois não se reconhece como profissional, não se considera incluído nesta categoria em determinadas situações, comprometendo a construção de sua identidade profissional docente.

As discussões de Tumolo e Fontana (2008) confrontam a tese do processo de proletarização do trabalho docente, analisada sob a perspectiva das condições de trabalho. Observada desta forma, abre margens para interpretações incongruentes sobre o processo de proletarização.

Ozga e Lawn (1991) enfatizam que a ideia de proletarização tem que ser desconstruída e vista como uma questão econômica e política que pode ser mutável e discutida. Entendendo que a classe não é uma categoria inerte, e sim histórica, num movimento dinâmico, cultural e político, seria indevido classificar os docentes como classe proletária, se levar em conta as especificidades do ato de ensinar.

A ideia de proletarização como inexorável, levando os professores para uma relação de classe particular, tem que ser desconstruída e reconhecida não apenas como uma questão econômica, mas como uma questão política, e não como inevitável, mas como contestada. Existem profundas contradições no ensinar, não apenas entre professores e empregadores, mas entre os próprios professores. (OZGA; LAWN, 1991, p. 155)

Jáen (1991) expõem que os docentes apresentam resistência ao processo de proletarização. Não obstante, compartilham os mesmos objetivos da classe operária, no tocante a “eliminação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual a nível social e no interior dos processos produtivos”. (JÁEN, 1991, p. 84). Estes profissionais enfrentam a proletarização ao se organizar para defender seus privilégios conquistados historicamente.

É por meio da profissionalização, como “instrumento de defesa contra o caráter normativo do Estado”, que os professores se organizam corporativamente na defesa de seus direitos e privilégios, buscando intervir e transformar as situações opressivas e a precarização do seu trabalho, na tentativa de resistir a proletarização lutando por melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional e social (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Os docentes ao desenvolverem uma linguagem crítica, são capazes de promover mudanças mediante manifestações “contra injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas” (GIROUX, 1997, p. 163).

Giroux (1997) aponta que a atividade docente vai além da sala de aula com atividades administrativas e atividades extraescolares. Destaca que esta atividade precisa ser melhorada e cita a proletarização do trabalho docente como um dos fatores que interferem nesta qualidade. Para o autor a definição de proletarização do trabalho docente significa,

[...] a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. (GIROUX, 1997, p. 158)

Para Giroux (1997), a separação entre concepção e execução, conhecimentos padronizados para facilitar o controle e a administração das tarefas, e a desvalorização do professor

como intelectual crítico, se caracterizam como racionalidade instrumental com aplicação da abordagem tecnocrática na prática docente. Tais características correspondem ao processo de proletarianização do magistério.

Apesar das similaridades entre o professorado e o operário em relação ao processo de trabalho, é de extrema importância ressaltar que, embora o trabalho docente seja controlado, precarizado, desvalorizado, o professor como profissional é dotado de capacidades intelectuais para atuar com relevante autonomia no interior de sua sala de aula, sendo capaz de refletir sobre sua prática e transformá-la. Nas palavras de Contreras (2002),

[...] ele não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema que lhe permita atender suas peculiaridades e decidir o que vale a pena salvar ou colocar um ponto final.” (CONTRERAS, 2002, p. 109)

Desta maneira, o docente preserva um certo grau de autonomia no seu trabalho exercendo o seu fazer pedagógico de maneira reflexiva, selecionando o que considera relevante ao processo de ensino e excluindo o que não irá contribuir pedagogicamente, com base em suas experiências anteriores. Para Azzi (2000, p. 36), “O professor tem um espaço de decisões mais imediato – a sala de aula”.

O professor, nos limites de sua autonomia e controle que exerce sobre seu processo de trabalho, organiza e direciona, juntamente com seus alunos, a dinâmica da

sala de aula, cujos efeitos vão além dos muros da escola” (AZZI, 2000, p. 38).

E essa autonomia que resiste no fazer pedagógico do professor, possibilita uma reconstrução da ideia do trabalho fragmentado no sentido de partes isoladas, pois, o trabalho concreto do docente é um trabalho inteiro, como apresenta Azzi (2000).

O trabalho do professor é um trabalho “inteiro”, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade (AZZI, 2000, p. 42).

O professor ao se ver como intelectual, é capaz de reconhecer-se como profissional ativo e reflexivo. Assim sendo, apropria-se da sua identidade profissional com potencial para transformar a sua prática, a escola e, conseqüentemente, a sociedade. Como intelectual crítico e transformador, ele apresenta resistência às condições de opressão e injustiça econômica e social. Desta maneira, estará fortalecendo a profissionalização contra a proletarização do seu trabalho.

Neste movimento o docente tem a possibilidade de construir a sua identidade profissional. Mesmo diante de características que assemelham o trabalho docente ao trabalho proletário de um lado, de outro lado, as discrepâncias são indubitáveis. O docente é um profissional intelectual capaz de pensar sobre o seu fazer pedagógico e, ainda que haja a imposição de aplicação de programas curriculares tecnocráticos,

a decisão sobre como será realizado o ensino, quem define é o professor, na sua sala de aula.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi refletir sobre o processo de proletarização do trabalho docente e suas implicações na autonomia e na construção da identidade profissional do professor.

Diante das discussões apresentadas pode-se perceber divergências de concepções quanto a real classificação do professor como classe proletária, justamente porque há certa imprecisão nas análises referentes à classe que o professor pertence. Além disso, a tese da proletarização não trata da diferenciação entre processo de trabalho e processo de produção, e ainda, não se considerou as diferentes perspectivas da atuação dos professores das redes de ensino pública e privada. Isto acarreta compreensões limitadas e discrepantes, alvo de críticas por parte dos autores pesquisados neste estudo.

Contudo, é notório que as condições de trabalho docente apresentam características semelhantes ao trabalho proletariado que interferem na construção da identidade profissional dos professores, à medida que se veem executando técnicas padronizadas, limitando-os a meros executores de programas curriculares tecnocráticos. Ainda mais, quando são submetidos às fiscalizações e avaliações externas, às determinações de especialistas sobre o que e como devem trabalhar, comprometendo assim, o seu fazer e ser profissional.

Embora esta realidade se faça presente nos contextos escolares, o professorado ainda dispõe de relativa autonomia no interior da sala de aula, quando tem o poder de decidir como irá realizar a sua prática pedagógica.

É neste contexto conflituoso da profissão docente que novas identidades podem ser construídas, e assim sendo, novos significados podem ser dados a profissionalização do magistério.

Referências

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

CONTRERAS, J. *Autonomia de Professores*. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 157-164, 1997.

JÁEN. M. J. *Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes*. Teoria & Educação, v. 4, p. 74-89, 1991.

LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica* / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 5. ed. – São Paulo: Atlas 2003.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S.F. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 26. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*. Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

OZGA, J. LAWN, M. *O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino*. Teoria e educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TUMOLO, P. S. FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

O DISCURSO DA DESCOLONIALIDADE E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

*Marília Cristina de Almeida da Silveira
Leonardo Sebastião Delfino de Souza
Anderson Pereira Portuguesez*

Introdução

O Brasil é um Estado-Nação forjado em larga medida pelo chamado colonialismo mercantil. Trata-se de um período da história que marcou a transição entre o modo feudal de produção (que marcou a idade média) e o modo capitalista de produção (que emergiu com industrialização da Europa no século XVIII). Na perspectiva da história tradicional, o colonialismo representou um momento de expansão do domínio europeu sobre o continente americano a partir do século XVIII, entendendo-se até a primeira metade do século XIX.

Contudo, na perspectiva da historiografia crítica, de base neomarxista anticolonialista, as narrativas existentes sobre o período colonial da América romantizam o processo, ocultando seus efeitos mais perversos, ou simplesmente não aprofundando o debate sobre eles. Pinto (2014) nos lembra que a colonização foi um processo de invasão, no qual os povos originários foram atacados pelos europeus invasores, que tomaram de arrombo seus territórios, resultando em um trágico processo de

apagamento das culturas indígenas existentes no Brasil. Além de violentados, os corpos indígenas foram escravizados e sua humanidade foi reduzida e desprezada pelos europeus (portugueses, mas também franceses, espanhóis, ingleses e holandeses) que para cá vieram para dominar e pilhar espaços ocupados por populações originárias.

A colonização americana levou ainda a África a vivenciar um dos períodos mais cruéis de sua história, com a escravização de mais de 15 milhões de homens, mulheres e crianças, que foram aprisionados, sequestrados, desterritorializados de forma violenta, coisificados e vendidos como escravizados para trabalhar nas colônias europeias.

Foram interesses econômicos e luta por poder que levaram os europeus a tal postura desumana e gananciosa, que resultou em trágicos genocídios de povos tradicionais que viviam em paz em ambos os lados do Atlântico sul.

Desde a década de 1990, estudos revisionistas do discurso histórico do colonialismo têm surgido em universidades de todo o mundo, inclusive no continente europeu. O que aqui chamaremos de “paradigma da descolonialidade” não possui uma face única. É, em realidade, um conjunto amplo e heterogêneo de movimentos intelectuais, políticos e acadêmicos que buscam reinterpretar a colonização dos países americanos, buscando entender este processo desde o prisma dos povos não-europeus.

Para tanto, os esforços empreendidos pelos pesquisadores da descolonialidade baseiam-se em saberes

antieurocêntricos e propõem a ampliação dos horizontes acadêmicos para além das concepções eurocentradas de ciência.

Este ensaio tem como objetivo estudar algumas ideias inerentes ao paradigma da descolonialidade e refletir como tais referências podem contribuir para o avanço das relações étnico-raciais no Brasil atual.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Utilizamos como fontes: revistas científicas, dissertações de mestrado, teses de doutorado, sites governamentais, legislação referente à educação para as relações étnico-raciais e outras.

O paradigma da descolonialidade

Os estudos do pensamento pós-colonial passaram a ser mais comuns no Brasil a partir da década de 1980, mas foi na década de 1990 que eles realmente passaram a receber maior aporte de contribuições, sobretudo após a inclusão de temas antirracistas na pauta da educação brasileira. Tal movimento emergiu não só no meio acadêmico, mas também nas artes, nos meios intelectuais, no jornalismo, na política, nos movimentos sociais e até mesmo no âmbito do Poder Judiciário.

O paradigma da descolonialidade surge no âmbito dos movimentos pós-coloniais de base teórica crítica. Sobre isso, Costa (2016 afirmou:

O "pós" do pós-colonial não significa que os efeitos do domínio colonial foram suspensos no momento em que concluiu o domínio territorial sob uma colônia. Ao contrário, os conflitos de poder e os regimes de poder-saber continuaram e continuam nas chamadas nações pós-coloniais (...). É possível afirmarmos que o pós-colonialismo como termo originou-se nas discussões sobre a decolonização de colônias africanas e asiáticas depois da Segunda Guerra Mundial (Coronil, 2008), tendo sido produzido, principalmente, por intelectuais do Terceiro Mundo que estavam radicados nos departamentos de estudos culturais, de língua inglesa, antropologia das universidades inglesas e posteriormente das universidades norte-americanas. A consequência mais óbvia disso foi o fato de o pós-colonialismo ter uma língua de nascença, o inglês, e ter também um espaço de circulação, o mundo anglofônico⁴ (COSTA. 2016 p. 02).

Dessa forma, os estudiosos de temas referentes a descolonialidade procuram reinterpretar a história da colonização a partir de experiências das nações colonizadas, uma vez que essa temática consiste em uma prática de oposição à ordem elitista eurodescendente imperante ainda hoje em muitos países, ente eles o Brasil. É Ainda um discurso que almeja a ressignificação da “realidade” do mundo vivido,

⁴Anglofônico - São comumente os falantes nativos que têm a língua inglesa como língua materna: londrinos, americanos, australianos, canadenses, guyanenses e todos os outros falantes do inglês como primeira língua ao redor do mundo. São pelo menos 45 nações.

visando a intervenção e o reordenamento do mesmo com base em princípios que valorizam a dignidade humana em toda a sociedade. Neste contexto a descolonialidade pode ser percebida como um posicionamento do oprimido, uma vez que, a colonização material estava atrelada a colonização cognitiva, tendo como escopo o ideal eurocêntrico⁵ presente na ideia de evolução.

O eurocentrismo é aqui pensado como ideologia e paradigma fundadas na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu ocidental (BARBOSA. 2008, p. 47). Segundo Penna (2014), o eurocentrismo presume que economicamente a Europa é um continente desenvolvido e que as culturas europeias são mais evoluídas que as culturas de outros recantos do mundo. Assim, a dominação de povos e territórios por europeus se justificaria na medida em que estes subalternizados seriam “civilizados” e poderiam evoluir imitando a cosmovisão cristã, as culturas do dominador e adotando para si os modos de vida impostos pelas metrópoles coloniais. Em outras palavras, o eurocentrismo é um pressuposto ideológico profundamente etnocêntrico e cruel, tendo, inclusive, fornecido o substrato discursivo necessário à edificação do imaginário racista. Penna (2014) ainda afirmou:

Outro elemento fundamental da mitologia eurocêntrica assinalado por Quijano (2005) é a ideia

⁵ Eurocentrismo é aqui pensado como ideologia e paradigma, cujo cerne é uma estrutura mental de caráter provinciano, fundada na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu ocidental. Cujas características singulares seriam a de reproduzir como uma estrutura mental, consciente ou não, que serve para classificar o mundo. E, portanto, poder abordá-lo. (BARBOSA. 2008, p. 47).

do estado de natureza como ponto de partida do curso civilizatório, cujo cume é a civilização europeia e ocidental. Desse mito se origina a especificamente eurocêntrica perspectiva evolucionista, de movimento e de mudança unilinear e unidirecional da história humana. Tal mito foi associado com a classificação racial da população do mundo (PENNA. 2014 p. 186).

Os estudos sob a perspectiva da descolonialidade procuram identificar as consequências das relações entre colonizadores e povos colonizados, bem como as influências ideológicas, políticas, culturais e econômicas, oriundas desse processo. O caráter nefasto de tais relações produziu uma sociedade profundamente estratificada, com fortes valores pautados no ideário patriarcal (machismo e heteronormatividade) e no racismo, que institucionalizou-se no Estado durante muitos anos. Mesmo hoje, quando o racismo já não mais acolhido pela ordem constitucional do Brasil, as populações negras e indígenas sofrem com o racismo arraigado nas mais variadas formas de relações sociais.

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial (REIS, ANDRADE 2018 p. 03).

Os povos originários foram submetidos aos valores dos colonizadores no Brasil. Esse processo iniciou-se com a catequização indígena, uma vez que os mesmos eram considerados selvagens. Os indígenas foram escravizados, oprimidos e sufocados em suas tradições culturais. De acordo com Reis e Andrade (2018, p. 05), o pensamento decolonial “propõe romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações (...) incorporando o pensamento dos povos originários (índios) e de diáspora forçada (negros)” como epistemologias legítimas para a cultura dos povos colonizados.

A imposição do conhecimento ocidental como o único e válido e a negação e destruição dos saberes dos povos originários se constituiu em um dos mais poderosos mecanismos de dominação. Essa violência praticada contra os saberes dos povos “conquistados”, chegando a expropriá-los de suas formas próprias de pensar a vida, do seu jeito de existir no mundo, foi denominada pelo professor Boaventura de Sousa Santos de “epistemicídio”. Isso revela quão desafiadora é a luta em defesa da interculturalidade crítica, que permite a troca de conhecimentos de maneira crítica e respeitosa (BRIGHENTI. 2015 p. 7).

Esse fato está presente também na religiosidade, em suas formas socialmente organizadas e codificadas, que em um momento de colonialidade foram sufocadas pelos colonizadores, como é o caso das tradições religiosas de matriz africana. De acordo com Portuguez (2015, p. 50), “os africanos passaram a exercer precariamente suas identidades, sendo forçados a se batizarem, aprenderem outra língua, assimilarem os valores

morais e sociais da sociedade dominante”. Em nossa sociedade contemporânea, para os afro-brasileiros ainda é difícil resgatar suas raízes, uma vez que, o preconceito e a repressão ainda estão presentes em seu cotidiano.

Devido à fusão de traços culturais ocorridos no Brasil, os terreiros de matriz afro-brasileira são exemplos claros desse movimento de reenraizamento, onde há uma limitada reprodução da organização comunitária e da lógica espacial africana. Mesmo assim, constituem-se em espaços de resistência, onde a tradição é mantida a duras penas, sob a perseguição implacável, sobretudo de religiões cristãs dominantes (PORTUGUEZ, 2015, p. 50).

Mas o processo de imposição cultural não se deu sem resistência. Os quilombos eram territórios formados por ocupação feita por escravizados que fugiam das senzalas refugiavam-se em localidades distantes, protegidas por matas e pelo relevo. Muitos aldeamentos indígenas apoiavam os quilombos. Almeida (2017) afirmou que no caso dos indígenas, é necessário questionar a narrativa histórica tradicional, pois os povos originários fizeram forte oposição ao domínio dos colonizadores.

Neste contexto a descolonialidade procura resgatar antigos saberes e fazeres, desafiando as formas globais de poder, visando, assim, o dismantelamento da hierarquização sócio-racial.

Descolonialidade, racismo e legislação

Como vimos, a colonização do Brasil produziu a dizimação identitária de várias etnias indígenas e dos povos escravizados em favor da hegemonia de uma cosmovisão europeia cujos valores morais se baseiam em uma visão judaico-cristã de mundo.

A colonização precisa, por conseguinte, para justificar-se como tarefa de humanização, de civilização e de incremento moral, fundamentar a menoridade do sujeito a ser colonizado, e isso significa: precisa deslegitimá-lo em sua condição e silenciá-lo e invisibilizá-lo como voz pujante, como sujeito ativo, como energia vital, diminuindo-o e reduzindo-o à animalidade, à selvageria ou à anormalidade, no mesmo momento em que o esconde dos olhos do público, em que se o despersonaliza e o despolitiza como sujeito que pode ser visto e agir à luz do dia, como um/a igual. O colonialismo, nesse sentido, é um processo político, cultural e institucional de travamento dos discursos alienígenas, de construção de minoridades moralmente decaídas, antinaturais e anormais, de banimento da vida pública, social e política dos/as menores que ameaçam, com seu aparecimento, com sua voz e com seu corpo, a normalidade que, como consequência, é o outro lado da moeda da produção da minoridade, a maioridade, com todos os direitos

que ela gera e promove. (DANNER et. Al. 2020, p. 03).

O período colonial brasileiro, fortemente marcado pelo escravagismo, estendeu-se de 1530 (aproximadamente) até 1815, quando o Brasil foi elevado à categoria de país membro do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve. Em 1822 o país converteu-se um Estado-Nação monárquico, o único do continente americano. Em todo este período histórico a mentalidade colonizadora portuguesa se manteve vívida no Brasil, mesmo durante o período imperial (1822 a 1889).

Na segunda metade do século XIX, o trabalho escravo tornou-se pauta em importantes discussões políticas e, aos poucos, sua legalidade foi reformulada até sua extinção oficial em 13 de maio de 1888, quando a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea (Lei nº 3.353), que pôs fim à escravidão no Brasil. Porém, o Estado brasileiro, que fora forjado nas bases do mercantilismo escravocrata lusitano já se contaminara com uma potente mentalidade racista, que via na hegemonia branca a única forma aceitável de organização da nossa sociedade. Consolidou-se, assim, o que Portuguese (2015) chamou de “racismo estrutural brasileiro”, ou seja, aquele que se faz presente e resistente em todas as instâncias da vida social e na própria estruturação do Estado.

Entre as décadas de 1850 e 1880, surgiram debates referentes à abolição da escravatura, mas foi somente no dia 28 de setembro de 1872, que foi promulgada a lei nº 2.040, conhecida como *lei do ventre livre*, que determinava a libertação de toda as crianças que nascessem a partir daquela data, supostamente impedindo a propagação da escravidão.

Um adendo: a educação dessas crianças tornou-se um problema para os governantes, uma vez que o estado deveria financiar e apoiar a escolarização dos mesmos.

O mais provável é que a questão das crianças nascidas livres de escravas foi equacionada concomitantemente ao problema das crianças desamparadas e utilizada como retórica para a ação da Associação Protetora da Criança Desamparada. Isso porque o verdadeiro desamparo dessas crianças encontrava-se na própria Lei do Ventre Livre, que as manteve na condição de “escravas” ao permitir que os senhores se servissem dos seus trabalhos até os 21 anos, como de fato aconteceu com a maioria absoluta delas em todas as regiões do Império, inclusive na província do Rio de Janeiro (FONSECA. 2001 p.21).

Durante o período republicanos (1889 em diante) uma série de legislações equivocadas acabaram por institucionalizar a aceitação à discriminação étnico-racial, o que resultou na consolidação de um racismo disfarçado no âmbito do estado. A sociedade também não se viu incentivada a superar as concepções de uma cultura escravocrata arraigada nas mais variadas formas de relações sociais.

Almeida (2017), ao escrever sobre a produção de leis no Brasil republicano, afirmou que o racismo sempre foi tema polêmico, pois a legislação “oscilava entre o apoio às práticas de violência e de proteção” das populações negra e indígena (p. 19).

A partir da década de 1960, com a emergência de paradigmas críticos nas ciências sociais (estruturalismo crítico, marxismo, humanismo/existencialismo, etc.), novos olhares passaram a ser lançados às narrativas tradicionais e a história do Brasil começou a ser revista, produzindo novas abordagens consideradas muito vanguardistas para aquele momento. Almeida (2017) nos lembra que o discurso do colonizador “herói” foi posto em debate e emergiu, em um primeiro momento, a imagem do colonizador “vilão”. Os povos indígenas e africanos, porém, continuaram a ser vistos como sujeitos passivos da história, geralmente representados como vítimas dos europeus e seus descendentes.

Foi na década de 1970 que ocorreu a inclusão de novos atores sociais na narrativa da história da colonização e desde então, vários aspectos de nossa história estão sendo desconstruídos, como por exemplo o papel de vítimas passivas de indígenas e africanos. Esses povos vêm sendo estudados como sujeitos históricos relevantes, que resistiram à dominação de forma ativa e aguerrida.

Na atualidade, o racismo persiste na sociedade Brasileira como uma mazela não superada, herdada do período colonial. A discriminação racial tem se mostrado potente, ainda hoje subalternizando pretos, pardos indígenas e, inclusive, inserindo novos grupos humanos nos discursos discriminatórios, como é o caso dos refugiados (haitianos, venezuelanos e outros) e dos imigrantes e seus descendentes (africanos, do Oriente Médio, asiáticos e da América Latina).

Há de se considerar ainda um forte preconceito interno, sobretudo da população do Sul e do Sudeste em relação à população do Norte e Nordeste do país.

Desta maneira, para pensarmos em uma sociedade mais equilibrada, democrática e equânime, parece não haver saída senão o enfrentamento do racismo. Tal enfrentamento, porém, não é tarefa fácil e tem gerado polêmicas nos mais diversos ambientes acadêmicos, políticos, artísticos, intelectuais e jornalísticos.

Parece haver, entretanto, um consenso claro: a educação e a reeducação do povo brasileiro é o caminho mais seguro e justo para se reverter a mentalidade classista e racista do Brasil. A educação, em seu sentido mais amplo, e a educação escolar, em sentido mais estrito, precisam ser comprometidas com o combate ao racismo, sob pena de termos esta mazela social se perpetuando pelas gerações e condenando milhões de brasileiros à uma vida indigna e a injustiças sociais que já deveriam ter sido superadas.

Educação para as relações étnico-raciais

Foi no contexto de revisão teórica, política, ideológica e metodológica da historiografia brasileira dos anos 1960- 1970 que emergiram os movimentos críticos ao colonialismo e suas consequências no Brasil.

Durante o período da ditadura militar brasileira (1964-1985), que fora profundamente opressora, as Ciências Humanas

viveram contraditoriamente o silenciamento imposto pela censura e, ao mesmo tempo, o surgimento de movimentos intelectuais de oposição ao regime ditatorial. Foi neste contexto que as narrativas tradicionais do passado e do presente do Brasil passaram a ser questionadas, produzindo novos discursos de base crítica, em sua maioria neomarxistas. O debate da descolonialidade foi um deles, embora fosse muito tímido naquela época. Tais movimentos se espalharam por diversas ciências: Filosofia, Sociologia,

Antropologia, Literatura, Geografia, entre outras. Recentemente, as críticas pós-coloniais têm se tornado frequentes até mesmo em ciências como Matemática, Química, Medicina, Astronomia e outras.

Todavia, urge explicitar que os pensamentos pós-colonial e decolonial constituem projetos que estão sendo construídos à medida que as relações sócio-históricas acontecem no âmago da sociedade moderna. Assim, o pensamento pós-colonial articula-se na perspectiva de demonstrar as dessemelhanças antagônicas existentes entre colonizador e colonizado, denunciando essa discrepância como um projeto de domínio e opressão. (REIS, ANDRADE 2018 p. 03).

A Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, devido ao seu caráter inclusivo, viabilizou a elaboração da lei nº 9.394/1996, bem como da Lei 11.645/2008, possibilitando a criação de legislações inclusivas e que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos educacionais.

Inicialmente analisaremos a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que foi responsável por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, trazendo dois dispositivos que tratam especificamente da questão educacional voltada para a introdução do estudo étnico-racial nas escolas brasileiras.

O artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz alguns princípios que devem pautar o ensino e a educação nacional. Dentre eles podemos citar como exemplos a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e apreço à tolerância, bem como a consideração com a diversidade étnico-racial, tendo este último sido incluído pela lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013.

Através da lei 12.796/2013 restou estabelecida a importância do estudo da diversidade étnico-racial como um dos princípios a serem seguidos na elaboração de políticas públicas que visem o pleno desenvolvimento do educando. O objetivo é estimular crianças e adolescentes, desde a infância e adolescência, a terem um pensamento crítico em relação aos povos invisibilizados ao longo dos séculos, como os diaspóricos (escravizados africanos e imigrantes de origens diversas) e originários (indígenas), possibilitando o reconhecimento de sua autenticidade cultural, política, econômica e ideológica.

Infelizmente os negros e indígenas são vistos por grande parcela da sociedade brasileira como etnias inferiores, sendo considerados, em razão do conceito europeu civilizatório imposto por séculos, como povos com culturas e histórias menores, menos importantes e desnecessárias. No meio

educacional a referida realidade não muda, sendo os negros e os indígenas vistos por muitos alunos e professores como um olhar preconceituoso e discriminatório. Nesse sentido, Cavalleiro (2005) nos informa que:

Localiza-se nos programas escolares, pelas falas dos profissionais da educação, a necessidade de fortalecimento da identidade racial. Isso pode se depreender no que se refere à diversidade. Há um esforço para melhorar atitudes, valores, comportamento e aceitação do “outro” que é discriminado. Entretanto, o dia-a-dia das escolas não indica a elaboração/realização de novas práticas educativas. Observa-se que ocorrem, no cotidiano escolar, a disseminação de ideologias racistas, bem como a de práticas discriminatórias dirigidas às crianças negras, tanto por profissionais da educação quanto pelos colegas (CAVALLEIRO, p. 98, 2005)

Cabe à sociedade, como um todo, organizar-se em torno de políticas públicas que busquem dar visibilidade a toda uma história intencionalmente ocultada por anos, principalmente nas aulas de história, nas quais o negro e o indígena são retratados como subservientes e dóceis em relação às práticas abusivas praticadas pela sociedade escravagista brasileira até fins do século XIX.

Competem à união, estados, municípios e sociedade civil, principalmente os profissionais da educação, olhar para a história da escravidão brasileira e ver o real papel de resistência desempenhada pelos índios e negros. A despeito das diversas tentativas de aniquilamento histórico e cultural, os povos

africanos e autóctones mantiveram suas culturas, suas religiosidades e seus modos de vida, resistindo às barbaridades perpetradas pela mentalidade escravagistas. Segundo Vitória e Maciel (2020):

O contexto otimizava abortos espontâneos, já que para uma gestação saudável exige-se condições básicas de saúde. Essa questão dá, logo de início, outro teor a relação da mulher negra para com o aborto, traçando, de maneira separada, outro debate político. Isto nos leva a problematizar e analisar as condições sociais, como por exemplo a questão do banzo, o qual precedia suicídios e abortos, tentativas essas muitas vezes fracassadas (HAAG, 2010), a fim de evitar uma vida sofrida aos seus filhos (as), tal como o lucro do senhor de engenho ou a perda precoce de seus bebês para o tráfico ou a escravidão. Isto dá um caráter heroico ao aborto e poderia justificá-los no período escravocrata. Supõe-se, ainda, apesar do difícil acesso a fontes sobre o assunto, que tenha havido mudanças nas perspectivas acerca do aborto após a conversão em massa – forçada ou não – para o cristianismo, o qual sabidamente julga o ato como um pecado (VITÓRIA, MACIEL, p. 03-04, 2020).

Acredita-se que as mulheres negras e indígenas tenham realizado diversos abortos como forma de resistência. Ao citar Mott (1989), Vitória e Maciel (2020) destacam que as mães escravizadas realizavam o aborto como forma de resistência, tendo por motivo diversos fatores, dentre eles: livrar os filhos do cativeiro, evitar o aumento das obrigações impostas após a

maternidade, não desejarem ter filhos fruto de estupros e evitar a reposição de mão de obra escrava.

Mott (1989) aborda sobre o sentido dessa mãe preta no Brasil, permitindo-nos pensar a mulher negra na diáspora brasileira associada ao aborto e ao infanticídio. Segundo ela, não podemos reduzir a heroização do aborto apenas para livrar os filhos do cativo, pois tratava-se de uma estratégia de resistência contra diversos outros fatores, a saber: não desejar ser ama de leite; evitar o aumento dos encargos postos para as escravizadas após a maternidade; não querer ter filhos mestiços (fruto de estupros) e não querer repor a mão de obra (dar, ainda mais, lucro ao senhor). Tendo isso em vista, não faltavam razões para que essas mulheres realizassem abortos e infanticídios e, pensando por uma perspectiva mais ampla, o teor heroico dessas motivações é dificilmente contestado (VITÓRIA, MACIEL, p. 07-08, 2020).

O exemplo trazido mostra apenas uma das diversas faces da verdadeira história sobre o processo escravagista, que deve ser trazido à tona para mostrar que os negros e indígenas foram mais do que apenas coadjuvantes na escrita de suas histórias. Embora escravizados, humilhados e tendo seus corpos feridos e dilacerados pelos seus proprietários, os povos tradicionais afro-brasileiros, em sua maioria, resistiram.

Em 2008, foi promulgada a lei nº 11.645 de 10 de março, que incluiu o artigo 26-A na LDB e que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da

rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Como disposto, a lei 11.645/2008 tornou obrigatória a inclusão na grade escolar os diversos aspectos da história e da cultura que identificam a formação da população brasileira a partir da participação dos negros e dos indígenas. Ou seja, as instituições de ensino devem incluir o estudo da história da África e dos africanos, a cultura negra e indígena, bem como a contribuição dos dois povos na formação da sociedade brasileira

e no desenvolvimento da nação nos setores social, econômico e político.

A inovação legislativa disciplina que os conceitos relativos à história e a cultura afro-brasileira e indígena deverão ser ministradas em todo o currículo escolar, principalmente nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileira.

Importante observar que a Geografia possui extrema importância na discussão das territorialidades da exclusão social, cabendo-lhe aportar reflexões sobre os tempos da escravidão, como também sobre o tempo presente, quando os povos indígenas e os descendentes dos africanos sofrem com a pobreza, a invisibilização de sua ancestralidade, o racismo, a intolerância religiosa e outras formas de desumanização.

Mais do que o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, importante se faz o modo como referidos conteúdos serão ensinados dentro de sala de aula. Trabalhar a disciplina sem destacar a grande resistência realizada pelos escravizados é perpetuar a ideia de que a abolição da escravidão foi uma dádiva da elite branca, bem como uma forma de conservar o preconceito estrutural existente no Brasil ao longo das décadas.

O estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena a partir do discurso da descolonialidade tem por objetivo modificar a forma como enxergamos diversos aspectos da história dos povos escravizados e dos índios, sendo o exemplo de resistência dado apenas um modelo ilustrativo sobre o quanto devemos ensinar a real história, sendo necessário para

tanto que nos livremos das velhas lentes impostas pelo eurocentrismo.

Portuguez (2015) ressalta que a visão de mundo que considera um grupo étnico ou uma nação mais importante do que os demais é um modo cruel de construção de identidades culturais, resultando, dentre outras situações, em preconceito racial, luta de castas, descaso com pessoas oriundas de regiões menos favorecidas economicamente e embates étnicos religiosos.

De nada adianta a inclusão de conteúdo de história/cultura afro-brasileira e indígena se a união, estados, municípios e sociedade civil não desenvolverem políticas públicas de inclusão educacional de negros e indígenas. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 disciplina que:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Masson (2016) informa que:

A educação é um dos mais importantes direitos sociais da Constituição, uma vez que permite a plena fruição dos demais direitos. É a educação que promove o desenvolvimento do indivíduo para exercer a cidadania, que o prepara e qualifica para o trabalho, que o informa para fazer suas escolhas

filosóficas e políticas, que o ensina a proteger sua saúde e também atuar em prol do meio ambiente, em suma, que o capacita para exercer na inteireza duas liberdades constitucionais (MASSON, 2016, p. 1348).

Mais adiante na Constituição Federal, especificadamente em seu artigo 206, I, o constituinte elencou alguns princípios norteadores do ensino brasileiro e o primeiro deles foi a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, deixando claro o caráter inclusivo e igualitário na educação brasileira em todos os níveis: fundamental, médio e superior. De acordo com referido mandamento constitucional alguns estados aprovaram leis com a finalidade de garantir a reserva de percentual de vagas em universidades baseado em critérios étnicos e socioeconômicos.

A política inclusiva de cotas gera posicionamentos divergentes e contrários entre os diversos setores da sociedade, sendo uma parcela favorável e a outra parcela contra. Enquanto alguns defendem a medida como uma forma de diminuir a diferença de ensino e de oportunidades entre brancos e negros/indígenas, outros acreditam que não deva existir qualquer política inclusiva sob o argumento de favorecimento indevido a determinadas pessoas.

Nesse sentido, a lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 dispôs sobre o ingresso nas Universidades e Instituições Federais de ensino técnico de nível médio, restando assegurando em seu artigo 1ª que deverão ser reservados no mínimo 50% das vagas disponíveis para os estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo que

deste total, metade deverão ser reservados aos estudantes de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*.

Cabe aqui ressaltarmos também a criação da Lei nº 12.990 de 09 de junho de 2014 que reserva 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para cotas raciais (negros, indígenas e mestiços), para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Considerações finais

A exclusão social, intelectual e educacional de negros e indígenas é algo que é perpetuado no Brasil desde o século XVI, sendo que os mesmos tiveram por séculos diversos empecilhos que impossibilitaram o pleno acesso de referida população aos bancos escolares, especialmente na educação superior.

Com o advento do modo de analisar a história baseado na subversão dos padrões coloniais impostos, bem como na análise das diferenças existentes entre o colonizador e o colonizado, resultado de um projeto elaborado baseado na relação de domínio do primeiro em relação ao segundo, foi possível uma mudança substancial no modo como as atuais gerações percebem a história dos escravizados e indígenas, até então compreendida através da versão apresentado pelos colonizadores.

Além de uma nova forma de ver os fatos históricos, baseado na visão da descolonialidade, outro fator que contribuiu para a inclusão efetiva de afro-descentes e indígenas na educação brasileira, especialmente no ensino superior, foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que inaugurou em nível constitucional, uma ampla possibilidade de elaborações legislativas que tiveram por objetivo assegurar direitos a uma parcela da população por tanto tempo negligenciada.

Acreditamos que a história deva ser contada do modo mais próximo como ocorreu, sem que haja a prevalência da versão dos colonizadores sobre a visão dos que foram subjugados durante séculos. Nesse sentido destacamos a importância que a legislação brasileira teve em relação a assegurar aos afro-brasileiros e índios os mesmos direitos que sempre foram assegurados aos brancos.

Importante destacarmos que a legislação é apenas um dentre os diversos instrumentos que entendemos responsáveis em assegurar a inclusão educacional e social de negros e índios, sendo de suma importância a participação ativa de grupos sociais em defesa dos direitos humanos, sociedade civil, união, estados, municípios, educadores, pais, alunos e todos os atores sociais que compõem o Brasil.

Acreditamos que, por mais que o fim do preconceito estrutural e de toda injustiça social em relação a negros e índios seja uma tarefa árdua e que demandará tempo, necessário se faz que zelemos para que referida marcha não pare e que cada vez mais tenhamos uma sociedade igualitária e livre de toda sorte de discriminação.

Referências

BRIGHENTI. Clovis Antonio. *Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei n° 11.645*. Florianópolis/SC. 210. P. 01-09. XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp. Acessado em 04 de outubro de 2020 às 18:22.

BRASIL. *Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acessado em 04 de outubro de 2020 às 17:15.

BRASIL. *Lei 11.645 de 10 de março de 2008*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acessado em 04 de outubro de 2020 às 19:51.

BRASIL. *Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acessado em 05 de outubro de 2020 às 20:15.

BRASIL. *Lei 12.990 de 09 de junho de 2014*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acessado em 05 de outubro de 2020 às 23:30.

ALMEIDA, M. Regina Celestino de. *Índios e mestiços no Rio de Janeiro: significados plurais e cambiantes*. Memória Americana, Buenos Aires: Instituto de Ciências Antropológicas, n.16, p.19-40, 2008.

BARBOSA. Muryatan Santana. *Eurocentrismo, história e história da África*. Sankof. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Nº 1, jun. /2008. Disponível em:<<https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88723/91620>>. Acesso em: setembro 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo*. IN: SECAD (2005: 65-104).

COSTA. JoazeBernadino; GROSGOUEL. Ramón. *Decolonialidade e Perspectiva negra*. Revista Sociedade. Estado. Vol. 31, nº 1. Brasília jan./Apr. 2016.

DANNER. Leno Francisco; DORRICO. Julie; DANNER. Fernando. *Decolonialidade, lugar de fala e voz-práxis estético-literária: reflexões desde a literatura indígena brasileira*. Alea vol.22, n 1, Rio de Janeiro, Jan./Apr. 2020. Epub Mar 30, 2020

FONSECA. Marcus Vinícius. *As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil*. Ed. Ação educativa Anped. São Paulo. 2001, p. 01-100.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632479>

MASSON. Nathalia. *Manual de direito constitucional*. 4ª Ed. rev. ampl. e atual. Salvador: JusPodvum, 2016.

MOTT, Maria Lucie de Barros. *Ser mãe: a escrava em face do aborto e do infanticídio*. São Paulo, R. História, 120, p.85 - 96, jan/jun/1989.

NDLOVU. Morgan. *Por que saberes indígenas do século XXI? Uma guinada decolonial*. Universityofconnecticut. Originalmente publicado em Yesterday&Today, 11, 2014. Espistemologias do sul. Foz do Iguaçu/PR, 1(1), PP. 2017, p. 127.

PENNA. Camila. *Paulo Freire no pensamento decolonial: Um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial Latino-Americana*. Revista de estudos e pesquisa sobre as América. Vol. 8, nº2. 2014. P. 181- 199.

PORTUGUEZ. Anderson Pereira. *Espaço e cultura na religiosidade afro-brasileira*. Ed. Barlavento. Ituiutaba. 2015. P. 139.

REIS. Maurício de Novaes. ANDRADE. Marcileia Freitas Ferraz de. *O pensamento decolonial: Análise, desafios e perspectivas*. Revista Espaço Acadêmico. Nº 202. Março. 2018, p-01-11.

VITÓRIA. Alice. MACIEL. Ingra Daniela dos Santos. *Mulheres negras e aborto: diálogos sobre um processo de resistência*. Revista África e Africanidades – Ano XII – n. 33, fev. 2020. Disponível em <https://africaeaficanidades.net/documentos/33/Mulheres%20negras%20e%20aborto%20dialogos%20sobre%20um.pdf>. Acessado em 09 de outubro de 2020 às 15:55.



Sobre os organizadores e autores

SOBRE OS ORGANIZADORES

Mical de Melo Marcelino

Graduada em Letras - Linguística e Português pela Universidade de São Paulo (2002), com mestrado (2007) e doutorado (2015) em Educação (Linguagem e Educação), pela Universidade de São Paulo. Professora do curso de Pedagogia no Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: *micalmm@gmail.com*

Anderson Pereira Portuquez

Doutor em Geografia Humana pela Universidad Complutense de Madrid. Professor do curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Pontal – Instituto de Ciências Humanas da Uniuersidade Federal de Uberlândia.

E-mail: *portuquez.andersonpereira@gmail.com*

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Alison Fernando Jeronymo Eduardo

Bacharel em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Pampa(Itaqui). Discente de Licenciatura em Ciências Humanas, Universidade Federal do Pampa (Campus São Borja).

E-mail: *alisoneduardo1891@gmail.com*

Ana Emília Cordeiro Souto Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.
Analista Educacional da Secretaria de Educação do Estado de
Minas Gerais na Superintendência Regional de Ensino de
Ituiutaba.

Email: *ana.emilia.ferreira@educacao.gov.mg.br*

Danyelen Pereira Lima

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.
Professora do Ensino Básico na Prefeitura de Campinas.

Email: *danyelen.lima@gmail.com*

Gilmar Antoniassi Junior

Pós-doutorando; Doutor e Mestre em Promoção da Saúde pela
Universidade de Franca. Professor e Coordenador do
Departamento de Graduação e Pós-graduação em Psicologia da
Fauculdade Patos de Minas. Pós-doutorando em Promoção da
Saúde da Universidade de Franca.

E-mail: *jrantiassi@hotmail.com*

Leonardo Sebastião Delfino de Souza

Graduado em Direito pelo Fundação Educacional de Ituiutaba - FEIT
(abril de 2013). Mestre em Geografia pela Universidade Federal de
Uberlândia UFU - Campus Pontal (2021). Professor Universitário e
Coordenador do curso de Direito da Instituição de Ensino FacMais
campus Ituiutaba - Minas Gerais.

E-mail: *leonardodelfino@live.com*

Marília Cristina de Almeida da Silveira

Possui graduação em Estudos Sociais pelo Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba. (1987). Licenciatura em Geografia, pela Universidade Federal de Uberlândia. Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestranda em Geografia, pela Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem

E-mail: *mariliacristina06@hotmail.com*

Nicola José Frattari Neto

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista da Educação Básica do Conservatório Estadual de Ituiutaba “Dr. José Zóccoli de Andrade”

Email: *nicolafrattari@yahoo.com.br*

Ozana Costa de Oliveira

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC). Graduada em Pedagogia (UFAC). Professora na Educação Básica.

E-mail: *nana_anker@hotmail.com*

Pedro Emanuel Peres Diani

Discente do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Pampa (Campus Itaqui).

E-mail: *pedrodiani.aluno@unipampa.edu.br*

Rosana Mendes Maciel Moreira

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.
Professora do Departamento de Graduação e Pós-graduação em
Psicologia da Faculdade Patos de Minas.
E-mail: *macielrosana28@hotmail.com*

Valéria José da Silva

Graduada em Psicologia pela Faculdade Patos de Minas.
E-mail: *vallysilva72@gmail.com*

Victoria Dornelles Godinho

Discente de Licenciatura em Ciências Humanas, Universidade
Federal do Pampa (Campus São Borja).
E-mail: *victoriagodinho.aluno@unipampa.edu.br*

Vinício Luís Pierozan

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em
Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(POSGea/UFRGS). Professor Estatutário de Geografia da Rede
Municipal de Ensino de Canoas, RS.
E-mail: *vpierozan@hotmail.com*

Vinicius Piccin Dalbianco

Doutor em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa
Maria. Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa,
Campus Itaqui.
E-mail: *viniciusdalbianco@unipampa.edu.br*

Valéria José da Silva

Graduada em Psicologia pela Faculdade Patos de Minas.

E-mail: *vallysilva72@gmail.com*

Williane da Silveira Sousa Sanche

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre,
Coordenadora Pedagógica do Instituto de Administração
Penitenciária do Estado do Acre e mestranda do Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre.

E-mail: *willianesousa_ac@yahoo.com.br*

