



Universidade Federal de São Carlos – UFSCar  
Campus Sorocaba

# **E**NSAIOS **PEDAGÓGICOS**

Volume 5 Número 2 mai./ago. 2021 ISSN: 2527-158X

**ppged**

Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPGED – UFSCar/Sorocaba

Uma produção:



# METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE FÍSICA NA UNIROVUMA – MOÇAMBIQUE: PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES

## Active methodologies in physics teaching in Unirovuma – Mozambique: students' perspectives

António Gonçalves Fortes–UR\*  
Hermen Hermenegildo Aurélio Beirão– ESGM\*\*  
Baltazar Raimundo- UR\*\*\*  
Momade Jaime Chau- UR\*\*\*\*

**Resumo:** A educação à distância tem ganhado destaque em todos os níveis de ensino em Moçambique, exigindo mudanças no modo de ensinar e de aprender. Como alternativa didática para o ensino de Física sugere-se a aplicação de metodologias ativas e uso dos laboratórios virtuais e tecnologias de informação e comunicação. Assim sendo, realizou-se a pesquisa descritiva e aplicou-se um questionário a 38 estudantes do curso de Física da UniRovuma – Montepuez com objetivo de descrever a importância das metodologias ativas no ensino de Física. Constatou-se que os estudantes do curso de Física da UniRovuma preferem aulas práticas e aplicadas e os tutores aplicam as metodologias ativas associadas às ferramentas virtuais que auxiliam os estudantes a participarem nos fóruns de discussão e para realizar atividades práticas e colaborativas. Conclui-se que aplicando-se metodologias ativas no ensino há modificações nos papéis dos estudantes e tutores, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino de Física. Processo de ensino-aprendizagem. Metodologias ativas.

**Abstract:** Distance education has gained prominence at all levels of education in Mozambique, requiring changes in the way of teaching and learning. As a didactic alternative for the teaching of Physics, the application of active methodologies and the use of virtual laboratories and information and communication technologies are suggested. Therefore, the descriptive research was carried out and a questionnaire was applied to 38 students of the Physics course at UniRovuma – Montepuez to describe the importance of active methodologies in the teaching of Physics. It was found that the students of the Physics course at UniRovuma prefer practical and applied classes and tutors apply the active methodologies associated with virtual tools that help students to participate in the discussion forums and to carry out practical and collaborative activities. It is concluded that applying active methodologies in teaching, there are changes in the roles of students and tutors, facilitating the teaching-learning process.

**Keywords:** Physics teaching. Teaching-learning process. Active methodologies.

### INTRODUÇÃO

Em Moçambique o ensino à distância (EaD) foi implementado pela lei nº 4/83, de 23 de março, Lei do Sistema Nacional de Educação. No seu artigo 46 fica evidente que a formação de professores por meio

---

\*Doutorando em Geociências, Mestre em Engenharia Geológica, Licenciado em Ensino de Física, Professor, Faculdade de Ciências Naturais, Matemática e Estatística, Universidade Rovuma, Nampula – Moçambique. E-mail: [antoniogoncalves.fortes@yahoo.com](mailto:antoniogoncalves.fortes@yahoo.com).

\*\* Licenciado em Ensino de Física com habilitação em Supervisão Educacional, Professor, Escola Secundária Geral de Maparra, Nampula – Moçambique. E-mail: [hermenbeirao@gmail.com](mailto:hermenbeirao@gmail.com).

\*\*\* Mestrando em Engenharia e Gestão de Energias, Licenciado em Ensino de Física, Professor, Faculdade de Ciências Naturais, Matemática e Estatística, Universidade Rovuma, Montepuez – Moçambique. E-mail: [barraimundo81@gmail.com](mailto:barraimundo81@gmail.com).

\*\*\*\* Mestrando em Educação/Ensino de Ciências Naturais, Licenciado em Ensino de Física, Professor e diretor do Curso de Física, Faculdade de Ciências Naturais, Matemática e Estatística, Universidade Rovuma, Nampula – Moçambique. E-mail: [mchau@unirovuma.ac.mz](mailto:mchau@unirovuma.ac.mz).

da EaD foi instituída como prioridade, podendo-se estender gradualmente para outros ramos consoante a capacidade de se instalar no País (MOÇAMBIQUE, 1983). Segundo o artigo 20 da lei nº 18/2018, Lei sobre o Sistema Nacional de Educação, EaD é uma modalidade de educação essencialmente não presencial contemplada nos subsistemas de Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Profissional, Educação Superior e Formação de Professores. Esta modalidade visa proporcionar a todos os cidadãos que, não podendo ou não quererem realizar os seus estudos em regime presencial, pretendam a elevação dos seus conhecimentos científicos e técnicos (MOÇAMBIQUE, 2018).

Desde então, a EaD no Ensino Superior vem sendo um dos objetivos do Governo, no âmbito da expansão do acesso à população, sobretudo nas regiões distantes das maiores cidades. Apesar dos números crescentes, a EaD exige certo grau de abstração por parte do cursista e nem todos se adaptam a essa modalidade que não se apresenta com a mesma facilidade para todas as pessoas, pois nela existe a separação física entre professores e estudantes e há pessoas que necessitam ver outras, face a face, para aprender. Diante dessas dificuldades, as metodologias ativas de aprendizagem associadas aos laboratórios virtuais e uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) fazem com que o estudante participe na construção do seu saber, facilitando o estudo a distância (MOMBASSA; ARRUDA, 2018; WELTMAN, 2007).

As metodologias ativas de aprendizagem são compreendidas como metodologias pedagógicas inovadoras que proporcionam ambientes de aprendizagem onde o estudante participa ativamente como sujeito protagonista da sua aprendizagem, buscando sempre o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dentro deste processo (RODRIGUES; LEMOS, 2019). Neste sentido, a aprendizagem efetivamente ocorre quando o estudante reconhece como importante o objeto de estudo, interage com os pares de diversas formas: prestando a atenção enquanto ouve; falando e incentivando; perguntando e esclarecendo dúvidas durante o processo; discutindo e emitindo sua opinião; fazendo e participando do processo de construção do conhecimento de maneira coletiva; ou ensinando e discutindo com os colegas aquilo que foi compreendido (RODRIGUES; LEMOS, 2019; TEIXEIRA, 2018).

As potencialidades das metodologias ativas na EaD, tornam-se evidentes quando se discute a intencionalidade da ação pedagógica, e didaticamente orienta e planeja cada objeto de aprendizagem de acordo com as funcionalidades e especificidades que se espera que o estudante aprenda em termos de conceito científico e das habilidades e funções psicológicas a serem desenvolvidas. Não se trata de transpor para o ambiente *online* a mesma didática, metodologia e projetos centrados em conteúdo, onde o estudante é passivo e "inerte". Neste contexto emerge a discussão sobre a necessidade de superar esse modelo educacional que não cabe mais na atual conjuntura da educação (RODRIGUES; LEMOS, 2019; RÜCKL; VOSGERAU, 2017).

Apesar das evidências da eficácia das metodologias ativas, algumas das principais barreiras identificadas por Chinaglia e Santos (2015) e Silva *et al.* (2018) para sua introdução no ensino superior em Moçambique são: (i) a percepção dos docentes de que as salas de aula não estão preparadas para metodologias ativas, (ii) que o tamanho da turma é um impedimento às metodologias ativas e que (iii) a cobertura do conteúdo sofrerá por conta do tempo de aula exigido para o desenvolvimento de uma metodologia ativa.

Posto isto, este trabalho teve como objetivo descrever as perspectivas dos estudantes do curso de Ensino de Física EaD, na Universidade Rovuma (UniRovuma) – Montepuez sobre a importância das metodologias ativas como ferramenta de ensino e aprendizagem, para além de descrever o impacto destas na qualidade do ensino de Física à distância.

### METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE FÍSICA

O termo "aprendizagem ativa" é originário do Inglês R.W. Revans com o objetivo de promover um método educativo, oportunizando crianças a se desenvolverem para uma educação integral (WELTMAN, 2007). Não existe na literatura uma origem clara de quem foi o inventor desta prática, mas é notório pela historicidade da educação a maturação e profundidade de práticas que foram desenvolvendo-se até chegar nesta premissa educativa, em modo singular, que "*não existe uma definição única e definitiva de aprendizagem ativa*". Por outro lado, os princípios da aprendizagem ativa, evidenciada pela Escola Nova, evoluíram a partir da segunda metade do século XX e que seu "*objetivo era de formar os estudantes para uma vida mais democrática*" (RÜCKL; VOSGERAU, 2017; WELTMAN, 2007).

Um dos princípios da aprendizagem ativa é promover a interação entre os alunos com o propósito de resultar em uma aprendizagem participativa e significativa, dentro e fora de sala de aula, como é o caso da aprendizagem cooperativa e colaborativa, assim como as técnicas de aprendizagem PBL (*Problem Based Learning* e *Project Based Learning*), *Peer Instruction* – aprendizagem por pares, *Flipped Classroom* – sala de aula invertida, Ensino Híbrido, que salientam uma abordagem pedagógica a partir do uso das TDICs e materiais de suporte online como os blogs, redes sociais, jogos interativos e videogames (RÜCKL; VOSGERAU, 2017).

### Aprendizagem cooperativa e colaborativa

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia ativa na qual os alunos, em grupos pequenos e heterogêneos, se entrelaçam no processo de aprendizagem e avaliam a forma como trabalham, com vista a alcançarem objetivos comuns. Já na aprendizagem colaborativa não existem relações hierárquicas. Os membros do grupo são capazes de ouvir, dividir ideias e trabalhar em conjunto, possibilitando uma interação entre eles (WELTMAN, 2007). E a interação no processo de aprendizagem colaborativa precisa-se reconhecer,

Que sujeito e objeto são organismos vivos, ativos, abertos, em constante intercâmbio com o meio ambiente, mediante processos interativos indissociáveis e modificadores das relações sujeito-objeto e sujeito-sujeito, a partir dos quais um modifica o outro, e os sujeitos se modificam entre si. É uma proposta sociocultural; ao compreender que o “ser” se constrói na relação, que o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico social, a partir do contato do indivíduo com a sua realidade, com os outros, incluindo aqui sua dimensão social, dialógica, inerente à própria construção do pensamento (RODRIGUES; LEMOS, 2019, p. 31).

Pode-se dizer que no processo de cooperação o professor possui mais papéis a desempenhar, pois o trabalho é controlado e organizado por ele, enquanto o processo colaborativo é mais aberto e o aluno se torna mais ativo. Pode-se perceber também que há uma subordinação da colaboração à cooperação, uma vez que o trabalho colaborativo depende da cooperação entre os sujeitos do grupo, mas o contrário não se aplica (LOVATO *et al.*, 2018).

### Problem based learning e project based learning (PBL)

O método PBL é uma proposta pedagógica baseada na solução de problemas aderindo um currículo construído por módulos. São características dessa metodologia a ausência de disciplina, integração do conteúdo e ênfase na resolução de problemas, é completamente direcionada ao aluno e possibilita o desenvolvimento de habilidades técnicas, cognitivas, comunicação e atitudes, autonomia e trabalho em equipe (LOVATO *et al.*, 2018).

Segundo Costa *et al.* (2018), o PBL tem como objetivo o desenvolvimento de rotinas de estudo e de pensamento pelo método da experiência reflexiva, para melhorar o desempenho escolar dos estudantes e promover a autonomia na aprendizagem e a competência de trabalho em equipe, como se espera que ocorra na vida profissional. Deste modo, o tutor orienta todas as discussões dos alunos, de modo a abordar os objetivos, previamente definidos, a serem alcançados naquele problema e estimula o aprofundamento e discussão (LOVATO *et al.*, 2018).

### Aprendizagem por pares

A utilização de metodologia aprendizagem por pares, tem como foco metodológico contribuir para que cada estudante seja protagonista de seu aprendizado e de maneira coletiva com seus pares possam potencializar seu desenvolvimento e capacidade de construção do conhecimento de modo colaborativo. Segundo Rodrigues e Lemos (2019) a aprendizagem por pares desenvolve-se por meio da interação na aprendizagem, a partir da análise da teoria e aplicação na prática.

[...] um método de ensino baseado no estudo prévio de materiais disponibilizados pelo professor e apresentação de questões conceituais, em sala de aula, para os alunos discutirem entre si. Sua meta principal é promover a aprendizagem dos conceitos fundamentais dos conteúdos em estudo, através da interação entre os

estudantes. Em vez de usar o tempo em classe para transmitir em detalhe as informações presentes nos livros-texto, nesse método, as aulas são divididas em pequenas séries de apresentações orais por parte do professor, focadas nos conceitos principais a serem trabalhados, seguidas pela apresentação de questões conceituais para os alunos responderem primeiro individualmente e então discutirem com os colegas (RODRIGUES; LEMOS, 2019, p. 33).

### Sala de aula invertida

A sala de aula invertida é uma modalidade de ensino onde o conteúdo passa a ser estudado *online*, antes da aula presencial, para que no momento em que o aluno estiver em sala de aula, possa realizar outras atividades relacionadas aos itens estudados como resolução de problemas, práticas de laboratório e aprofundamento de conteúdos já estudados e professor possa trabalhar as dificuldades dos alunos ao invés de simplesmente a apresentação do conteúdo, ou seja coloca o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem (PEA), sendo protagonista da sua formação e o professor atua como um orientador e coordenador do processo (FERNANDES *et al.*, 2018).

Na aula invertida o professor deixa de ser possuidor único do conhecimento, assim como Silva *et al.* (2018, p. 9), descrevem que "*os estudantes ao invés de serem meros ouvintes, passam a ser agentes ativos do processo, e o professor com a função de apresentar e discutir as análises sobre o tema*". Esta metodologia possibilita aos estudantes uma série de conteúdos e materiais de suporte à sua construção de conhecimento, porém ele é o centro do processo. Aqui, o estudante pode realizar seu estudo da sua maneira e com a ajuda da internet, professor e estudante conseguem uma gama de informações para melhorar o aprendizado". Assim fomentando o desenvolvimento da capacidade criativa e crítica nos estudantes.

### Ensino híbrido e uso das TDICs

O ensino híbrido é a combinação de diferentes formas de ensino e aprendizagem, combinando aulas presenciais e semipresenciais, em que há uma base consistente de apoio à tecnologia. Busca a autonomia dos alunos para que sejam capazes de trabalhar em grupos e compartilhem o conhecimento através das TDICs como aliados nesse processo e o equilíbrio entre as diferentes formas de aprendizagem, seja ela individual ou de um grupo, mesclando aulas presenciais e *online* (FERNANDES *et al.*, 2018).

Esta é uma metodologia ativa que trata o ensino de uma forma multidisciplinar, combinando estratégias e ferramentas. Segundo Silva *et al.* (2018), este processo considera que os educandos aprendem em processos organizados e informais; com a presença do professor, colegas, desconhecidos ou sozinhos; de modo intencional ou espontâneo; quando estudam ou se divertem; entre outras formas. Numa outra abordagem, Moran (2017) considera que a combinação da aprendizagem ativa e híbrida com tecnologias móveis é poderosa para desenhar formas interessantes de ensinar e aprender. A aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo.

### PAPEL DO PROFESSOR E ALUNO NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM ATIVA

No contexto da aprendizagem ativa, o professor ou tutor atua como orientador, supervisor, mediador do PEA, e não apenas como transmissor do conteúdo como fonte única de informação e conhecimento. Quando o professor concebe o conhecimento como construção, que ocorre no processo de interação do sujeito com o meio (outras pessoas e/ou recursos), ele terá condições de desenvolver o ensino, criando situações de aprendizagem que possam ser significativas para o estudante (RODRIGUES; LEMOS, 2019). Moran (2017) acrescenta que o papel do professor é o de designer de roteiros pessoais e grupais de aprendizagem, de mediador avançado que não está centrado só em transmitir informações de uma área específica. O professor é cada vez mais um *coach*, que orienta o aprendizado, uma pessoa que ajuda os estudantes a elaborarem seus projetos de aprendizagem.

Costa *et al.* (2018, p. 171) apresenta as características fundamentais que precisam ser salientadas pelos tutores no EaD, como: (i) apresentar atitude crítica, pesquisadora e criativa; (ii) estimular a resolução de problemas; (iii) proporcionar uma aprendizagem dinâmica; (iv) facilitar a expressão e a comunicação; (v) fundamentar-se na produção e facilitar a construção de conhecimentos; (vi) possuir

uma clara concepção de aprendizagem e capacidade de inovação; (vii) e estabelecer relações empáticas com os discentes. Assim sendo,

[...] devem-se considerar, conceitualmente, dois atores: o professor, que deixa de ter a função de proferir ou de ensinar, restando-lhe a tarefa de facilitar o processo de aquisição do conhecimento; e o estudante, que passa a receber denominações que remetem ao contexto dinâmico, tais como estudante ou educando. Tudo isto para deixar claro o ambiente ativo, dinâmico e construtivo que pode influenciar positivamente a percepção de educadores e educandos (SILVA *et al.*, 2018, p. 6).

O discente é considerado o centro da ação pedagógica na EaD e como tal precisa ter todos os subsídios para se tornar o protagonista do PEA. E é para apoiar esse processo educativo que a EaD conta com professores ou tutores para inserir esse estudante no mundo tecnológico, orientá-lo e motivá-lo no decorrer do processo (COSTA *et al.*, 2018).

Quando o estudante é ativamente responsável por sua aprendizagem, aprende mais e melhor do que se estivesse se comportando passivamente. Por outro lado, Costa *et al.* (2018) alertam que no uso desta metodologia exige uma readequação de hábitos, o que requer tempo, motivação e vontade dos atores envolvidos no PEA, pois é necessário mudar a postura passiva do estudante, que por tantos anos ficou cristalizado nas metodologias tradicionais.

## METODOLOGIAS

Com o objetivo supracitado, usou-se as pesquisas qualitativa, bibliográfica e descritiva do tipo estudo de caso e a técnica de questionário. A escolha da pesquisa qualitativa deve-se ao fato de a pesquisa explorar as particularidades e traços subjetivos (opiniões, valores e atitudes) específicas de um pequeno grupo, em relação a uma situação vivenciada pelos estudantes.

Aplicou-se o método bibliográfico para descrever, a partir de teorias e estudos anteriores: (i) as principais metodologias ativas aplicadas no ensino de Física (EaD); (ii) o papel das TDICs no ensino híbrido; e (iii) o papel do professor ou tutor<sup>1</sup> e alunos face às metodologias ativas. A descrição centrou-se na leitura de manuais, artigos científicos, dissertações e teses, sem delimitação temporal e espacial das publicações, entretanto, com afinidades contextuais.

A pesquisa descritiva procurou descrever, a partir de técnicas padronizadas, o impacto e diferentes perspectivas dos estudantes do curso de ensino de Física da UniRovuma – Montepuez sobre as metodologias ativas utilizadas no ensino de Física EaD. Na ótica de Yin (2005), a pesquisa foi um estudo de caso, por se tratar de um tipo de pesquisa bastante específica, detalhada e exaustiva de um único objeto, o que permite obter um conhecimento aprofundado dele, porém seus resultados não podem ser generalizados, atendo-se apenas ao caso em estudo.

Para a coleta de dados primários, foi aplicado um questionário, com formulário *online*, para 38 estudantes do curso de ensino de Física EaD na UniRovuma – Montepuez, num universo de 52 estudantes do curso (73 % da população). As questões eram claras e objetivas, versando sobre o perfil dos estudantes e à aplicação prática de diferentes metodologias de ensino, suas implicações na aprendizagem e desafios da sua aplicação/implementação.

A amostragem foi probabilística aleatória, segundo os critérios definidos por Yin (2005) e selecionada de forma que toda a população tenha as mesmas probabilidades de participar na pesquisa, mediante a disposição no preenchimento do formulário durante o período que decorreu a pesquisa, de 11 de janeiro a 26 de fevereiro de 2021. Após o término do prazo, realizou-se a compilação e a análise criteriosa de conteúdo, nas seguintes fases: seleção inicial de dados, a análise e interpretação dos resultados.

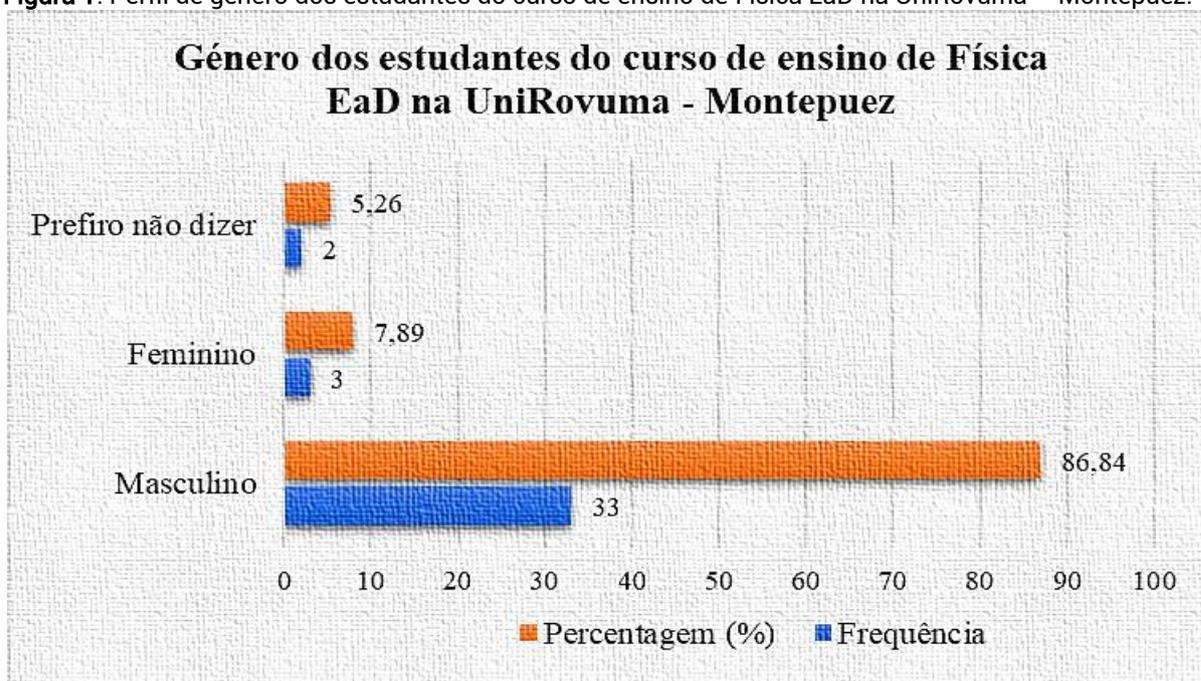
<sup>1</sup> No EaD da UniRovuma, os tutores são profissionais designados para dar suporte a todas as disciplinas do semestre (tutor geral) ou a uma matéria específica (tutor de especialidade). Nas tutorias gerais, os estudantes discutem com o tutor geral, em caso de dúvidas e esclarecimentos, estes canalizam ao tutor de especialidade.

## RESULTADOS E ANÁLISES

Inicialmente, analisou-se o perfil de gênero (Fig. 1) e etário (Fig. 2) dos estudantes do curso de licenciatura em ensino de Física EaD na UniRovuma – Montepuez, constatando-se que a maioria absoluta destes são do gênero masculino (86,8 %). Há uma minoria (7,9 %) de estudantes do gênero feminino e o restante 5,3 % preferiram não declarar os seus gêneros.

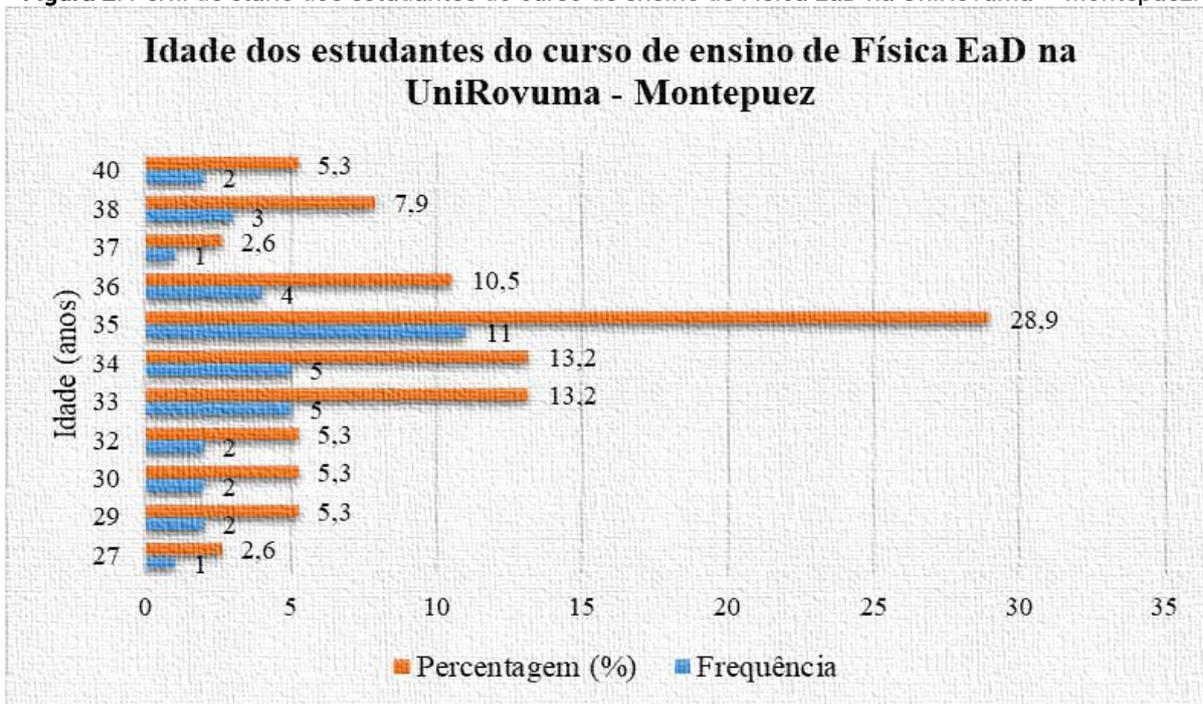
Este resultado evidencia que os cursos nas áreas das Ciências Naturais, exceto a Biologia, têm uma procura maior por pessoas do gênero masculino. Estudos realizados pelo MCTESTP (2017) e Manjate (2018) confirmam que em Moçambique há uma tendência de maior frequência de estudantes do gênero nos cursos da áreas de Física, ensino de Física e áreas afins. Estes resultados corroboram ainda com o relatório da UNESCO que aponta que as adolescentes não buscam as ciências exatas na mesma proporção que os garotos. E são diversos os motivos por trás disso: desigualdade de gênero, educação sexista, estereótipos de gênero no ambiente escolar, entre outros. Esse comportamento tem repercussões no ensino superior, onde há um desequilíbrio de gênero nos cursos das Ciências Naturais (HENRIQUES, 2002). Localmente, este fato pode estar associado a questões socioculturais onde a mulher é vista como o sexo mais fraco e estereótipos de gênero no ambiente escolar, desvalorizando os atributo e competências, principalmente nas escolhas da área de formação e de atuação profissional.

**Figura 1.** Perfil de gênero dos estudantes do curso de ensino de Física EaD na UniRovuma – Montepuez.



Fonte: Os Autores (2021)

A maior frequência de estudantes do curso de Física EaD na UniRovuma – Montepuez (Fig. 2), está na faixa etária de 33 aos 36 anos (65,8%), sendo maior destaque para 35 anos que representam isoladamente 28,9 % da amostra. Este resultado mostra que o perfil etário dos estudantes do curso de Física EaD não coincide com o perfil característico dos estudantes universitários moçambicanos (18 a 24 anos) segundo o MCTESTP (2017). Por outro lado, este resultado pode mostrar que os estudantes do curso de Física EaD na UniRovuma – Montepuez já tem um certo percurso profissional, que buscam a formação para melhorar a sua condição de vida e/ou *status* profissional ou acadêmico, sendo este, um dos propósitos da implementação dos cursos superiores de formação de professores à distância em Moçambique.

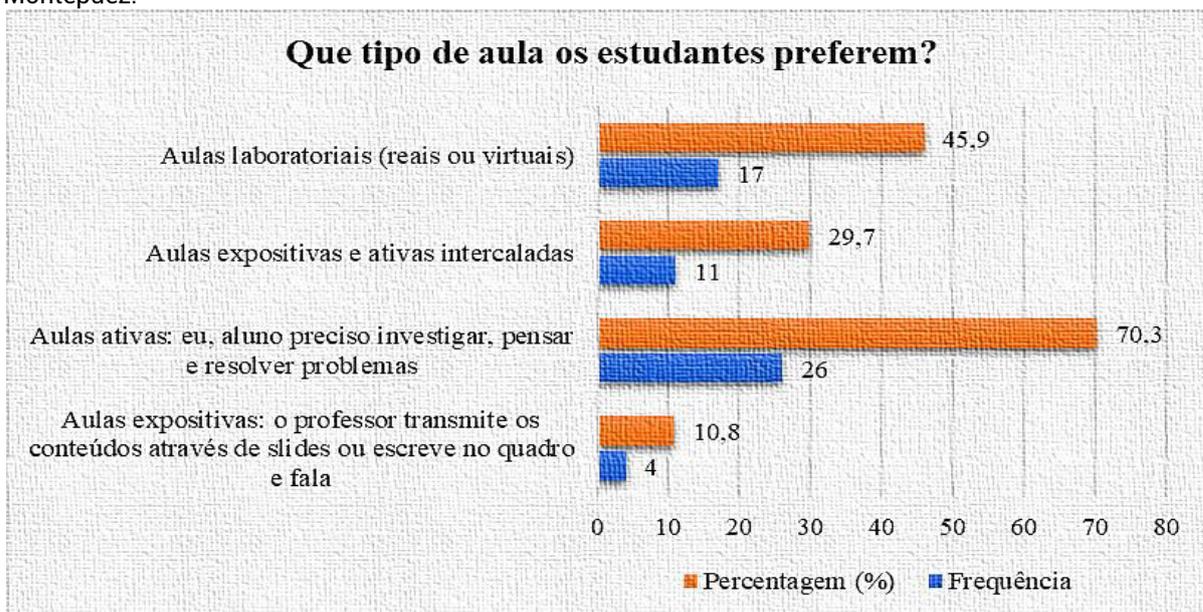
**Figura 2.** Perfil de etário dos estudantes do curso de ensino de Física EaD na UniRovuma – Montepuez.

Fonte: Os Autores (2021).

Consta através do questionário que os estudantes que frequentam o curso de Física EaD na UniRovuma – Montepuez (Fig. 3) preferem as aulas ativas, onde devem investigar, pensar e resolver problemas (70,3 % não cumulativos), aulas laboratoriais, em ambientes reais ou virtuais (45,9 %) e as aulas expositivas e ativas intercaladas (29,7 %).

O primeiro e terceiro fato foi comprovado por Chinaglia e Santos (2015) onde aplicaram as metodologias ativas na disciplina de Física no curso de Engenharia e observaram uma melhoria substancial no aprendizado dos alunos em relação aos conceitos básicos, à resolução de problemas, a presença destes na sala de aula ao longo do semestre e conseqüentemente os resultados bastante positivos em relação às notas médias. Para o segundo fato, Bonadiman e Nonenmacher (2007) e Fernandes *et al.* (2018) comprovaram que a utilização de atividades experimentais contribui bastante para o aprendizado significativo da Física, propiciando o desenvolvimento de importantes habilidades nos estudantes, como a capacidade de reflexão de efetuar generalizações e de realização de atividades em equipe bem como o aprendizado de alguns aspectos envolvidos com o tratamento estatístico de dados e a possibilidade de questionamento dos limites de validade dos modelos Físico. Numa outra abordagem, Gomes *et al.* (2018) consideram que estas atividades contribuem para o resgate da curiosidade científica, buscando analisar se há aumento do interesse dos jovens pela ciência, em especial à Física, complementando as aulas teóricas ministradas no âmbito escolar e propiciando aos jovens uma experiência inovadora e surpreendente no ambiente acadêmico.

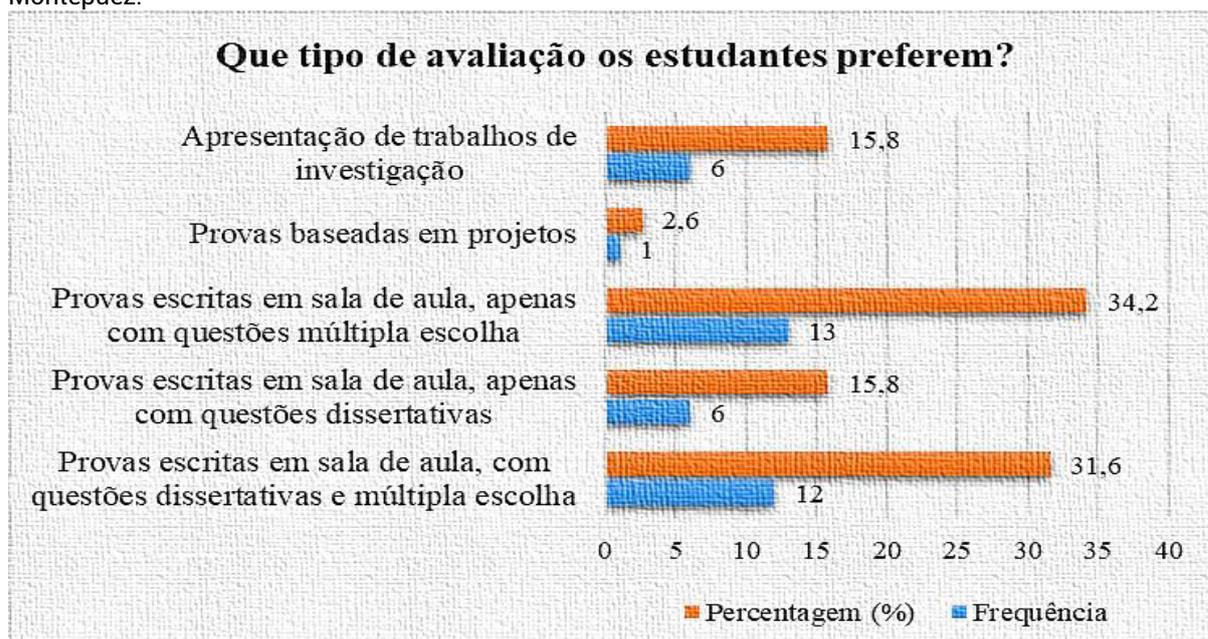
Um fato interessante identificado no estudo (Fig. 3) e bastante recorrente nas pesquisas sobre ensino de Ciências Naturais é a fraca preferência por aulas expositivas, mostrando deste modo, que os alunos preferem interação direta ou virtual com os objetos ou fenômenos em estudo. Tratando-se de um EaD, deve-se adequar as metodologias ativas para que o estudante seja protagonista, participe ativamente na construção do conhecimento e da própria aprendizagem, como descrito por Teixeira (2018) e Rodrigues e Lemos (2019).

**Figura 3.** Preferência de aulas dos estudantes do curso de ensino de Física EAD na UniRovuma – Montepuez.

Fonte: Os Autores (2021)

Partindo da resposta anterior, os estudantes que frequentam o curso de Física EaD na UniRovuma – Montepuez preferem (Fig. 4) as avaliações escritas em sala de aulas, sendo estas com questões de múltipla escolha (43,2 %), com questões dissertativas e de múltipla escolha (34,2 %) e com apenas questões dissertativas (15,8 %). Porém, ainda 15,8 % preferem apresentação de trabalhos de investigação e 2,7 % provas baseadas em projetos.

Estes dados mostram que estes estudantes têm mais interesse por avaliações de desempenho intermediário ou final que requer memorização e seguimento de certo padrão de leitura. Por eles terem outras ocupações, não querem desenvolver projetos de pesquisa por demandarem mais tempo para a sua realização, porém, alguns têm interesse de apresentar trabalhos de pesquisa, que de certo modo, são estudos bibliográficos e documentais.

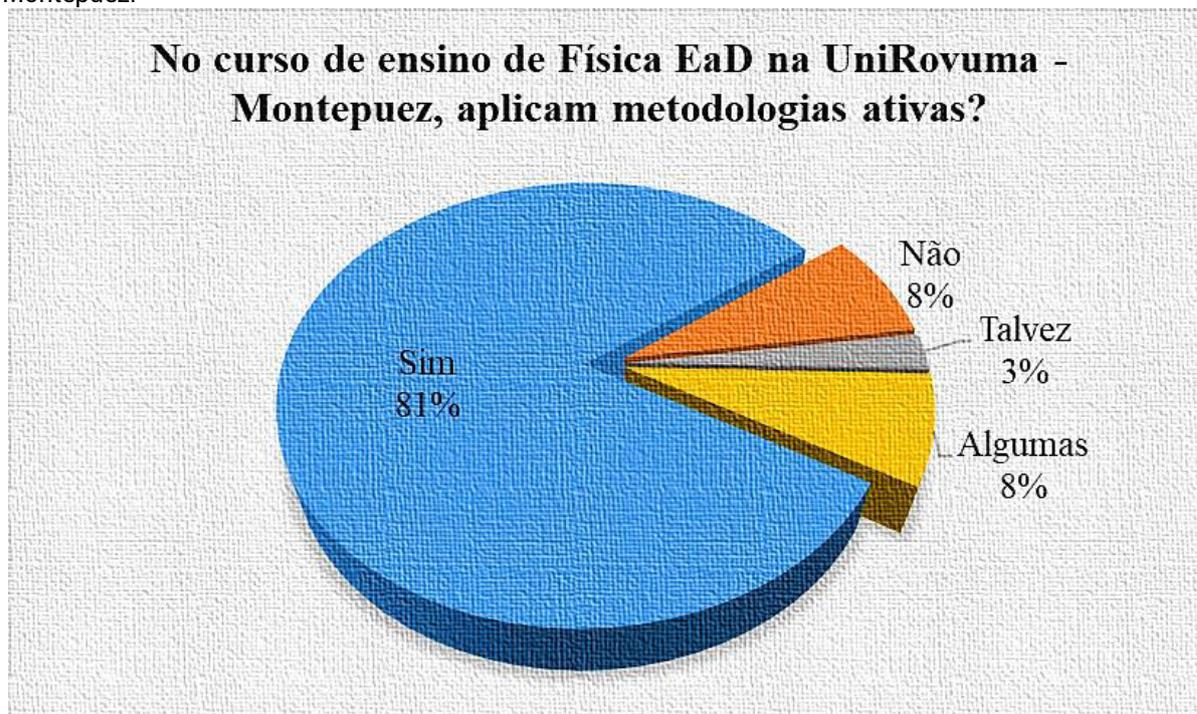
**Figura 4.** Preferência de avaliações dos estudantes do curso de ensino de Física EaD na UniRovuma – Montepuez.

Fonte: Os Autores (2021)

Segundo Rückl e Vosgerau (2017) a metodologia ativa é uma estratégia pedagógica que tem como foco o estudante, o processo de aprendizagem por autonomia, sendo contrária à tradicional metodologia centrada no professor ao transmitir conteúdos aos estudantes. Na pesquisa (Fig. 5) constatou-se que 81,6 % dos estudantes do curso de Física EaD, consideram que os seus docentes aplicam efetivamente as metodologias ativas nas aulas, 7,9 % destes consideram que os docentes aplicam algumas vezes, 7,9 % consideram que os docentes não aplicam e 2,6 % não tem certeza, por isso, consideraram a opção "talvez".

Apesar de não existir uma unanimidade quanto a aplicabilidade das metodologias ativas no curso de Física EaD na UniRovuma – Montepuez, a figura 8 (mais a seguir) mostra que os tutores do curso aplicam regularmente estas metodologias durante as aulas e atividades curriculares ou extracurriculares. As dúvidas e o não reconhecimento das atividades pode estar associado a fraca utilização dos termos nos seus convívios ou o fato dos professores, no geral, não referenciam os tipos de metodologias aplicadas nas aulas.

**Figura 5.** Ferramentas virtuais usadas pelos estudantes do curso de ensino de Física EaD na UniRovuma – Montepuez.



Fonte: Os Autores (2021)

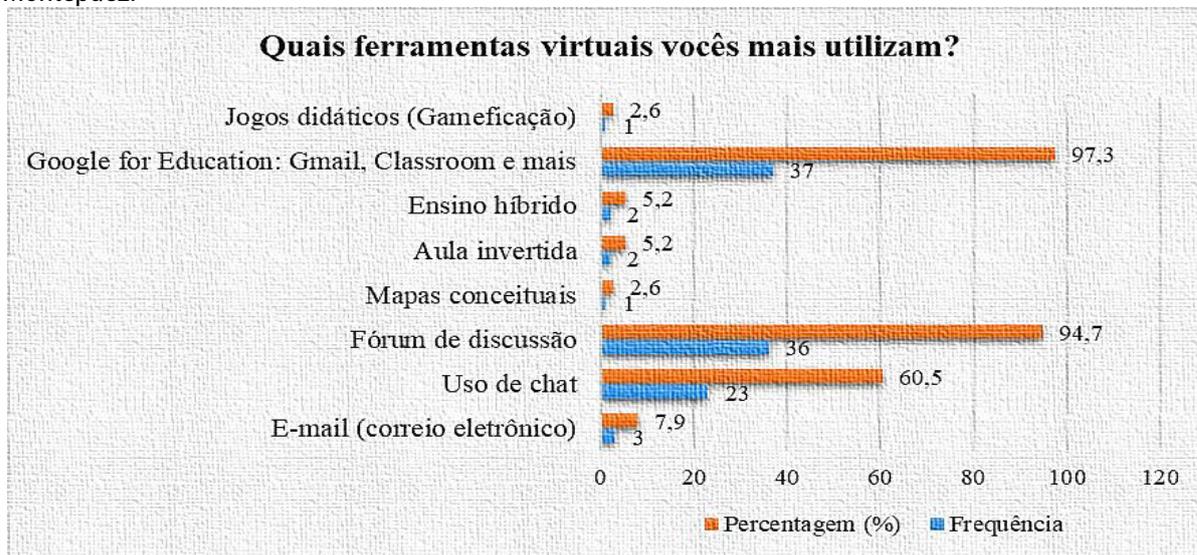
Quanto às ferramentas virtuais usadas no ensino de Física EaD na UniRovuma – Montepuez, os estudantes responderam que as mais utilizadas (Fig. 6) são o *Google for Education* e suas extensões (97,6 não acumulativas), Fórum de discussão (94,7 %) e chat (60,5 %). Em menor frequência, usam-se o correio eletrônico (7,9 %), o ensino híbrido (5,2 %), aula invertida (5,2 %), mapas conceituais (2,6 %) e jogos didáticos (2,6 %).

Este resultado mostra que o PEA num todo, e de Física em particular está sendo influenciado bastante pelas TDICs. Estas tecnologias, segundo Gomes *et al.* (2018) são utilizadas como forma de divulgação e reforço escolar para ensinar Física às crianças e adolescentes torna-se imperativo. A elaboração dos materiais didáticos é de extrema importância para que o EaD possa realmente ser significativo para os discentes, transformando-se em um dos principais fatores responsáveis pela motivação dos alunos. Ao se planejar uma disciplina para a EaD, deve-se explorar os recursos oferecidos pelos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), como por exemplo, a possibilidade de inserção de áudios e imagens, e principalmente, o uso das ferramentas de *chats* e fóruns (FERNANDES *et al.*, 2018).

Porém, em Moçambique o acesso à internet é restrito devido ao alto custo, baixa disponibilidade e velocidade na transmissão de dados, sendo que o meio mais usual utilizado pela EAD é a transmissão de aulas via rádio e televisão (SILVA *et al.*, 2014), como nos programas Rádio Escola e Telescola, da

Rádio Moçambique (RM) e Televisão de Moçambique (TVM), respectivamente, duas estações estatais e abertas com cobertura nacional. Estes programas foram implementados com objetivo<sup>2</sup> de manter os alunos dos Ensinos Primário, Secundário, Técnico Profissional e Alfabetização e Educação de Adultos em contacto permanente com as matérias escolares durante o período de distanciamento.

**Figura 6.** Ferramentas virtuais usadas pelos estudantes do curso de Física EaD na UniRovuma – Montepuez.



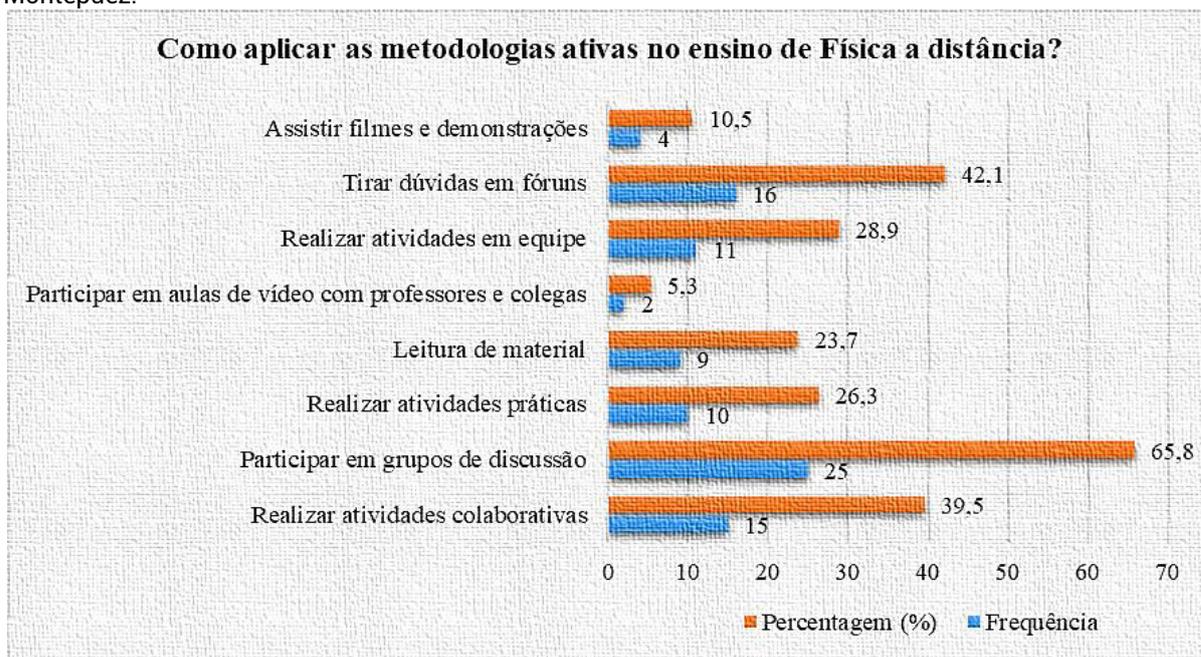
Fonte: Os Autores (2021)

Estas metodologias de aprendizagem são aplicadas (Fig. 7) em diversos contextos de ensino, a destacar: a participação de grupos de discussão (65,8 % não cumulativos), como mecanismo ou meio para os estudantes tirarem as dúvidas em fórum sobre diversas matérias letivas (42,1 %), para realizar atividades colaborativas (39,5 %), realizar atividades em equipe ou pequenos grupos (28,9 %), realizar atividades práticas (26,3 %) e leitura de materiais sugeridos pelos tutores (professores) ou materiais alternativos (23,7 %). Ainda se verificou que estas metodologias são aplicadas para assistir filmes e demonstrações experimentais (10,5 %) e participar em videoaulas com tutores e colegas (5,3 %).

Numa outra abordagem, Weltman (2007) e Rückl e Vosgerau (2017) explicam que a utilização de metodologias ativas na disciplina de Física promove maior motivação dos estudantes, tornando-os mais comprometidos e participativos nas aulas e provocou uma postura ativa por parte de cada estudante frente à sua aprendizagem. Um aspecto interessante é que a participação de grupos de discussão é uma das estratégias bastante sugeridas no ensino de Ciências Naturais, esta, segundo Rodrigues e Lemos (2019) tornam o aprendizado mais fácil e dinâmico que o estudo individual. Assim sendo, o papel dos tutores (gerais e de especialidade) nestas atividades é indispensável para propor trabalhos, comentar as atividades das equipes, esclarecer dúvidas e sintetizar os conceitos essenciais que devem ser apreendidos.

<sup>2</sup> Fonte: <http://www.mined.gov.mz/Pages/Comentarios.aspx?listName=NoticiasMined&newsId=366> acesso em 04/06/2021

**Figura 7.** Formas como são aplicadas as metodologias ativas no ensino de Física EaD na UniRovuma – Montepuez.



Fonte: Os Autores (2021)

Quando se aplicam as metodologias ativas no ensino de Física EaD, o papel dos estudantes, dos tutores gerais e de especialidade (Tabela 1) tem algumas modificações em relação ao ensino com metodologias tradicionais. No ensino tradicional, Weltman (2007) considera que o processo de ensinar ou de ensino cabe ao professor, este que envolve disposição e a busca de condições de efetivação do ensino e aprendizagem. Através destas perspectivas compreende-se o ensinar não somente como um processo técnico e sim algo que para além de apenas estabelecer objetivos é posto com a necessidade de apropriação. Luckesi (1999) descreve o papel do professor no contexto atual, exige-se que este exerça a função de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação da humanidade, uma vez que pode possibilitar condições de participação do aluno em sala de aula.

Numa outra abordagem, Luckesi (1999) considera que o educando deve participar do processo, aprender e se desenvolver, formando-se como sujeito ativo de sua história pessoal quanto como da história humana. Assim, entende-se que o educando deve participar ativamente em sala de aula e não se limitar a ser um mero espectador do processo.

**Tabela 1. Papel dos estudantes e tutores no contexto do uso das metodologias ativas**

Papel	Descrição	Fr. (%)
Tutores gerais e de especialidade	Facilitador do PEA;	60,5
	Mediador do conhecimento, incentivando o aluno, tirando dúvidas, fazendo questionamentos pertinentes, disponibilizando bibliografias atuais, assessorando na construção do conhecimento;	47,4
	Agente responsável pela troca de informações junto aos educandos;	31,6
	É um facilitador importante, fazendo com que o grupo consiga se apropriar dos objetivos propostos.	26,3
	Mediador nas interações, na pesquisa e no conhecimento;	23,7
	Parceiro, mediador na pesquisa e no apoio ao desenvolvimento do discente na busca do conhecimento;	18,4
Estudantes	Principal participante e que atuará no PEA;	63,2
	Postura mais ativa e se disponham a se envolver e a participar de forma mais efetiva das atividades propostas;	47,4
	Procurar envolver-se e participar ativamente das situações de ensino, sempre procurando correlacionar o caso em estudo com o seu dia a dia, pensando em soluções viáveis;	31,6
	Construir novos conhecimentos a partir de experiência prévia e trazendo elementos novos, algo que impulsiona sua aprendizagem;	28,9
	Se adaptar, se sentir à vontade, a fim de que sua efetiva colaboração o leve (e ao seu grupo) a atingir todo o seu potencial de aprendizagem e participação;	26,8
	Postura ativa em relação ao seu aprendizado, por meio de problemas que o levem a reflexão, contextualização e ressignificação de suas descobertas;	23,7
	Mais participativo na apreensão dos seus saberes, que se dão de uma forma singularizada e não homogênea, abrindo espaço para amplas discussões e problematizações;	15,8
	Se sentir à vontade e compreender o que se quer trabalhar, nisso, envolver-se com a temática e procurar seu desenvolvimento pessoal e do grupo.	15,8

Fonte: Os Autores (2021)

No atual contexto, os estudantes identificaram vários problemas (tabela 2), que se subdividiu em três grupos: os institucionais, tecnológicos e pessoais, estes últimos apontados apenas aos professores (tutores gerais e de especialidade). Os problemas institucionais podem estar associados, segundo Costa *et al.* (2018) à constante mutação e crescimento que o EaD tem sofrido e que a qualificação de profissionais tutores são de suma importância para a formação e aquisição de competência para exercer sua função nesse mercado.

Os problemas tecnológicos têm origem no próprio sistema de formação de professores e nas questões socioeconômicas do País. Neste âmbito, Moran (2017) considera que muitas instituições contratam professores com pouca experiência, mal remunerados e sobrecarregados de atividades e de alunos. As práticas laboratoriais e de campo muitas vezes são inexistentes.

E os problemas pessoais podem estar associados a motivação dos tutores, a quantidade de matéria lecionada, sobretudo pelos tutores gerais e a falta de capacitação ou formação específica para lecionar o EaD usando diversas plataformas e TDICs. Aqui fica evidente a necessidade de inclusão de atividades virtuais e uso de diversas TDICs durante o processo de formação inicial dos professores de Física. Ainda Moran (2017) considera que muitos docentes e tutores não se sentem confortáveis nos ambientes virtuais, não têm a disciplina necessária para gerenciar fóruns, prazos, atividades. A falta de contato físico os perturba. O mesmo acontece com parte dos alunos, pouco autônomos, com deficiências na formação básica.

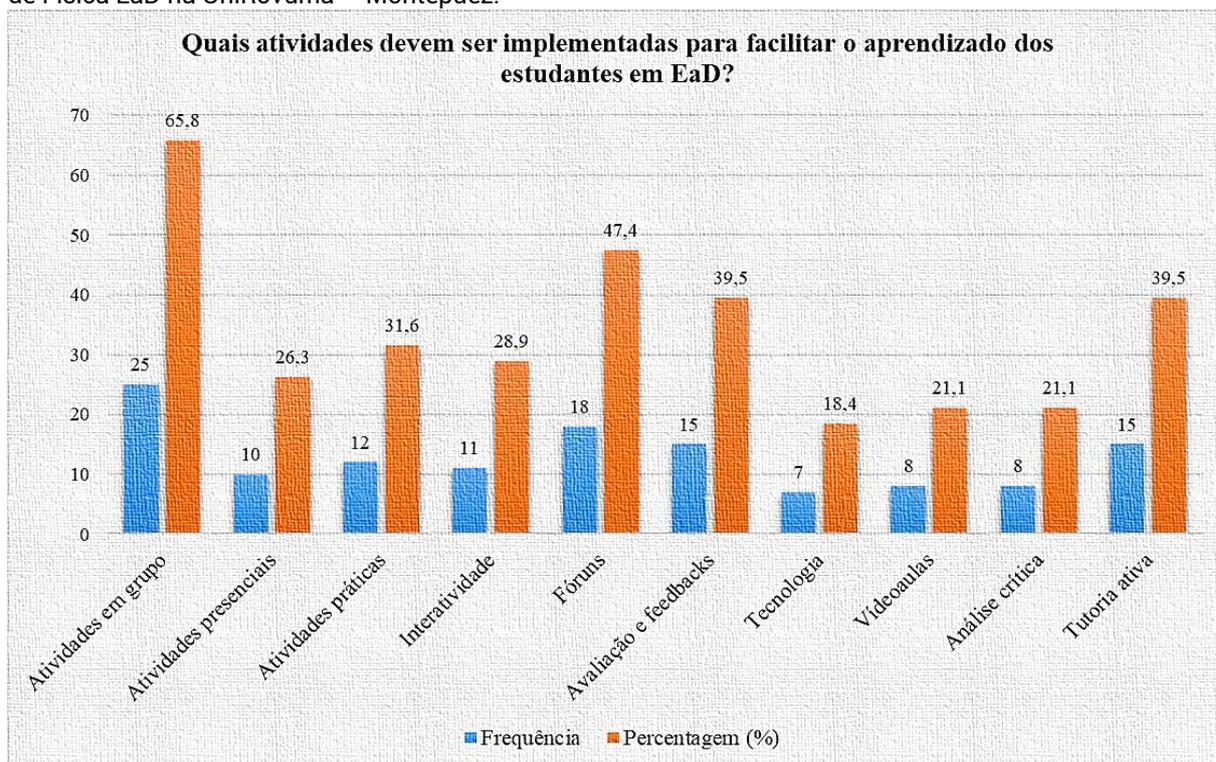
Tabela 2. Principais problemas do ensino de Física EaD na UniRovuma – Montepuez.

Problema	Descrição
<b>Institucionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de docentes formados em certas áreas específicas da Física;</li> <li>- Falta de livros nas bibliotecas;</li> <li>- Insuficiência de aulas práticas e laboratoriais;</li> <li>- Falta de laboratórios equipados ou <i>sites</i> virtuais no AVA da plataforma do centro de educação à distância (CEAD) para realização de experiências, demonstrações e práticas diversas;</li> <li>- Trocas frequentes de docentes sem pré-aviso e esclarecimentos da razão aos estudantes, afetando bastante na vida acadêmica destes;</li> <li>- Falta de informação ao estudante em tempo real sobre as atividades letivas e os horários de testes e exames;</li> <li>- Falta de lugares de alojamento dos estudantes durante as aulas presenciais.</li> </ul>
<b>Tecnológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta ou insuficiência de equipamentos tecnológicos (computadores, tablets e softwares específicos) no campus para acessar o sistema plataforma;</li> <li>- Fraco sinal da <i>internet</i> para aceder à plataforma;</li> <li>- Falha de sistema de chat e de testes <i>online</i>;</li> <li>- Inoperância ou falhas na plataforma do CEAD para acesso ao AVA;</li> <li>- Impossibilidade de representar algumas fórmulas matemáticas usando celulares e <i>tablets</i>;</li> <li>- Dificuldades de interação nalgumas disciplinas devido de necessidades de uso de aplicativos que o sistema de CEAD não permite;</li> <li>- Falta de acesso à internet grátis no campus ou para os estudantes.</li> </ul>
<b>Pessoais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguns docentes não acompanham os estudantes nas Práticas Pedagógicas;</li> <li>- Falta de <i>feedbacks</i> por parte dos docentes quando entregam ao estudante exercícios para sua resolução;</li> <li>- Falta de domínio da plataforma nos docentes, acabando por transmitir as informações aos estudantes de forma inadequada;</li> <li>- Não fornecimento dos materiais de leitura complementar e manuais por parte de alguns docentes.</li> </ul>

Fonte: Os Autores (2021)

Assim sendo, o atual estágio de PEA da Física no curso de licenciatura em ensino de Física EaD na UniRovuma – Montepuez deve passar por algumas reformas com vista a melhorar o ensino, como um todo. Os estudantes sugeriram (Fig. 8) um incremento de atividades em grupo (65,8 % não cumulativos), de fóruns com os tutores gerais e de especialidade (47,4 %), melhorar o sistema de avaliação e sobretudo os *feedbacks* (39,5 %), as tutorias devem ser mais ativas (39,5 %), incremento de atividades práticas (31,6 %) e presenciais, localmente consideradas de tutorias de especialidade e gerais (26,3 %) e a interatividade no curso. Na mesma senda, estes propuseram incremento de videoaulas (21,1 %), análise crítica (21,1 %) e o uso de TDICs no ensino (18,4 %). Neste âmbito observa-se que no atual estágio do EaD em ensino de Física na UniRovuma – Montepuez deve passar pela implementação e aplicação de metodologias inovadoras na prática pedagógica independente da modalidade, seja presencial ou virtual, como proposto por Rodrigues e Lemos (2019).

**Figura 8.** Atividades que devem ser implementadas para facilitar a aprendizagem dos estudantes do curso de Física EaD na UniRovuma – Montepuez.



Fonte: Os Autores (2021)

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PEA de Física EaD vem sofrendo mudanças tanto na forma de ensinar, como de aprender, que necessitam que os professor ou tutores (gerais e de especialidade) adotem as metodologias ativas e competências acadêmicas e tecnológicas adequadas aos ambientes de ensino propostos, por outro lado, os estudantes devem ser mais ativos na construção do conhecimento e assumirem o protagonismo no processo de aprendizagem.

Dos resultados e análises feitas conclui-se que os estudantes do curso de licenciatura em ensino de Física EaD na UniRovuma – Montepuez são maioritariamente do gênero masculino com idades compreendidas entre 33 aos 36 anos. Estes preferem as aulas ativas, práticas e aplicadas e os seus tutores aplicam as metodologias ativas no PEA, associado às ferramentas virtuais como o *Google for Education* e suas extensões, fórum de discussão e chat que auxiliam os estudantes a participação de grupos de discussão, como mecanismo ou meio para os estudantes tirarem as dúvidas em fórum sobre diversas matérias letivas, para realizar atividades colaborativas, realizar atividades em equipe ou pequenos grupos, realizar atividades práticas e leitura de materiais sugeridos pelos tutores ou materiais alternativos.

Nesse contexto, o papel dos estudantes, dos tutores gerais e de especialidade tem algumas modificações em relação ao ensino com metodologias tradicionais, ou seja, os tutores tornam-se facilitadores, mediadores, parceiro e agente responsável pela aprendizagem, e os estudantes tornam-se mais ativos, participativos, dinâmicos e envolvidos na procura de soluções para a própria aprendizagem. Porém surgem alguns problemas institucionais e materiais, tecnológicos e pessoais característicos do ensino moçambicano que podem ser resolvidos através de algumas mudanças em relação ao tempo de contacto e atividades curriculares.

Em suma, as metodologias ativas associadas às TDICs e ferramentas virtuais são ferramentas hábeis para melhorar tanto o processo de ensino como a aprendizagem significativa no ensino de Física EaD, porém, a falta de recursos tecnológicos e instabilidade na *internet* constituem os principais fatores limitantes para aplicações destas ferramentas.

## REFERÊNCIAS

- BONADIMAN, H.; NONENMACHER, S. E. B. O gostar e o aprender no ensino de Física: uma proposta metodológica. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 24, n. 2, p. 194–223, 2007.
- CHINAGLIA, E. DE F.; SANTOS, R. B. B. Metodologia ativa de aprendizagem para física básica em cursos de engenharia. XLIII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. *Anais...Mauá - SP: COBENGE2015*, 2015
- COSTA, G. DE A.; OLIVEIRA, I. C. G.; ALTHOFF, M. C.; AMARAL, V.; FARIAS, G. F. Metodologia Ativa na Educação a Distância: competências do tutor. In: SPANHOL, F. J.; FARIAS, G. F. DE; SOUZA, M. V. DE (Eds.). *EAD, PBL e o Desafio da Educação em Rede: Metodologias Ativas e outras Práticas na Formação do Educador Coinvestigador*. 4. ed. São Paulo-SP: Blucher Open Access, 2018. p. 165–178.
- FERNANDES, R. I.; LUZ, R. A. B. M.; POYOR, R. M. B.; BRITO, G. S.; KNOLL, A. C. G. Metodologias ativas aplicadas no Ensino de Física para o Ensino Médio. *Revista Tecnologias na Educação*, v. 24, n. 10, p. 1–10, 2018.
- GOMES, É. C.; CASTRO, W. DA S.; ROCHA, A. S. O ensino de física interativo: blog, ferramenta de aprendizagem do século XXI. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 13, n. 1, p. 154–162, 2018.
- HENRIQUES, RI. *Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; SILVA, C. B.; LORETTO, E. L. C. Metodologias ativas de aprendizagem: Uma breve revisão. *Acta Scientiae*, v. 20, n. 2, p. 154–171, 2018.
- LUCKESI, C. C. Educação e sociedade. In: *Filosofia da educação*. 14. ed. São Paulo-SP: Cortez Editora, 1999. p. 37–51.
- MANJATE, J. Poucas mulheres no ensino superior. *Notícias Online*, p. 2–4, 18 ago. 2018.
- MCTESTP. *Estudantes matriculados, graduados e ingressos segundo a área científica Ensino Superior*. Maputo: Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional, 2017.
- MOÇAMBIQUE. *Lei nº 4/83. Lei do Sistema Nacional de Educação*, Maputo: Assembleia da República de Moçambique, 1983.
- MOÇAMBIQUE. *Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro. Lei sobre o Sistema Nacional de Educação*, Maputo: Assembleia da República de Moçambique, 2018.
- MOMBASSA, A. Z. B.; ARRUDA, E. P. História da Educação a Distância em Moçambique: perspectivas atuais e as contribuições do Brasil. *Praxis Educativa*, v. 13, n. 3, p. 643–660, 2018.
- MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEHASHI, S. F. R. (Ed.). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. 1. ed. Curitiba - PR: Editora CRV, 2017. p. 25–35.
- RODRIGUES, K. G.; LEMOS, G. A. DE. Metodologias ativas em educação digital: Possibilidades didáticas inovadoras na modalidade EAD. *Ensaio Pedagógico*, v. 3, p. 29–36, 2019.
- RÜCKL, B. DE F. N.; VOSGERAU, D. S. R. Perspectivas da aprendizagem ativa no Ensino Fundamental: uma revisão sistemática. XII Congresso Nacional de Educação. *Anais...Curitiba - PR: EDUCERE*, 2017.
- SILVA, L. DE Q. DA; FOSSATTI, P.; JUNG, H. S. Metodologias ativas: a Google for Education como ferramenta discursiva para o ensino e aprendizagem. *Revista Científica de Educação a Distância*, v. 10, n. 18, p. 1–26, 2018.
- SILVA, M. A. Da; DOMINGOS, M. F. N.; BIZARRIA, F. P. A.; ALMEIDA, Y. A.; GOMES, M. L. S. Educação à distância em países lusófonos: o caso do Brasil, de Moçambique e de Cabo Verde. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 19, n. 1, p. 35–49, 2014.

TEIXEIRA, K. L. Aprendizagem baseada em projetos: estratégias para promover a aprendizagem significativa. In: FOFONCA, E. *et al.* (Eds.). *Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior*. 2. ed. Curitiba - PR: Editora IFPR, 2018. p. 47–56.

WELTMAN, D. *A comparision of traditional and active learning methods: an empirical investigation utilizing a linear mixed model*. PhD Thesis in Philophy. The University of Texas at Arlington, 2007.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em: 10.01.2021

Aprovado em 10.04.2021

# PROFESSOR NO BRASIL: DE "DESPERCEBIDO" A "PERSEGUIDO"

## Teacher in Brazil: from "unnoticed" to "persecuted"

Silas Alberto Garcia-UFG\*

Idayany Araújo Cardoso de Almeida – UFJ\*\*

Guenther Carlos Feitosa de Almeida- IFS\*\*\*

**Resumo:** Este ensaio objetiva tentar compreender o papel do professor na atual conjuntura brasileira, tendo por base que, como se já não bastasse a desvalorização que os professores têm sofrido historicamente em nosso país, agora tem pairado uma onda de perseguição a eles. Para tal, no primeiro momento fará uma abordagem sobre as dimensões da precarização do trabalho docente no Brasil, já no segundo momento busca-se refletir sobre as implicações do discurso de perseguição aos professores e sobre o seu papel no atual cenário brasileiro. Conclui-se que todo o discurso ideológico criado para perseguir os ditos professores doutrinadores e ideólogos não passa de um estratagema para viabilizar que a educação e os professores sejam controlados e normatizados a compactuarem com os preceitos e ideologias do fundamentalismo religioso e do neoliberalismo.

**Palavras-chave:** Professor. Desvalorização. Perseguição. Precarização docente.

**Abstract:** This essay aims to try to understand the role of the teacher in the current Brazilian situation, based on the fact that, as if the devaluation that teachers have historically suffered in our country was not enough, a wave of persecution has hovered over them. To this end, in the first moment it will approach the dimensions of the precariousness of teaching work in Brazil, in the second moment, it seeks to reflect on the implications of the discourse of persecution of teachers and on their role in the current Brazilian scenario. It is concluded that all the ideological discourse created to persecute the so-called indoctrinating teachers and ideologues is nothing more than a stratagem to enable education and teachers to be controlled and standardized in order to comply with the precepts and ideologies of religious fundamentalism and neoliberalism.

**Keywords:** Professor. Devaluation. Persecution. Teacher precariousness.

### INTRODUÇÃO

Falar sobre a precarização do trabalho docente não é nenhuma novidade no cenário brasileiro, pelo contrário, já virou até "protocolo". Isso porque esse processo tem sido permeado por muito tempo no nosso país. Portanto, se trata de um processo que se arraigou na sociedade brasileira e que está vigorosamente presente na hodiernidade.

Embora no final do século XX dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 tenham primado sobre a valorização do trabalho docente, notamos que na realidade educacional quase não houve melhorias, a valorização ficou apenas no papel (OLIVEIRA; PIRES, 2014). Além disso, a partir da década de 1990 verifica-se a

---

\* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduado no curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus ESEFFEGO. E-mail: [silasgarcia11@gmail.com](mailto:silasgarcia11@gmail.com).

\*\* Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Germinal - Universidade Federal de Jataí.. E-mail: [idayany@gmail.com](mailto:idayany@gmail.com).

\*\*\* Doutor em Educação pela PUC Goiás. Professor do Instituto Federal de Goiás, Campus Inhumas. Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFG. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências e do Grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão Escolar da PUC. E-mail: [guenther.carlos@gmail.com](mailto:guenther.carlos@gmail.com).



intensificação da precarização do trabalho do professor (ABONIZIO, 2012; BORGES; CECÍLIO, 2018; MAROZONEZE; LARA, 2011).

Na conjuntura hodierna notamos que apesar de diversos embates e enfrentamentos realizados por movimentos sociais e educadores na tentativa de buscar melhorias, valorização, prestígio, investimentos, a educação e a profissão docente continuam desvalorizadas, precarizadas e ignoradas pelos governantes. Ratificando isso, Lucyk e Graupmann (2017, p. 13) pontuam o seguinte:

É mister afirmarmos que a educação é de fundamental importância ao desenvolvimento do homem, sendo concebida enquanto principal via de acesso ao progresso socioeconômico de um país. Contrariando o esperado, ao mesmo tempo em que a educação é apontada como elemento de basilar relevância, também sofre um substancial desprestígio da sociedade. Frente a isso, o/a professor/a, da mesma forma que a educação, vem sofrendo um constante desrespeito social e financeiro, atuando em péssimas condições e longas jornadas de trabalho.

Sendo assim, nota-se que até então os professores não tinham sido “percebidos” pelos governantes do Brasil, entretanto, com a entrada do novo governo brasileiro em 2019, isso mudou, porém para uma situação ainda mais tenebrosa. Agora, além da desvalorização, o governo tem incitado um discurso de perseguição ao professor. Logo, o professor passou de “despercebido” a “perseguido”. Deste modo, surgem as seguintes indagações: Quais as implicações deste novo processo para os professores? Qual o papel do professor neste cenário vigente?

Portanto, este ensaio surge da necessidade de se compreender as implicações do discurso de perseguição aos professores e objetiva tentar compreender o papel do professor na atual conjuntura brasileira, tendo por base que, como se já não bastasse a desvalorização que os professores têm sofrido historicamente em nosso país, agora tem pairado uma onda de perseguição ideológica a eles. O presente ensaio, a fim de alcançar seu objetivo, foi dividido em dois tópicos, o primeiro fará uma abordagem sobre as dimensões da precarização do trabalho docente no Brasil, enquanto que o segundo buscará refletir sobre as implicações do discurso de perseguição aos professores e sobre o papel do professor no atual cenário brasileiro.

## DIMENSÕES DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

O movimento de configuração do trabalho do professor no século XXI acompanha em alguma medida o movimento de reconfiguração do trabalho na sociedade atual. A precarização do trabalho é uma categoria inerente ao modo de produção capitalista, onde há trabalho alienado existe precarização do trabalho. A precarização se manifesta de várias formas, ainda que todas elas com suas grandes diferenças não deixem de ser precarização. Analisaremos duas formas de precarização do trabalho na contemporaneidade, a saber: o controle e descrédito; e a conformação ao trabalho flexível e suas determinações.

A primeira forma de precarização está relacionada ao controle e ao descrédito do trabalho docente. Com suas singularidades o trabalho docente passa nas instituições educacionais, em especial as públicas, por um processo de controle e descrédito. O controle, assim como identificado por Freitas (2012), é operado especialmente pelo alinhamento das redes de ensino às ações e formas de ser das avaliações em larga escala. Estas determinam tanto o conteúdo quanto a organização do trabalho pedagógico com a finalidade de alavancar o rendimento nestes testes. Assim, métodos de ensino, conteúdos das disciplinas, formas de integração dos currículos e conteúdos não escolares passam a ser determinados por descritores que originalmente são formulados em Organismos internacionais<sup>1</sup> e posteriormente incorporados nas orientações curriculares nacionais. Processa-se assim uma redução da ação docente e da escola, do conteúdo escolar e do trabalho pedagógico à agenda e direcionamento das avaliações em larga escala (EVANGELISTA, 2013).

Associado ao controle há o processo de descrédito do trabalho docente. Esse processo se manifesta pela responsabilização do docente e da escola pelo rendimento dos estudantes no processo educacional e no desempenho em testes internacionais padronizados. Freitas (2012) apresenta que os resultados e rendimentos nas avaliações em larga escala em algumas redes são publicizados, o que alguns casos provoca constrangimentos em docentes e nas gestões escolares. Essa atitude

<sup>1</sup> UNESCO, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, etc.

desconsidera um conjunto de variantes que envolvem o trabalho educativo como: o financiamento, as condições de infraestrutura e trabalho, as condições de pesquisa e planejamento de docente e da gestão da escola, o nível prévio de conhecimento dos estudantes, o tipo de apoio familiar que os alunos têm no desenvolvimento dos estudos, entre outras.

Mais recentemente no período de pandemia do Coronavírus (SARS-CoV-2), outras mediações se colocaram ao processo de precarização do trabalho. É flagrante que docentes comprem materiais e recursos para o desenvolvimento das aulas com seu próprio salário, desde folhas, materiais artísticos até recursos eletrônicos e tecnológicos. Boa parte dos custos do trabalho educativo são arcados pelo docente. Outro aspecto do trabalho docente na pandemia é a intensificação do trabalho que passou a incorporar as atividades de produção, gravação e edição audiovisual para as vídeo-aulas.

A segunda forma de precarização está relacionada à conformação do trabalho docente ao modelo flexível de trabalho. O trabalho flexível é a principal característica do precário mundo do trabalho vigente. Característica esta que se desenvolve com o modo de organização e produção toyotista. Sendo assim como o trabalho docente está configurado frente a realidade da reestruturação produtiva do capital? O mundo do trabalho necessita de se adaptar as velozes transformações impostas pelos ciclos cada vez mais curtos de produção de mercadorias. Essas adaptações foram primeiramente sentidas por trabalhadores diretamente ligados a produção de mercadorias, mas esta lógica se estendeu aos mais variados tipos de categoria profissional, incluindo o trabalhador docente.

Um exemplo dessas velozes transformações na vida do professor está presente no processo de formação, pois a lógica atual é a aceleração da formação para a rápida inserção deste profissional no mercado de trabalho. Com isso nos deparamos com uma formação precária, *enxuta*, como é o caso dos cursos de licenciatura (geralmente oferecidas por universidades privadas) em que podem ser realizados em até dois anos, podendo ser cursados na modalidade à distância ou parceladamente (aulas somente aos finais de semana).

Atendo-nos apenas aos modos de flexibilização da contratação e salário do trabalhador docente. O modelo fluido de contrato de trabalho, ou seja, o trabalho com tempo determinado de expiração, e também a terceirização do trabalho conduz professores a uma realidade de sobrevivência imediata, impossibilitando qualquer tipo de estabilidade e planejamento para um futuro um pouco mais distante (são exemplos, os professores substitutos, eventuais etc.)

A terceirização do trabalho não é algo novo que surge com o advento do modelo de produção toyotista, ela apenas se acentua mais nesse momento. Na verdade se constituiu em uma atividade laboral presente na organização do trabalho artesanal desenvolvido nas casas, em família. Estendia-se também a atividades artesanais rurais desenvolvidas ao longo do século XVI. (DIAS; SALES, 2012) Já no século XVIII, no setor industrial a terceirização se transforma e ganha traços de natureza flexível. A produção passa a ser por encomenda de maneira informal, fora da fábrica, “a domicílio”<sup>2</sup>. De maneira que pais, mães, filhos, entre outros trabalhassem para garantir o sustento da família.

Na passagem do século XX para o século XXI a terceirização é utilizada no período de acumulação fordista/taylorista. Inicia-se nas indústrias têxteis e automobilísticas, mas não demora, com o desenvolvimento da crise estrutural do capital (1968-1973) a se estender a todos os outros setores. O que antes era uma modalidade de trabalho existente, mas pouco disseminada, passa a ser a centralidade da organização do trabalho nos moldes flexíveis, na era toyotista e se amplia para as várias áreas de trabalho.

Utilizada demasiadamente no setor industrial, a terceirização se ergue no quadro da crise estrutural do capital, sofre mutações, alcança elevado nível de externalização e se converte em um fenômeno mundial. Como corolário, deixa de ser uma prática restrita ao setor industrial, intensifica-se e se expande para outras áreas de trabalho, como a área do comércio e o setor de serviços, assim como se estabelece contraditoriamente tanto no setor privado como no âmbito do setor público da economia. (DIAS; SALES, 2012, p. 6)

Essa disseminação da terceirização para as várias áreas de trabalho chega ao trabalho docente. Empresas se especializam em contratar trabalhadores e então essas são contratadas para oferecerem seus serviços para outra empresa, instituição etc. Dessa forma, essas empresas contratam vários

<sup>2</sup> Para maiores detalhes consultar o capítulo XII do Vol. I de O Capital de Karl Marx.

docentes (do ensino básico ao ensino superior) e os coloca à disposição de escolas e universidades que preferem lidar diretamente com apenas um contrato, que seria com a empresa fornecedora do serviço, do que com vários contratos individuais. Dessa forma várias são as implicações com esse tipo de contrato de trabalho, como por exemplo: a instabilidade, insegurança, desvalorização trabalhista e social.

A tensão sobre saber se estará empregado ou não na próxima semana faz com que vários trabalhadores não desenvolvam planos futuros, desde aspectos básicos como uma compra parcelada, ou até mesmo situações mais definitivas, como se casar ou ter um filho. A desvalorização trabalhista e social se remete principalmente ao distanciamento entre os trabalhadores diretamente vinculados à empresa e aqueles que são integrantes por meio da subcontratação. Não há a relação de identidade de pertencimento ao local de trabalho. Isso impede a reivindicações de melhoria das condições de trabalho no local subcontratado, impossibilita a organização para participar de movimentos de greve por exemplo.

Sob os moldes flexíveis de contratação, como é o caso do contrato temporário e do contrato de trabalho em tempo parcial, vários professores são contratados sob as seguintes motivações: como substitutos de outros professores que se afastam da instituição, seja por motivos de saúde, estudo; para atender demandas sazonais de aulas nos cursos; ou então assumindo um trabalho que necessitaria de um professor efetivo<sup>3</sup>. Essa é uma realidade que vem crescendo em escolas e universidades públicas em todo Brasil.

Gomes (2017) identificou que um terço dos docentes das redes públicas de ensino são contratados temporariamente. Este contexto na educação básica consolida, segundo a autora, uma flexibilização na contratação de professores ocasionando redução no valor pago pelo trabalho docente. Nas redes públicas algumas gratificações e progressões foram retirados dos vencimentos básicos para se transformarem em remuneração acessória aos pisos. No caso de contratação de professores temporários algumas destas gratificações não são pagas provocando uma redução no valor financeiro do trabalho do professor.

O contrato temporário impede que os trabalhadores criem identidade com o local de trabalho, com os colegas de trabalho e com o próprio trabalho em si, de forma que o desenvolvimento do seu trabalho pode ser impedido antes de ser finalizado, ou seja, o contrato pode ser encerrado faltando alguns meses para se terminar uma disciplina, por exemplo, além da superexploração (expressa, por exemplo, na imensa carga horária) destes trabalhadores. Na composição do quadro da precarização, da desvalorização social e financeira da atividade do professor soma-se a perseguição ao trabalho e diversas tentativas de uniformização ideológica do trabalho educativo. Essas últimas dimensões da precarização do trabalho docente mencionadas serão abordados no tópico subsequente.

## O DISCURSO DE PERSEGUIÇÃO AOS PROFESSORES E O PAPEL DO PROFESSOR NO ATUAL CENÁRIO BRASILEIRO

Com a ascensão da ala política de extrema direita, alicerçada pelas ideologias neoliberal, neoconservadora e pelo fundamentalismo religioso (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019), estamos vivendo um período de obscurantismo extremo em nosso país. Não precisamos fazer o menor esforço para percebermos isso, pois tal fato fica evidente nos discursos e nas ações do governo brasileiro. Nesta trama, obviamente, a educação é impactada diretamente, basta observarmos os cortes orçamentários realizados e o desdém com as causas educacionais que o próprio Ministério da Educação vem apresentando. Neste viés, Ferrari (2019, p. 70) assevera que

[...] Jair Bolsonaro demonstra através das suas deliberações, decretos e projetos de leis nos diferentes setores da sociedade brasileira quais são suas reais intenções ao comandar a presidência do país. Com uma agenda política que escancara sua aliança com a onda conservadora, com o capital estrangeiro, principalmente o americano, com o setor ruralista e empresarial, com a venda da educação pública para empresas privadas em uma tentativa de sucateamento deste bem público ao torná-lo uma

<sup>3</sup> Nesse último caso os entes públicos mantêm professores temporários mesmo havendo déficit de professor nas redes públicas de ensino Gomes (2017). Essa prática tem mantido o patrimonialismo nas redes de ensino.

mercadoria. A extrema direita conservadora está mais viva que nunca, com uma nova roupagem e mostrando sua perversidade.

Haja vista o que a autora nos apresenta, fica evidente que uma das bandeiras do governo Bolsonaro é a destruição da educação pública. Tal fato não é nenhuma novidade visto que esse governo se pauta por uma ideologia neoliberal. Nesse sentido, como nos lembram Lopes e Caprio (2008), em uma política neoliberal, busca-se a transformação da educação em mercadoria, ou seja, a privatização da educação, pois a educação pública não é rentável ao mercado. Fazendo uma análise sobre os principais ataques que este governo vem fazendo à educação, Ferrari (2019, p. 71) arrola as seguintes questões:

[...] menos investimentos em ciências humanas; punição a 'balbúrdia' das universidades federais; corte orçamentário em todas as federais; cortes de bolsas da Capes; varrer a 'ideologia' no Enem; punir alunos agressores; filmar alunos cantando hino, e por fim mudar livros didáticos.

Neste conluio, evidentemente, os professores também vêm sofrendo. Além da precarização do seu trabalho, da desvalorização da sua profissão, dos baixos salários, agora eles estão sendo perseguidos pelo governo brasileiro. São acusados de serem doutrinadores políticos, ideólogos partidários, etc. Todavia, esse processo não surge com o governo Bolsonaro, ele só se tornou mais preponderante. Este projeto já vinha se delineando com a ascendência da ideologia neoconservadora e neoliberal, o projeto Escola sem Partido é um nítido exemplo disso. De acordo com Paulino (2018) o movimento Escola sem Partido foi criado em 2004 por Miguel Nagib, um advogado e Procurador do Estado de São Paulo. Entretanto, o Escola sem Partido ficou bem mais popular em 2014, quando virou projeto de lei sendo apropriado primeiramente – e coincidentemente – pelos filhos do presidente Jair Bolsonaro, Carlos Bolsonaro e Flávio Bolsonaro.

O movimento Escola sem Partido preconiza ter como intuito combater a suposta “[...] doutrinação ideológica dos professores sobre os alunos, tanto no conhecimento quanto nos valores” (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019, p.108), buscando a neutralidade no ensino. Contudo, sabemos que esse não é seu objetivo principal, usam esse discurso apenas para mascarar o seu propósito fundante que é “[...] colocar o professor sob constante vigilância, a fim de evitar que este confronte as convicções morais dos pais dos estudantes” (PAULINO, 2018, p. 6).

Esta vigilância aos professores tem sido propagada nos discursos do presidente Jair Bolsonaro, pelo ex-ministro da Educação Abraham Weintraub e por toda a ala neoconservadora. A revista Veja (2019, s. p.) fez uma matéria em que nela consta a seguinte fala do presidente em relação a gravação das aulas dos professores: “Só o mau professor se preocupa com isso daí”. Neste mesmo sentido, o site Uol (2019) publicou uma reportagem sobre a defesa do ex-ministro da Educação à gravação de aulas dos professores pelos alunos e também por causa de um vídeo que Jair Bolsonaro postou no Twitter, no qual ele defende a ação de uma aluna de um cursinho que tinha gravado a aula de uma professora pelo fato desta ter criticado o movimento Escola sem Partido, o governo Bolsonaro e o afamado guru Olavo de Carvalho.

Posto isso, fica nítido a tentativa desse governo de vigiar/controlar os professores para que eles não contestem os princípios morais da família patriarcal ancorada pelo fundamentalismo religioso, logo, cria-se um contexto de perseguição aos professores. Isto porque de acordo com Frigotto e Ferreira (2019) o fundamentalismo religioso integra diversas concepções religiosas neopentecostais que possuem como propósito tirar proveito das classes subalternas para se enriquecerem. Assim, para conseguirem isto eles utilizam como pilar principal a recusa da educação básica aos seus fiéis.

Destarte, nos convém lembrarmos de Paulo Freire (1984), quando escreveu que seria muita inocência nossa esperar que a classe dominante construísse uma educação que possibilitasse a classe subalterna perceber as desigualdades sociais e a exploração que eles sofrem. Além de deixar os indivíduos alienados, o fundamentalismo religioso busca tentar restringir que seus fiéis tenham acesso ao conhecimento, isto é, repudia a educação. Inclusive, os ataques proferidos a Paulo Freire, à sua metodologia de ensino, ao seu posicionamento político, tem sido cada vez mais recorrente, até cogitaram transferir o título de patrono da Educação para outra pessoa. Estes ataques não acontecem por acaso, Freire representa uma enorme ameaça para eles, visto que ele é defensor de uma educação libertadora, autônoma, reflexiva e, mormente, uma educação para todos. E como nos aponta Paulino

(2018), esses elementos defendidos por Freire são totalmente contrários aos princípios adotados pelos neoconservadores e neoliberais.

[...] Olavo de Carvalho faz perguntas absurdas sobre quem de relevância Freire teria ajudado a formar, como se o objetivo de alfabetizar agricultores fosse menos nobre. No entanto, nos perguntamos se há algo mais digno e primordial do que criar o acesso ao direito à educação para homens e mulheres agricultores do sertão nordestino. Ainda assim, a argumentação simplista cumpre seu papel, tendo por intenção destruir a imagem de Freire, associando-o ao comunismo e afirmando que seu método não teria beneficiado a educação do país. Neoconservador e neoliberal assumido, Olavo de Carvalho acredita em meritocracia. Para ele, não há mérito em alfabetizar agricultores porque não há utilidade nisso, uma vez que o mercado necessita de analfabetos para mantê-los em posições de trabalho subalternas (PAULINO, 2018, p. 11).

Outrossim, em conformidade com Paulino (2018) o movimento Escola sem Partido –que tem propagado essas ideias no cenário educacional – foi criado para atender as intenções do mercado e do fundamentalismo religioso. Como consequência dessa união do neoliberalismo com o fundamentalismo religioso a autora aponta os seguintes aspectos:

[...] O perigo da junção entre dois elementos tão poderosos reside no fato de que estão transformando o professor e a instituição escolar em inimigos da família e dos alunos. Prova maior é o estímulo à delação destes por parte dos pais e de seus filhos, além da publicidade distribuída nas redes sociais que transformam o educador em uma espécie de monstro a ser combatido e vigiado para o bem da sociedade (PAULINO, 2019, p. 8).

Neste contexto promiscuo que estamos passando, pode se tornar cada vez mais comum noticiários de professores sendo gravados por alunos, cada vez mais rotineiro relatos como o da Gazeta do Povo (2019), de que um professor foi demitido após estudante gravar um momento da sua aula em que ele criticava o governo Bolsonaro. Assim sendo, o professor só poderá expressar sua opinião caso seja favorável aos princípios neoconservadores e neoliberais desse governo, estando “[...] sob risco de punição, denúncia, processo, etc., caso, haja qualquer defesa em sentido contrário [...]” (CASTRO, 2019, p. 314).

Destarte, pactuando com o pensamento de Castro (2019), tendo em vista esse cenário tenebroso para os professores, muitos por medo de serem perseguidos, de serem caluniados, por receio de perderem o emprego, etc., acabam ficando sem alternativas, tendo que se sujeitarem às normativas ideológicas de educação impostas pelo fundamentalismo religioso e pelo neoliberalismo. Portanto, eles precisam se policiarem e modificarem suas metodologias para não contrariarem essas normativas. Então, qual seria o papel do professor nesta conjuntura que o Brasil está passando? Certamente, o seu papel já não é mais o mesmo. O professor não possui mais autonomia e liberdade para ensinar ou para expressar seu pensamento, pois caso fizer isto, será reprimido e perseguido. Deste modo, o papel do docente fica limitado ao ensino daquilo que a normativa do fundamentalismo religioso e do neoliberalismo permitem.

E o que o fundamentalismo religioso e o neoliberalismo querem que os professores ensinem? Ora, notoriamente eles querem que os professores os ajudem a propagarem a suas ideologias de classe, pois eles representam a classe burguesa e não querem que os professores ensinem os seus alunos a serem críticos, visto que isto poderia trazer dificuldades para esta classe manter a sua hegemonia. Sendo assim, o professor será um mero transmissor de informações que expressam a ideologia do o fundamentalismo religioso e o neoliberalismo.

À vista disso, a contradição e a incoerência estão desveladas. Aqueles que estão incitando o discurso de perseguição e que imputaram aos professores o papel de ideólogos e doutrinadores, estarão contribuindo para que os professores sejam de fato doutrinadores e ideólogos. Desta forma, fica explícito que a preocupação da ala política em ascensão não é com a suposta doutrinação que os professores estariam fazendo, posto que é isto que eles objetivam fazer. O intuito é tão somente realizar a doutrinação do modo deles e de impor as ideologias que os interessam. Por conseguinte, esse discurso de não tolerar professores doutrinadores e ideólogos nas escolas é uma farsa, isto por que como nos enfatiza Frigotto e Ferreira (2019, p. 108-109)

Para impor seus objetivos tanto o Movimento Escola sem Partido quanto o fundamentalismo religioso as suas crenças valem-se do falseamento de conceitos e manipulação da boa-fé. Ao acusar que a escola tem partido, busca-se confundir os pais e a sociedade de modo geral, pois grande parte dos professores vale-se de seu público cativo para doutrinar de acordo com o partido de preferência. Se isso fosse verdade, até que seria uma doutrinação democrática, pois no conjunto dos professores há adeptos de todos os partidos políticos. Mas os proponentes do movimento sabem muito bem que não é isso.

[...] O Movimento também sabe que nenhuma escola defende um determinado partido político. O que o preocupa é sob que bases teóricas os professores efetivam sua docência em toda e qualquer área de conhecimento. Sabe que pelo conteúdo e método de produção e socialização do conhecimento trabalhado na escola, ela exerce uma determinada função política: transformadora ou conservadora. O que o preocupa e autoritariamente querem silenciar são aquelas análises que têm sua base em autores que ajudam aos jovens a entender a natureza das relações sociais de classe, sob uma sociedade das mais desiguais e violentas do mundo. Ou seja, autores e análises que dão base para que cada um, autonomamente, exerça aquilo que Aristóteles dizia do ser humano: um ser essencialmente político [...].

Diante do que foi expresso pelos autores na citação acima, nos fica claro qual é a real intencionalidade da perseguição aos professores. O propósito de toda essa trama é inviabilizar que a educação seja transformadora, que os estudantes tenham um pensamento crítico e, mormente, que tenham consciência política, pois isso significaria um grande entrave na ascensão e na manutenção da ideologia do fundamentalismo religioso e do neoliberalismo.

Ademais, neste contexto, uma das primordiais funções da educação é somente a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, não há preocupação com o desenvolvimento integral, com o pensamento crítico, com a autonomia, a única preocupação é que os educandos e a educação sejam lucrativos para o mercado. Qualquer professor que tentar fugir deste propósito, isto é, que buscar realizar um ensino crítico, reflexivo, humanitário, será declarado inimigo e julgado como doutrinador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, balizado pela objetivação de buscar compreender o papel do professor na conjuntura brasileira de ascensão da ala neoliberal e neoconservadora, o desenvolvimento deste ensaio permite-nos constatar o lastimável quadro de opróbrio total que a profissão docente vem enfrentando hodiernamente no Brasil. A precarização docente não é um processo novo Brasil, pelo contrário, é um legado histórico que advém e segue a lógica da sociedade capitalista de precarização trabalhista. Não obstante, nos últimos anos a precarização docente se intensificou demasiadamente e a carreira deste profissional tem sido cada dia mais difícil e descreditada em virtude deste processo e da iminente perseguição ideológica.

Aproveitando-se que conseguiram chegar ao poder, os neoliberais, os neoconservadores e os fundamentalistas não perderiam a oportunidade para propagarem suas ideologias. E qual seria o caminho propício para eles imporem suas ideologias? Certamente pela Educação. Então, todo o discurso ideológico criado para perseguir os ditos professores doutrinadores e ideólogos não passa de um estratagema para viabilizar que a educação e os professores sejam controlados e normatizados a compactuarem com os preceitos e ideologias do fundamentalismo religioso e do neoliberalismo. Assim, não haverá um ensino ou uma educação crítica, que possibilitará aos aprendizes perceberem as desigualdades, mas sim uma educação alienante que estará direcionada para a manutenção das desigualdades sociais, das desigualdades étnicas, das desigualdades de gênero, das desigualdades sexuais, etc.

Visto isso, estamos diante de uma conjuntura tenebrosa e obscura. Ser professor de fato neste atual contexto, isto é, buscar contribuir para o desenvolvimento global dos alunos, para uma formação crítica, humanitária e autônoma, representa sermos inimigos do Brasil. O professor nunca foi valorizado em nosso país, sempre sofreu com a precarização do seu trabalho, com a baixa remuneração, com a falta de plano de carreira, etc., entretanto, além disso tudo, agora ele vem sofrendo com ameaças, perseguições, controle e punições. Então, o professor passa por um momento de total desprestígio, vulnerabilidade e extrema decadência.

No contexto de pandemia, o discurso de perseguição ao professor teve uma atenuação (já o processo de precarização se avultou), porém ele ainda é presente, assim que as coisas “normalizarem” certamente ele virá à tona novamente, uma vez que o ataque à educação sempre foi uma das principais bandeiras do governo Bolsonaro e de seus seguidores. Desse modo, cabe a nós educadores lutarmos e resistirmos a esse promíscuo e nefasto processo. O aparato e artifício mais poderoso que temos para combater essa lógica é continuarmos a exercer nossa profissão com total competência e esmero para que possamos contribuir para o processo de formação de sujeitos críticos e emancipados, pois assim teremos cidadãos com mais consciência social e política e dessa maneira a ideologia degenerativa da ala política neoliberal e neoconservadora poderá ser solapada. Com isso pode-se principiar um movimento indutor para que a profissão docente seja efetivamente mais valorizada e prestigiada. Não custa nada sonharmos com isso.

## REFERÊNCIAS

- ABONIZIO, G. Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. *Ensino de Sociologia em Debate*, Londrina, v. 1, n. 1, p.1-28, 2012.
- BORGES, E.F.; CECÍLIO, S. O trabalho docente no Brasil [década de 1950 aos dias atuais]: a precarização no contexto de (re)democratização. *Holos*, [S.l.], v. 5, p.177-194, 2018.
- CASTRO, M.R. Capitalismo dependente, conservadorismo e educação: uma análise dos ataques reacionários à educação brasileira. *Trabalho Necessário*, [S.l.], v. 17, n. 33, p.298-320, 2019.
- DIAS, A.P.; SALES, F.J.L. Dimensão da precarização do trabalho: o adoecimento do trabalhador. In: Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste Pré-Altas Brasil, XV, 2012, Teresina. *Resumos [...]*. Teresina: UFPI, 2012. Disponível em: <http://www.sinteseeventos.com.br/ciso/anaisxvciso/resumos/GT15-22.html>. Acesso em: 05 fev. 2021.
- EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J.C.; SUANNO, M.V.R.; LIMONTA, S.V. (Org.) *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013. p. 13-45.
- FERRARI, J.F. O processo de bolonha e os cortes na educação superior do governo bolsonarista: considerações a partir de textos jornalísticos. *Ensaios Pedagógicos*, Sorocaba, v. 3, n. 2, p.69-77, 2019.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistérios à destruição dos sistemas públicos de Educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- FRIGOTTO, G.; FERREIRA, S.M.. Cultura autoritária, ultraconservadorismo, fundamentalismo religioso e o controle ideológico da educação básica pública. *Trabalho Necessário*, [s. l.], v. 17, n. 32, p.88-113, 2019.
- GAZETA DO POVO. *Colégio demite professor após crítica a Bolsonaro em sala de aula*. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/colégio-demite-professor-apos-critica-a-bolsonaro-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 03 ago.2019.
- GOMES, T. *Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente*. Dissertação de Mestrado. 2017. P. 302. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.
- LOPES, E.C.P.M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, n. 5, 2008.

LUCYK, V.P.K.; GRAUPMANN, E.H. Desvalorização do Trabalho Docente Brasileiro: uma Reflexão de seus aspectos históricos. *Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas*, v.7, n.20, p.11-27, 2017.

OLIVEIRA, L.J.; PIRES, A.P.V. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. *Revista do Direito Público*, Londrina, v. 9, n. 1, p.73-100, 2014.

PAULINO, C.V. O impulso neoliberal e neoconservador na educação brasileira: a imagem do "professor doutrinador" e o projeto "escola sem partido". *Educere Et Educare*, [s.l.], v. 13, n. 28, [s.p.], 2018.

MARONEZE, L.F.; LARA, A.M.B. A precarização do trabalho docente no contexto da reorganização capitalista e das mudanças na legislação educacional brasileira pós 1990. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 2, n. 3, p.58-70, 2011.

VEJA. *Bolsonaro defende gravação de professores por alunos em sala de aula*. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-defende-gravacao-de-professores-por-alunos-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 01 ago.2019.

UOL. *Ministro da Educação diz que filmar professores em aula é direito dos alunos*. Disponível: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/04/28/ministro-da-educacao-diz-que-filmar-professores-em-aula-e-direito-dos-alunos.htm>. Acesso em: 01 ago.2019.

Recebido em: 10.01.2021

Aprovado em 10.04.2021

## PESQUISAS (AUTO)BIOGRÁFICA E BIOGRÁFICA: VISADA PANORÂMICA NA CAPES E NA BDTD

### Biographic and biographic (self) research: a panoramic view on CAPES and BDTD

Caio Corrêa Derossi–UFV\*  
Ana Paula Machado Gomes– UFV\*\*  
Michele Pereira de Paula- IFV\*\*\*

**Resumo:** O presente ensaio de abordagem qualitativa e naturezas bibliográfica e documental apresenta um estado do conhecimento realizado a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações com os termos de busca “pesquisa (auto)biográfica” e “pesquisa biográfica”. O objetivo foi apresentar uma visada panorâmica sobre o quantitativo de produções, as instituições produtoras e as áreas de estudo vinculadas, com ênfase para as investigações do campo educacional, possibilitando analisar globalmente as pesquisas acerca das temáticas. Ao fim, é observado um maior número de resultados ligados aos programas de pós-graduação em educação, bem como a concentração de trabalhos nas instituições públicas e da região Centro-Sul do país.

**Palavras-chave:** Pesquisa (Auto)biográfica. Pesquisa biográfica. Estado do conhecimento.

**Abstract:** The present essay with a qualitative approach and bibliographic and documentary nature presents a state of knowledge made from the CAPES Theses and Dissertations Bank and the Digital Theses and Dissertations Library with the search terms “(auto) biographical research” and “Biographical research”. The objective was to present a panoramic view on the quantity of productions, the producing institutions and the related study areas, with an emphasis on investigations in the educational field, making it possible to globally analyze research on the themes. In the end, there is a greater number of results linked to graduate education programs, as well as the concentration of work in public institutions and in the Center-South region of the country.

**Keywords:** Biographical (Auto) research. Biographical research. State of knowledge.

#### INTRODUÇÃO

Pode-se entender que há um século as narrativas (auto)biográficas podem ser consideradas objetos de pesquisa de cunho interpretativo e de abordagem qualitativa. Após a sua inserção na Escola de Sociologia e Antropologia de Chicago, nos anos 20 e 30 do século XX, o potencial (auto)biográfico das narrativas emerge no campo científico na década de 1980, com o retorno do sujeito para o centro das construções epistemológicas. Esse movimento foi denominado por Passeggi (2011) de guinada biográfica nas Ciências Humanas e Sociais, tendo no ramo educacional, vertentes do que no Brasil e em Portugal se denomina de método/pesquisa (auto)biográfica e biográfica, correspondentes nas tradições de investigação francófona, alemã, anglo-saxã e espanhola.

---

\*Licenciado em História e Mestrando em Educação, ambos pela Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação. Avenida P. H. Rolfs, s/n, Campus Universitário. E-mail: [derossi.caio@gmail.com](mailto:derossi.caio@gmail.com).

\*\*Licenciada em Educação Infantil e Mestranda em Educação, ambos pela Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação. Avenida P. H. Rolfs, s/n, Campus Universitário. E-mail: [anapaula.1.apm2@gmail.com](mailto:anapaula.1.apm2@gmail.com).

\*\*\* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del-Rey e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Professora Efetiva da Rede Municipal de Educação de Ponte Nova – MG. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação. Avenida P. H. Rolfs, s/n, Campus Universitário. E-mail: [micheulla@gmail.com](mailto:micheulla@gmail.com).

Nesse sentido, se faz relevante a reflexão acerca da construção de conhecimento e dos caminhos empreendidos pelas pesquisas, como forma de pensar as práticas éticas, que justificam e norteiam as investigações, bem como, para não se cometer violências simbólicas (BOURDIEU, 1997) com os sujeitos e suas histórias (auto)biográficas. Dessa forma, nosso objetivo aqui é apresentar os resultados de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006), que buscou investigar acerca do quantitativo de produções, as instituições e as áreas temáticas de teses e dissertações relacionadas aos termos de busca "pesquisa (auto)biográfica" e "pesquisa biográfica".

Para tanto, foi realizada a busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. A escolha se deu em razão de ambas as plataformas serem reputadas e referências na catalogação e armazenamento das produções dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país. Outro motivo que justifica nossa escolha é que as dissertações e as teses geram, na maioria dos casos, os artigos que são socializados nos periódicos. Por isso, a opção por pensar nesse tipo de resultado da pesquisa científica. Portanto, apresentar-se-ão em tabelas e gráficos os quantitativos dos trabalhos, separados por tipo de produção, tese e dissertação, bem como as instituições de origem e os diferentes campos do conhecimento, para além do da educação. O texto também traz apontamentos teórico-metodológicos das pesquisas, como forma de situar a compreensão de seus fazeres. Logo, evidencia-se de forma indiciosa, a distribuição dos trabalhos por região e filiação institucional e temática, apontando uma visada panorâmica sobre as produções.

### APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS PESQUISAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E BIOGRÁFICAS

As pesquisas (auto)biográficas e biográficas podem ser compreendidas enquanto uma estratégia de pesquisa de abordagem qualitativa, inseridas nas perspectivas das investigações que se ancoram nas narrativas, trajetórias, percursos e histórias de vida, que objetivam analisar e compreender as representações e imaginários de indivíduos ou grupos acerca das interações, relações sociais e leituras do contexto e do tempo que são vividos. Nas pesquisas educacionais, Passeggi, Souza e Vicentini (2011) destacam que as pesquisas (auto)biográficas e biográficas se debruçam a pensar a formação e as práticas pedagógicas dos professora, a partir de suas próprias lentes que relatam os próprios movimentos de atuação e de inserção na docência. Nessa direção, Carvalho (2003, p. 287) marca que "O laço indissociável entre a experiência e a sua (re)elaboração na condição narrativa – enquanto abertura para revivificar e ao mesmo tempo recriar o vivido – é central para a análise de relatos autobiográficos.". Em consonância com o exposto, Neves (2010, p. 125) afirma que "O estudo autobiográfico permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social – sou a autora e a narradora do texto ao mesmo tempo e, por meio da auto escuta, posso comunicar ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes."

Desse modo, esses tipos de investigações, a partir de um entendimento qualitativo, busca por meio de uma pesquisa-ação-formação, produzir conhecimento e refletir sobre os processos formativos, mediante as biografias produzidas pelos sujeitos em seus relatos orais e/ou escritos. Assim, as narrativas (auto)biográficas podem se configurar em objetos e formas de produção do material a ser utilizado, marcando o compromisso que Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371) afirmam que "[...] não se busca uma 'verdade' preexistente ao ato de biografar, mas sim como os indivíduos significam suas experiências e (re)significam suas consciências históricas de si e de suas aprendizagens, mediante o processo de biografização".

As histórias biográficas e (auto)biográficas desvelam um trabalho com as linguagens orais e escritas, que remontam práticas sociais, hierarquias de poder e fragmentos das realidades. Então, são os relatos biografados objetos que historicizam, representam e refletem através da linguagem, cotidianos, valores, crenças sobre perspectivas pessoais e suas inserções nos contextos sociais. Logo, se estabelece uma relação dialógica de um modo de se construir conhecimento a partir e com o outro, marcando uma interface entre as biografias de quem fala, de quem ouve e do meio social, marcando por isso, a construção e a reflexão de uma pesquisa-ação-formação da/para docência.

Assim, as pesquisas educacionais que lançam mão dos recursos biográficos e (auto)biográficos objetivam refletir sobre questões propostas a partir da reelaboração das narrativas contadas acerca das trajetórias de vida, de formação, de escolarização e de profissão, por exemplo. Privilegia-se então, a dimensão própria do contar sobre os percursos vividos, observando as mobilizações e trabalhos com as experiências, as memórias, as vivências que instauram uma conjuntura de pesquisa-ação-formação, a medida que se nota como aquelas reinterpretações que reverberam, criam lastros no

presente, na produção de saberes. É então no sentido que “o indivíduo é confrontado aos imperativos da autorrealização, da autoformação” (PASSEGGI, SOUZA E VICENTINI, 2011 p. 371), que as perspectivas (auto)biográficas vão propor a partir dos relatos biografados, um movimento de oferecer um novo significado aos processos da formação, da profissão e das relações entre os sujeitos e instituições, reconhecendo o indivíduo que narra como produto e produtor de contatos pessoais e coletivos. Por isso, os autores (2011, p. 372) afirmam que

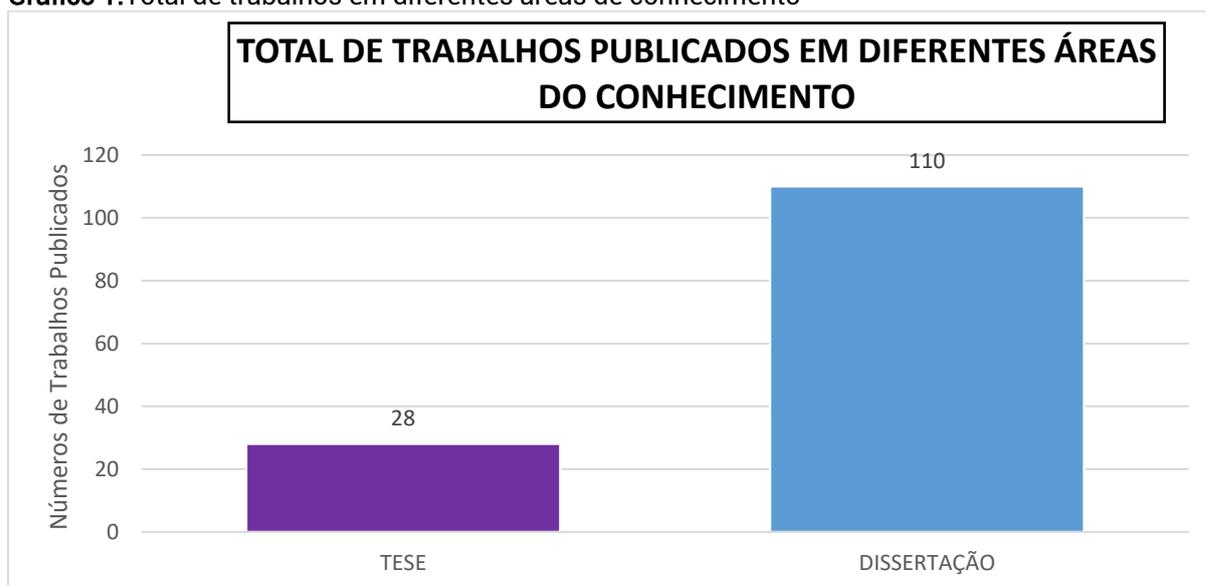
A centração no indivíduo como agente e paciente, agindo e sofrendo no seio de grupos, conduz cada vez mais a se investigar em Educação a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica. Sendo essa última considerada enquanto a capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida.

Logo, as narrativas (auto)biográficas guardam consigo um aspecto de reflexão histórico sobre os desenvolvimentos e as aprendizagens, em um movimento concomitante de rememorar e reelaborar as trajetórias vividas. Esse exercício biográfico permite que tanto quem relata, quanto quem escute, perceba as nuances, os fatores que clivaram e compuseram os processos narrados. Cabe destacar ainda que em termos de materiais (auto)biográficos para a análise de pesquisa, para além de relatos, entrevistas e biografias, convencionalmente retratadas e integrantes de uma ideia do senso comum acerca desse tipo de pesquisa, podem ser analisados: memoriais, ensaio, diários, etnobiografias, perfis em redes sociais, fotos, vídeos, áudios, cartas, portfólios, entre outras fontes que permitam elaborar acerca da presença do sujeito em seus espaços de vida, de formação e de profissão. Na direção de suas análises dos dados, Passeggi, Souza e Vicentini (2011) discutem que inseridas em uma lógica qualitativa, a análise de conteúdo, a pesquisa documental e a análise do discurso são mais recorrentes em trabalhos. Entretanto, cumpre ressaltar a existência de múltiplas formas de interpretação, marcando um pluralismo disciplinar no trato com as narrativas biográficas.

### VISADA PANORÂMICA SOBRE AS PESQUISAS NOS BANCOS DE DADOS

Sobre o termo de busca pesquisa (auto)biográfica na plataforma de teses e dissertações da CAPES, foram encontrados um total de 138 trabalhos, sendo 110 pesquisas de mestrado e 28 investigações de doutorado, no período dos anos de 2008 a 2019. Cumpre ressaltar que a escolha de se grafar autobiográfico com parênteses, segue um modo sugerido por Nóvoa e Finger (2010). O gráfico a seguir ilustra o cenário:

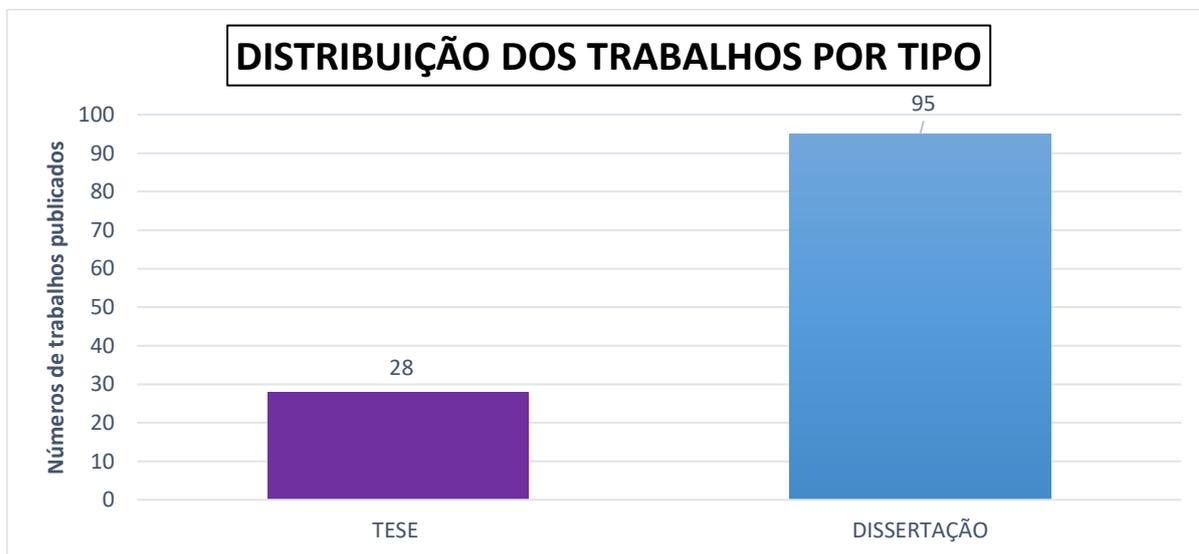
**Gráfico 1:** Total de trabalhos em diferentes áreas de conhecimento



**Fonte:** Produção própria a partir de dados da pesquisa.

O recorte temporal, além de expressar o exercício mais ou menos próximo de uma década de produções, é condicionado as publicações que constam na plataforma, respondendo a palavra de busca. Quando se afunila para os trabalhos no campo da educação, o quadro é reduzido para 95 dissertações, distribuídas entre os anos de 2013-2019 e 28 teses, publicadas no período de 2013-2017. Com relação a essa distribuição, o gráfico sinaliza o descrito:

**Gráfico 2:** Trabalhos Publicados na Área de Educação



**Fonte:** Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Nesse sentido, apenas 15 trabalhos são de áreas distintas a perspectiva educacional. Sobre a distribuição por áreas de concentração temática, advindas respeitando as próprias denominações dos programas de pós-graduação, a tabela 1 explicita que essa relação entre campos de estudo e quantitativos de trabalho se dá pela seguinte proporção:

**Tabela 1:** Distribuição Dos Trabalhos Por Área De Conhecimento

Área de Conhecimento	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Área
Relações Étnico-Raciais		1	1
Música		6	6
Patrimônio Cultural e Sociedade		3	3
Educação e Tecnologia		1	1
Psicologia		1	1
Ensino e História de Ciência Matemática		1	1
Artes Cênicas		1	1
Educação Científica e Formação de Professores		1	1
Educação	28	95	123
<b>TOTAL</b>		<b>138</b>	

**Fonte:** Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Com relação a distribuição do quantitativo geral de trabalhos relativos ao termo de busca pesquisa (auto)biográfica e as instituições, observa-se a seguinte tabela:

**Tabela 2:** Distribuição dos Trabalhos por Instituição

Universidades (Siglas)	Número de trabalhos por Universidades
UFG	40 ou mais
UNEB, UFRN	10 a 20
UFC	8 a 9
UNB	4 a 7
UERN, UEPA, UFSM, UNIRIO, UFRGS, UFSM, UNIVALE	2 a 3
UFPR, UEFS, UFES, UERJ, UFF, USP, UFBA, IFRS, UESB	1

**Fonte:** Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Já, quando se pensa no recorte específico das 95 dissertações e 28 teses, a distribuição por instituições se dá da seguinte maneira:

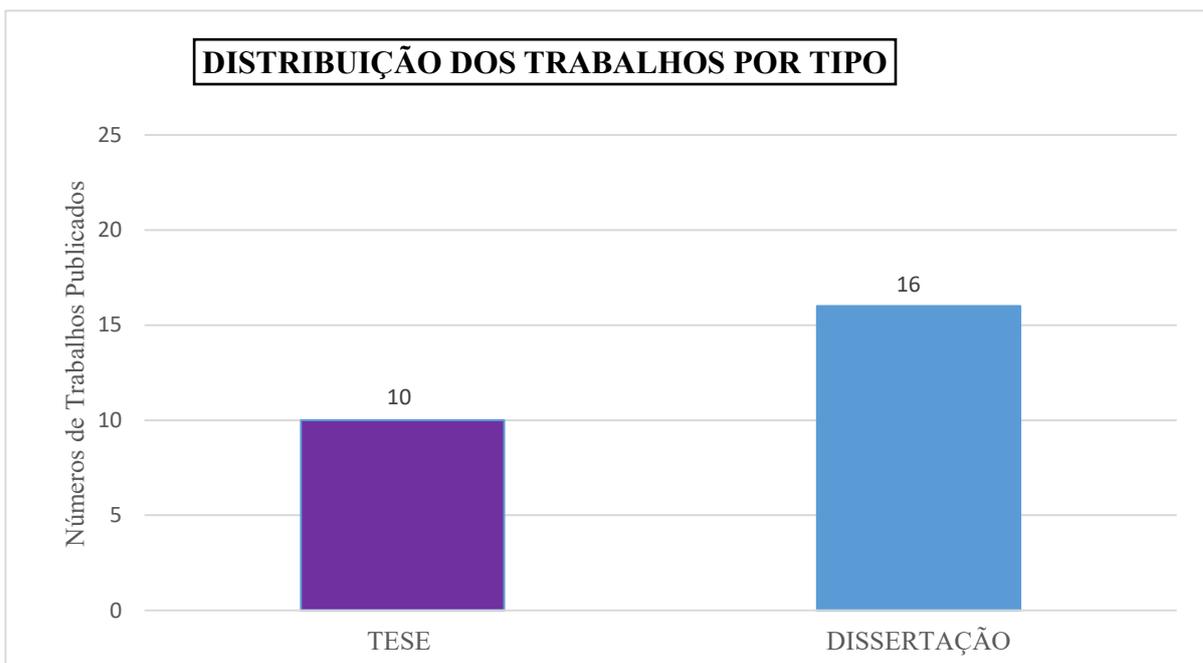
**Tabela 3:** Distribuição De Trabalhos Na Área De Educação Pelas Principais Instituição

UNIVERSIDADES (SIGLAS)	TOTAL DE TESES	TOTAL DE DISSERTAÇÕES	NÚMERO TOTAL POR UNIVERSIDADES
UFG		42	42
UNEB	7	19	26
UFRN	6	12	18
UFC	8	4	12
UFMS	2	2	4
UFPA	1	2	3

**Fonte:** Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Cumprir destacar que a UNEB tem 3 trabalhos, dos já contabilizados, na modalidade de mestrado profissional, que as instituições: Centro Universitário Salesiano, UFPR, UNIVILLE, UEFS, UFES, UERJ, UFF, USP, UFPE, UNIMEP possuem cada um trabalho do tipo dissertação e que a PUC/SP e a UFPB apresentaram uma tese cada. De um modo panorâmico, observa-se que o termo de busca encontra-se maior correspondência de trabalhos no campo educacional, com uma distribuição mais concentrada nas instituições públicas da região Centro-Sul do país, em termos socioeconômicos, em função do número e das idades dos estabelecimentos, mas com a presença de estabelecimentos particulares e das regiões Norte e Nordeste.

Já os dados da BDTD para o termos de busca pesquisa (auto)biográfica nos oferecem o total de 26 trabalhos do campo educacional, sendo 10 teses e 16 dissertação, como pode ser observado no gráfico a seguir:

**Gráfico 3:** Trabalhos Publicados na Área de Educação

**Fonte:** Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Todos os trabalhos que apareceram na busca já eram os produzidos dentro do campo educacional no intervalo de 2012-2020, com exceção dos anos de 2013 e 2017 que não se tinha registro de produções. Sobre a distribuição dos trabalhos pelas instituições, observa-se a seguinte tabela:

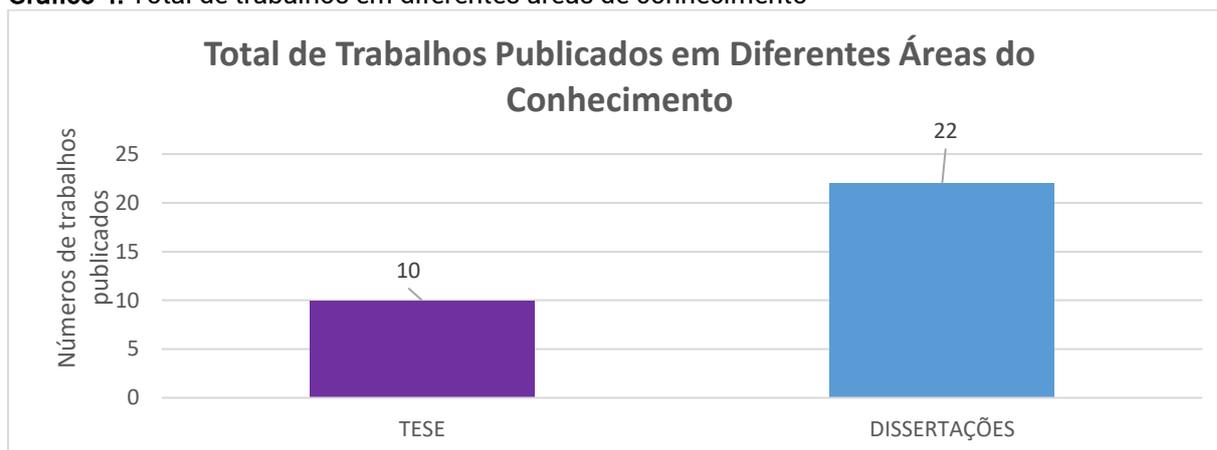
**Tabela 4:** Distribuição dos Trabalhos por Instituição

UNIVERSIDADES (SIGLAS)	TOTAL DE TESES	TOTAL DE DISSERTAÇÕES	NÚMERO TOTAL POR UNIVERSIDADES
UFC		1	1
USP	1		1
UNESP		1	1
UFSM	4	1	5
UFG		3	3
UFRN	6	10	16

**Fonte:** Produção própria a partir de dados da pesquisa.

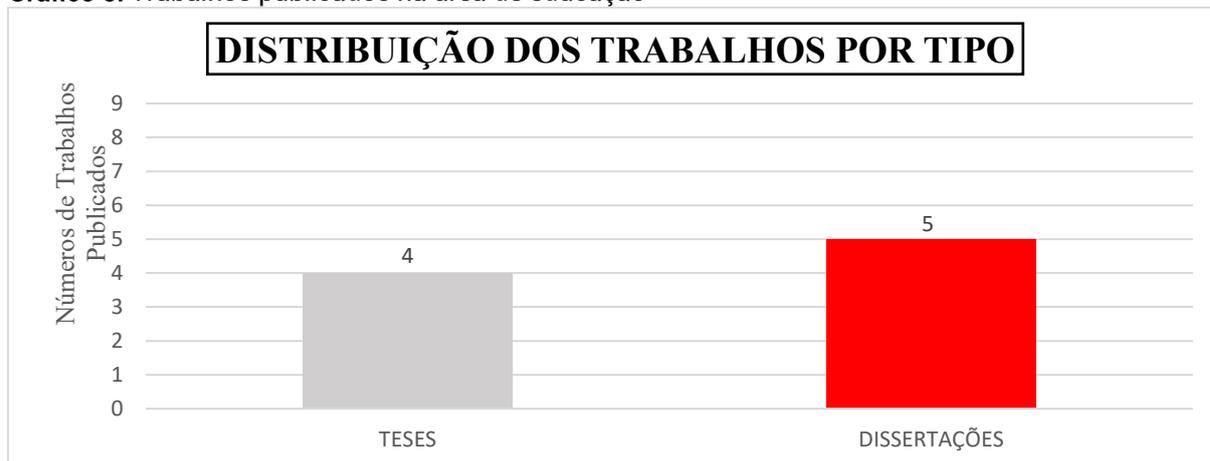
Com relação as produções sobre a pesquisa (auto)biográfica, percebe-se o grande número de produções localizadas na UFRN, em função de uma tradição do programa e de pesquisadores reputados como Maria Conceição Passeggi, por exemplo. Nesse sentido, a continuidade se faz presente em termos da origem das instituições e da localização geográfica das mesmas, salvo o relevo para a região Nordeste.

Já com o termo de busca pesquisa biográfica no banco de teses e dissertações da CAPES, dentro do recorte dos anos 2000-2019, com exceção ao ano de 2001 que não registrou trabalhos, foram totalizadas 32 produções, sendo 22 pesquisas de mestrado e 10 de doutorado. Sobre esse cenário apresenta-se o seguinte gráfico:

**Gráfico 4:** Total de trabalhos em diferentes áreas de conhecimento

**Fonte:** Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Dos 32 trabalhos, quando se realiza um afinamento, observa-se um quantitativo de 9 trabalhos, sendo 5 dissertações e 4 teses, distribuídas entre os anos de 2015-2017. O gráfico a seguir ilustra o descrito:

**Gráfico 5:** Trabalhos publicados na área de educação

**Fonte:** Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Com relação a separação dos quantitativos dos trabalhos por área do conhecimento, a tabela a seguir ilustra os componentes:

**Tabela 5:** Distribuição Dos Trabalhos Por Área De Conhecimento

Área de Conhecimento	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Área
Educação	4	5	9
Música	2	1	3
Letras	3	1	4
Ciências Sociais/ Sociologia	3	2	5
Psicologia		1	1
Administração		1	1
Estudos Literários/ Literatura	2	1	3
História	2	1	3
Arquitetura e Urbanismo		1	1
Geografia		1	1
Comunicação		1	1
<b>TOTAL</b>		<b>32</b>	

**Fonte:** Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Sobre as instituições que os trabalhos foram desenvolvidos, de forma geral dispõe-se que:

**Tabela 6:** Distribuição dos Trabalhos por Instituição

UNIVERSIDADES (SIGLAS)	TOTAL DE TESES	TOTAL DE DISSERTAÇÕES	NÚMERO TOTAL POR UNIVERSIDADES
USP		2	2
UFSC	1		1
PUC/SP	2		2
PUC/RJ	1		1
PUCRS		2	2
UFBA	1	1	2
UFU		1	1
UCSal		1	1
UnB		3	3
UFRRJ		1	1
UFS		1	1
UNEB		1	1
UFRGS		1	1
UNICAMP		1	1
UFRJ	1	1	2
CESJF		1	1

**Fonte:** Produção própria a partir de dados da pesquisa.

A relação do número de teses e dissertações desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação e as respectivas instituições, pode ser analisada a seguir:

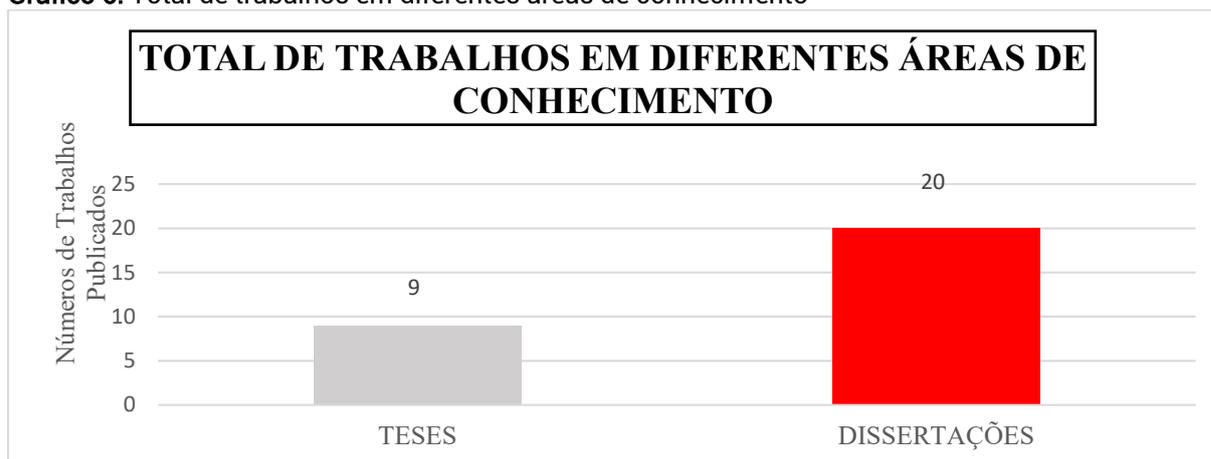
**Tabela 7:** Distribuição De Trabalhos Na Área De Educação Pelas Principais Instituição

UNIVERSIDADES (SIGLAS)	TOTAL DE TESES	TOTAL DE DISSERTAÇÕES	NÚMERO TOTAL POR UNIVERSIDADES
UFS		2	2
C. U. Salesiano- SP		1	1
UNINOVE		1	1
UFSM		1	1
USP	1		1
UFBA	1		1
UFRGS	1		1
UFC	1		1

**Fonte:** Produção própria a partir de dados da pesquisa.

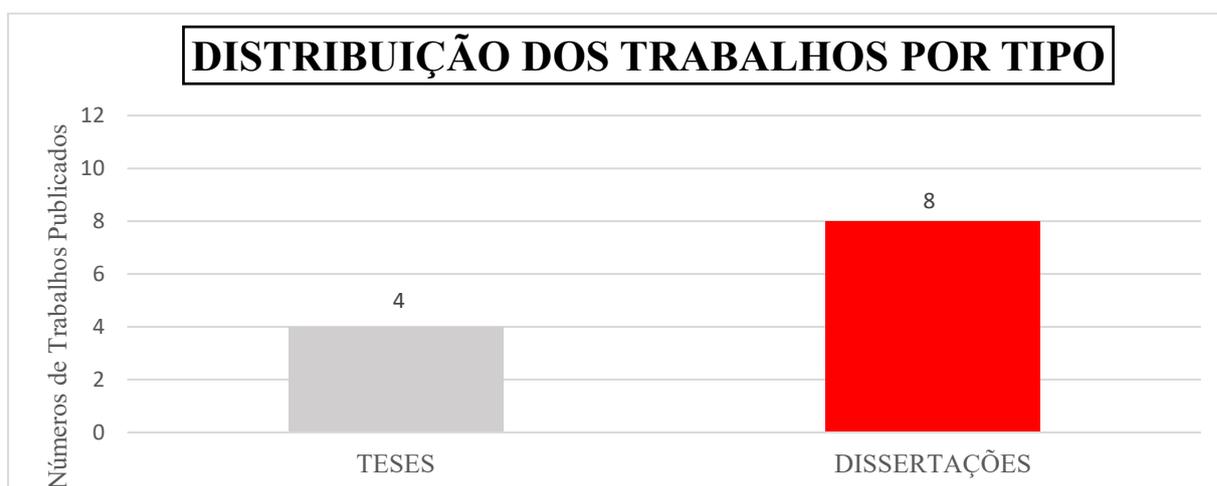
Em uma visada panorâmica, observa-se que para além de uma continuidade da concentração dos trabalhos em instituições públicas e da região Centro-Sul, ocorre a preponderância de outras áreas do conhecimento, pela pesquisa biográfica ser metodologia e objeto para as investigações, presente tanto nas perspectivas do texto literário, como das histórias oral e de vida.

Já em relação ao termo de busca pesquisa biográfica na plataforma da BDTD, foram totalizados 29 trabalhos, sendo 20 dissertações e 9 teses, de distintos ramos do conhecimento, em um período do final da década de 1990 até 2019, não mantendo a sequencialidade de todos os anos. Esses dados podem ser conferidos no gráfico a seguir:

**Gráfico 6:** Total de trabalhos em diferentes áreas de conhecimento

**Fonte:** Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Os trabalhos do campo educacional somam um total de 12, sendo 8 dissertações e 4 teses, como pode ser visto a seguir:

**Gráfico 7:** Trabalhos publicados na área de educação

**Fonte:** Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Sobre a distribuição dos trabalhos por área temática e tipo de investigação, a disposição é representada na tabela a seguir:

**Tabela 8:** Distribuição dos trabalhos por área de conhecimento

Área de Conhecimento	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Área
Educação	4	8	12
Música		2	2
Letras/Literatura	1	3	4
Ciências Sociais/ Sociologia	1	2	3
Psicologia	1	1	2
História	1	1	2
Arquitetura e Urbanismo		1	1
Artes		1	1
Política Social	1	1	2
<b>TOTAL</b>		<b>29</b>	

**Fonte:** Produção própria a partir de dados da pesquisa.

A tabela a seguir traz a distribuição das teses e dissertações conforme suas instituições de origem:

**Tabela 9:** Distribuição dos Trabalhos por Instituição

UNIVERSIDADES (SIGLAS)	TOTAL DE TESES	TOTAL DE DISSERTAÇÕES	NÚMERO TOTAL POR UNIVERSIDADES
UNESP		2	2
USP	1	2	3
UFS		1	1
UFSM	1	2	3
UFG		1	1
UFRGS	1	2	3
UFRN		1	1
UnB	1	2	3
UCSal		1	1
UFPB		1	1
UNIMEP		3	3
UFPeI		1	1
UFTM		1	1
PUC/RJ	1		1
PUC/SP	1		1
UFSC	2		2
UFC	1		1

**Fonte:** Produção própria a partir de dados da pesquisa.

O panorama geral continua a confirmar tendência de destaque para as produções das instituições federais e da região Centro-Sul do país, indicando também como observado no levantamento da plataforma de teses e dissertações da CAPES, a tendência da pesquisa biográfica se associar tanto como metodologia, quanto objeto a outros campos do conhecimento.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas (auto)biográfica e biográfica no campo educacional, tem para Delory-Momberger (2012), uma finalidade de explorar a partir dos relatos que tratam dos percursos de vida dos sujeito, como as experiências e os sentidos dos fatos e dos contextos vividos impactam na significação e no devir da própria existência. Dessa forma, mobiliza-se a partir das narrativas biográficas, as representações, os imaginários, os valores e as crenças que mediam e (re)criam as histórias vividas e contadas, uma vez que para Passeggi (2014) a ação de contar sua biografia propõe que o indivíduo articule presente, passado e futuro, fazendo com que se instaure uma reflexividade (auto)biográfica, que propõe o desejo humano por refletir e vislumbrar horizontes de acordo com as experiências.

Assim, reforça-se as narrativas (auto)biográficas como fontes profícuas ao trabalho qualitativo em educação, possibilitando construir novos conhecimentos, sem perder de vista os aspectos éticos e metodológicos necessários as investigações. As biografias são um material rico para se pensar o que Pineau (2005) denominou de antropofomação, o que retoma a ideia de pesquisa-ação-formação, já que para além da narrativa de vida compartilhada entre os sujeitos, é necessário contextualizar os elementos que aconteceram em uma relação tempo-espaço. Desse modo, as (auto)biografias correspondem tanto a uma ação de narrar a vida, quanto de uma formação propiciada pela reflexão do que se narra e da contextualização dos espaços e tempos retratados.

Embora as pesquisas abriguem uma pluralidade de objetivos e incorporações teórico-metodológicas, pode-se afirmar que de modo geral, as investigações biográficas e (auto)biográficas dialogam com duas posições político-sociais. A primeira de que as biografias nos convidam a pensar as reelaborações do vivido e os arranjos propostos pelos sujeitos, oferecendo uma explicação sobre suas composições de identidades e de ações perante a grupos e contextos sociais. A segunda, que possui uma interseção com a primeira, destaca uma outra forma de conceber e se relacionar com a produção do conhecimento, no sentido que considerar as biografias nessa dinâmica, se constitui em uma forma potente de refletir sobre as demandas sociais, legais e a diversidade, que é presente nas histórias de vida dos sujeitos e que nos implica a outros combates, enfrentamentos.

Destarte, o presente artigo ofereceu sinais e paradigmas indícios acerca doas aspectos teórico-metodológicos das pesquisas biográficas e (auto)biográficas. Para além disso, em termos empíricos,



propôs um levantamento do tipo estado do conhecimento, que permitiu oferecer indícios numéricos e qualitativos da distribuição dos trabalhos, instituições, períodos e temáticas correlacionadas à dimensão biográfica. Tais elementos, ao fim, nos permitem pensar na maior apropriação do campo educacional, em instituições públicas da região socioeconômica do Centro-Sul do país.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 693-732.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, Identidade e Narrativa: Elementos Para Uma Análise Hermenêutica. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, julho de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v9n19/v9n19a11.pdf>. Acessado em: março de 2021.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e Educação*. Figuras do indivíduo-projeto. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

NEVES, J. G. Cultura Escrita E Narrativa Autobiográfica: Implicações Na Formação. In: CAMARGO, M.R. (org.), SANTOS, VCC. (colab). *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zz66x/pdf/camargo-9788579831263-09.pdf>. Acessado em: março de 2021.

PASSEGGI, M. C. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica em educación. *Educación y Pedagogía*, v. 61, n. 23, p. 25- 40, 2011.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E.C. de; VICENTINI, P.P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386, abr. 2011. Disponível em: [http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art\\_VICENTINI\\_Entre\\_a\\_vida\\_e\\_a\\_formacao\\_pesquisa\\_2011.pdf?sequence=1](http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1). Acessado em: março de 2021.

PASSEGGI, M. C. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, A. C., SAMPAIO, C. S.; PASSEGGI, M. C. *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*. Curitiba: CRV, 2014. p. 133-148.

PINEAU, G. Emergência de um Paradigma Antropoformador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. Tradução: Américo Sommerman. *Saúde e Sociedade*, v. 14, n. 3, 102-110, 2005.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" na Educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set./dez. 2006.

Recebido em: 10.01.2021

Aprovado em 10.04.2021

# CONHECIMENTOS E ATITUDES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luísa Leôncio Monti–UFSCar\*

**Resumo:** A violência intrafamiliar se constitui em uma das formas mais perpetradas de violência contra a criança, isso significa que a maior parte da violência infligida contra este grupo acontece dentro de casa, local esse que deveria conferir segurança. Neste cenário, encontramos na escola e no professor instrumentos de prevenção e proteção à criança quando se trata de violência, devido seu contato de caráter único com a criança. O presente estudo teve como objetivo investigar conhecimentos e atitudes de professores da Educação Infantil sobre a violência intrafamiliar contra a criança de zero a cinco anos e 11 meses, a partir da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner.

Participaram da pesquisa 36 professoras, distribuídas em quatro CEMEI's diferentes, em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Foram utilizados dois tipos de instrumentos de coleta de dados: um questionário sobre formação e experiência docente e um questionário estilo escala de Likert sobre violência intrafamiliar contra a criança. As participantes foram todas mulheres, com idades entre 31 e 61 anos de idade, com tempo médio de formação de 23,2 anos de formação. Entre as entrevistadas, 25 afirmaram já terem identificado algum caso de violência intrafamiliar. Foram identificados encaminhamentos inadequados que acabam por agravar as condições que favorecem a violência.

A pesquisa mostra que as profissionais têm preferência por entrar em contato com a família e/ou responsáveis pela vítima para a resolução do problema. Observou-se uma tendência em não se realizar a denúncia formal. Notou-se também um descontentamento geral das professoras em relação à formação inicial e continuada para o tema. As docentes relatam insegurança para atuar, devido às lacunas em sua formação, o que se traduz em uma hesitação em denunciar e apoio das práticas de senso comum e em crenças pessoais. Apontam-se como lacunas mais significativas: encaminhamentos a serem realizados, informações gerais sobre o enfrentamento da violência, capacitação em detectar precocemente os casos e o conhecimento acerca do papel do educador. É possível perceber a urgência pela formação, tanto pelos conhecimentos e atitudes considerados como inadequados, como pela demanda das próprias educadoras. A promoção de um microsistema (escola) que favoreça o desenvolvimento do indivíduo, assim como sua proteção, depende da capacitação de professores.

Alerta-se a necessidade urgente de reformulação da formação de professores. Chama-se atenção ao fato de que existe uma falta de credibilidade nos órgãos que compõem a rede de apoio. Em suma, conclui-se que as profissionais são capazes de identificar situações e características de violência intrafamiliar contra a criança, contudo, não são capazes de dar os encaminhamentos adequados a estes casos. Reitera-se, portanto, o protagonismo do professor no enfrentamento da violência intrafamiliar contra a criança, colocando este profissional e a escola como interventores desta realidade.

**Palavras-chave:** Violência intrafamiliar. Formação de professores. Educação Infantil. Teoria bioecológica.

\* Doutoranda no Programa de Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: [luisamonti@gmail.com](mailto:luisamonti@gmail.com).