

EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA: A IMPORTÂNCIA PARA O DOCENTE DE CONHECER A HISTÓRIA DA DOCÊNCIA NO BRASIL

Vanessa Cristina dos Anjos de Almeida ¹

ALMEIDA, V. C. dos. A. de. Educação em perspectiva: a importância para o docente de conhecer a história da docência no Brasil. **EDUCERE** – Revista de Educação, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 156-169. 2022.

RESUMO: O objetivo do presente trabalho é de promover reflexões acerca do trabalho do docente no Brasil, apontando a importância de os próprios docentes conhecerem essa história. Para alcançar o objetivo proposto, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, dialogando com bibliografias referentes ao assunto que auxiliaram na composição desse trabalho. Serão apresentados alguns apontamento históricos sobre a profissão, o trabalho docente e a historiografia na educação brasileira; o texto apresenta considerações também sobre a realidade do trabalho docente e seus desafios e um breve apontamentos sobre o trabalho docente do ensino superior durante a pandemia da Covid-19. A formação docente surge atrelada à expansão do sistema de ensino e à própria organização da carreira docente. Nesse contexto, a partir da discussão apresentada, foi possível inferir que formação inicial docente, poderia ser a porta de entrada para a construção de um profissional crítico, atualizado e apto a atuar em seu campo de ação, com uma atitude de avaliação da sua prática constantemente, pois atualmente, a demanda é de docentes que atuem atentos a uma nova geração de alunos.

PALAVRAS CHAVE: Educação; História da docência; Prática docente.

EDUCATION IN PERSPECTIVE: THE IMPORTANCE FOR THE TEACHER TO KNOW THE HISTORY OF TEACHING IN BRAZIL

ABSTRACT: The objective of this work is to promote reflections on the work of teachers in Brazil, pointing out the importance of the teachers themselves knowing this history. To achieve the proposed objective, the methodology used was qualitative research, dialoguing with bibliographies referring to the subject that helped in the composition of this work. Some historical notes on the profession, teaching work and historiography in Brazilian education will be presented; the text also presents considerations about the reality of teaching work and its challenges and a brief notes on the teaching work of higher education during the Covid- 19 pandemic. teacher. In this context, from the discussion presented, it was possible to infer that initial teacher training could be the gateway to the construction of a critical professional, updated and able to act in their field of action, with an attitude of evaluation of their practice constantly, because currently, the demand is for professors who are attentive to a new generation of students.

KEYWORDS: Education; History of teaching; Teaching practice.

DOI: [10.25110/educere.v22i1.20228603](https://doi.org/10.25110/educere.v22i1.20228603)

¹ Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário Una (2014). Faculdade Newton Paiva. Rua dos Aimorés, 1451, Lourdes, Belo Horizonte - MG, CEP: 30140-071.

E-mail: elianepsiko82@gmail.com

LA EDUCACIÓN EN PERSPECTIVA: LA IMPORTANCIA PARA EL PROFESOR DE CONOCER LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA EN BRASIL

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es promover reflexiones sobre el trabajo de los docentes en Brasil, señalando la importancia de que los mismos docentes conozcan esta historia. Para lograr el objetivo propuesto, la metodología utilizada fue la investigación cualitativa, dialogando con bibliografías referentes al tema que ayudó en la composición de este trabajo. Se presentarán algunas notas históricas sobre la profesión, la labor docente y la historiografía en la educación brasileña; el texto también presenta consideraciones sobre la realidad del trabajo docente y sus desafíos y un breve apunte sobre el trabajo docente de la educación superior durante la pandemia de Covid-19. En este contexto, de la discusión presentada, se pudo inferir que la formación inicial docente podría ser la puerta de entrada a la construcción de un profesional crítico, actualizado y capaz de actuar en su campo de acción, con una actitud de evaluación de su práctica constantemente. , porque en la actualidad, la demanda es de profesores que estén atentos a una nueva generación de estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Educación; Historia de la enseñanza; Práctica docente.

INTRODUÇÃO

Atualmente a sociedade tem exigido com mais vigor por uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. No bojo dessa sociedade encontra-se uma educação que por ser social e historicamente construída pelo homem, requer como essência no seu desenvolvimento uma linguagem múltipla, capaz de abarcar toda uma diversidade e, compreendendo dessa forma, os desafios que fazem parte do tecido de formação profissional do professor. Esta formação, constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre os objetivos e as lógicas que presidem a concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo, é transformado pelas próprias contingências da profissão.

Entende-se também que em meio a uma trajetória política que alterna entre períodos ditatoriais e democráticos, muitas reformas e movimentos importantes contribuíram para a construção da trajetória histórica da prática pedagógica brasileira, e hoje, o cenário sociopolítico e econômico contemporâneo que se delineia está a exigir novas ações, novas políticas e necessariamente, um novo olhar sobre a educação. Conseqüentemente, identificar os desafios que esta realidade coloca-nos é uma tarefa que está em aberto; principalmente se considerar que o ideal de uma educação crítica e emancipadora continua a ser um grande desafio, desafio esse, procurado por uma minoria de professores pesquisadores que se dedicam a investigar as tramas historicamente produzidas e vivenciadas pelas políticas educacionais.

Profissão docente: alguns apontamentos históricos

Conforme Nóvoa (1995) demonstra em suas obras, se faz necessário um enfoque diacrônico para melhor compreensão acerca da trajetória histórica da profissão docente. O magistério público sob o controle do Estado, começa a tomar forma em Portugal e no Brasil Colônia nas duas décadas de gestão de Sebastião José de Carvalho e Melo ((1750-1777), mais conhecido pelo seu título de Marquês do Pombal, que era Secretário do Reino, o equivalente a um primeiro-ministro, e tinha muita estima e confiança do rei Dom José I.

Boto (2010), pontua que o modelo de escola pública que Pombal gestou, tinha características muito específicas, pois tratava-se de um dispositivo organizador da força e da potência do Estado.

Corroborando com Boto (2010), Catroga (2006, p. 360) ainda ressalta que “o Estado controlaria as matérias a ser ensinadas. Mas não havia intuito de, por meio da educação, alterar a base político-social desse mesmo Estado. O projeto pombalino (e a Ilustração portuguesa que o embasou) não se inscreveu”.

Na segunda metade do século XVIII termina a hegemonia da Igreja sobre a educação (NÓVOA, 1995), que no Brasil é representada principalmente, pela ordem religiosa dos jesuítas, que acabou sendo expulsa em 1759. No continente europeu tais reformas visavam a modernização e a equiparação às potências que já despontavam como Inglaterra e França. Já no Brasil, a questão missionária da Igreja em meio aos indígenas atravancava o progresso.

É, portanto, dentro desta concepção laica, sob administração do Estado, que a educação no Brasil da Colônia ao Império, se desenvolve. Porém, é importante destacar que, se por um lado o laicismo levou à docência às mãos do Governo Civil, por outro, não abdicou da moral e os princípios cristãos do cenário educacional, como bem demonstram Vicentini e Lugli (2009, p.71), “nos requisitos para contratação de professores até a segunda metade do século XIX que exigia que o candidato estivesse em conformidade com a moral pública ou a religião do Estado.”

Desse modo, para Nóvoa (1995, p.15 -16) no início, a profissão docente se desenvolveu como:

[...] de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. Mas, com a *elaboração de um corpo de saberes e de técnicas* - consequência lógica do interesse renovado que a Era Moderna consagra ao porvir da infância e à

intencionalidade educativa” [...] e a *elaboração de um conjunto de normas e de valores* - largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas, [...] os professores têm uma presença cada vez mais activa (e intensa) no terreno educacional, tornando-se uma ocupação principal. Daí, o trabalho docente diferencia-se como ‘conjunto de práticas, tomando-se assunto de especialistas, que são chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia.

O autor ainda ressalta que “hoje em dia, sabemos que no início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como ocupação principal, exercendo-a por vezes a tempo inteiro” (NÓVOA, 1995, p.16-17).

A esse respeito, Vicentini e Lugli (2009) citando Catani (1989), enfatizam que:

É possível afirmar que, no século XIX, o campo educacional brasileiro começava a organizar-se, encontrando-se em estado incipiente. Durante a passagem para o século XX, teve início o fortalecimento de sua dimensão institucional e das discussões sobre ensino e o crescimento das instituições na área, fazendo com que o campo educacional brasileiro fosse, gradativamente, tornando-se autônomo. A organização de sistemas escolares estaduais e a delimitação do espaço profissional dos professores constituíram marcos no processo de estruturação do campo que envolveu, também, a criação de instituições para a formação docente, a produção e a circulação de conhecimentos específicos para a área (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 16-17).

Já no século XX, é possível observar mudanças na forma como os processos de formação docente ocorria. De acordo com Breglia e Lima (2008, p. 207) elas apresentam dois aspectos importantes:

O “novo método” a ser utilizado, que levava em conta a exigência de que o professor assumisse uma nova responsabilidade em face da mobilidade social, e os “novos rumos”, se antes o professor era depositário de uma autoridade indiscutida, agora pretendia-se que “o professor exercesse a função de integrador dos conhecimentos, de formador do juízo crítico do aluno.

Ainda de acordo com as autoras, este desempenho diferenciado do professor tinha origem em dois fatos:

Um país em desenvolvimento e a explosão social provocada pela acelerada mobilidade social das camadas populares ascendentes, que sinalizava duas novas funções para o professor: a de integrador e não transmissor de conhecimento, e a de catalisador da explosão da nova mobilidade social vertical (BREGLIA; LIMA, 2008, p. 207).

Outro elemento histórico na constituição da profissão docente apresentado por Nóvoa (1995), é o associativismo. Para o autor, “o movimento associativo desempenhou um papel primordial na construção da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p. 27). Para ele, o associativismo era fator determinante para que a profissão docente fosse real. Fazer

parte de um grupo associativo, com ideias e valores comuns, era essencial para que o professorado fosse considerado uma profissão relevante.

Fechando esse apanhado histórico, já no final do século XX, uma inovação ocorre quando “[...] a Constituição de 1988 permitiu a sindicalização do funcionalismo público e possibilitou que as entidades cuja atuação assumiu um caráter mais combativo, deixassem de ser associação e se tornassem sindicato” (VICENTINI; LUGLI 2009, p.106). E foi a partir daí que o sindicato dos professores iniciou sua atuação.

O trabalho docente e a historiografia na educação brasileira

De acordo com Warde (1990), a história da educação é uma “filha tardia” da educação, e dentre as suas auxiliares (psicologia, sociologia e biologia) não teve “o mesmo escopo das matriciais”, pois não possuía uma utilidade prática, tão necessária à época, para dar respostas aos problemas imediatos da educação. E assim como a filosofia “deveriam responder às necessidades de os futuros professores cogitarem o dever ser educacional, dos valores humanos mais elevados a serem preservados e despertados pela prática da Educação” (WARDE, 1990, p.9).

Para Brandão (1998), tais articulações nem sempre foram distensas, pois essa produção de conhecimento “sobre a educação a partir de diferentes perspectivas (histórica, filosófica, psicológica) foi acumulando um conjunto de conhecimentos sistematizados (científicos) que nem sempre se acomodou ou articulou, sem disputa ou tensão, aos âmbitos disciplinares já constituídos” (BRANDÃO, 1998, p.101).

Em meio às disputas e tensões como auxiliar dos intuitos pragmáticos dos escolanovistas, a história da educação, unida a filosofia, não fugiu à regra imposta as demais auxiliares da educação, pois serviu, como disciplina para formação dos futuros professores nas “Escolas Normais” implantadas entre a década final dos anos 1920 e nos anos 1930 (BRANDÃO, 1998).

Primeiro, sofreu a pragmatização moral, porque dela havia de se tirar alguma lição, algum ensinamento doutrinário. Posteriormente, em torno das décadas de 50 e 60, quando começaram a surgir, efetivamente, estudos históricos relativos à educação brasileira, a pragmatização já instaurada foi secularizada. A partir desse momento, o Pragmatismo tomou conta das produções na área, na forma e no conteúdo; é quando a memória dos renovadores se apropria dos fatos e é, enfim, erigida à condição de conhecimento histórico. Subjetivistas ou com pendores objetivistas, os estudos da História da Educação Brasileira foram hegemonzados pelo presentismo pragmatista (WARDE, 1990, p.8).

Desse modo, em sua origem e no seu desenvolvimento, a história da educação no Brasil carrega uma marca que lhe é conformadora: a de ter “nascido para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da Educação, mas pelo que oferece de justificativas para o presente e de guia para a construção do futuro” (WARDE, 1990, p. 8-9).

Não é possível dar continuidade ao assunto referente a prática docente sem mencionar a questão da feminização da profissão, uma vez que, a segunda metade do século XIX é também destacada pelo início do processo de feminização do professorado, cuja consolidação se dá ao longo das primeiras décadas do século XX. Assim, de acordo com Nóvoa (1995, p.18), este “fenômeno se torna bem visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão”.

Sobre a questão da feminização do magistério, Rosa (2011, p.1) apresenta um estudo sobre “a maciça entrada de mulheres no magistério primário brasileiro e as implicações desta feminização para o exercício da profissão docente e para a caracterização do espaço escolar”. A esse respeito, autora ainda ressalta que:

Para que se compreendesse a relação da mulher com a educação, foi necessário observar a construção do feminino na sociedade e as implicações que esta [...] gerou para o seu exercício no magistério. Os homens deixaram quase que por completo as atividades nas salas de aula em busca de remunerações mais robustas, enquanto as mulheres deram início no magistério, sobretudo, pelo aumento da quantidade de escolas e de alunos. [...] a docência implica antes de tudo em uma profissão, que exige profissionais qualificados e comprometidos de seu papel social no auxílio à formação de cidadãos, independente de seu gênero (ROSA, 2011, p.18).

Corroborando com Rosa (2011) Pereira (1994, p. 118), discorre que a feminização do magistério, não se deve apenas ao fato de abrigar um número maior de mulheres (principalmente nas séries iniciais), “mas muito mais num certo fazer feminino que aí se configura”. E ainda conclui ressaltando que este fazer feminino deve-se a “um fazer historicamente construído a partir da definição de papéis e funções sociais colocadas para homens e mulheres” (PEREIRA, 1994, p. 118).

O período que compreende a segunda república (1946-1964) foi de intensos debates acerca das questões educacionais. A nova constituição que entrara em vigor no ano de 1946, definiu como competência da União fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, a Lei de Diretrizes e Bases só foi promulgada em 1961, e conforme Saviani (2011), a LDB (Lei nº. 4024/61) manteve a estrutura fundamental da organização do ensino decorrente das reformas Capanema, salvo algumas alterações.

A respeito da não criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação após o golpe civil militar de 1964: “[...] dado que o golpe visava garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais, em vigor, não precisavam ser alteradas” (SAVIANI, 2011, p. 34). Nesse sentido, bastava ajustar a organização da educação, o que se concretizou por meio do decreto das leis nº 5540/68 que tratava da reforma universitária e nº 5692/71, referente a reforma do ensino de 1º e 2º graus.

Frente ao exposto, é importante evidenciar essa retrospectiva histórica, permitindo perceber o aumento da importância conferida ao processo de formação de docentes no decorrer dos anos. Essa ênfase representa o papel prioritário que o preparo docente adequado assumiu na sociedade, configurando-se como um dos pré-requisitos fundamentais a construção de um sistema educativo de qualidade.

Identidade profissional: os desafios da formação

Mendonça (2002), ressalta que seus estudos se direcionaram para o momento histórico no qual os cursos de licenciatura foram instituídos no país, por conta da constatação de que a universidade brasileira tem se mostrado incapaz, ao longo do tempo, de resolver o problema da formação profissional dos docentes. De acordo com a autora, “alguns dos principais problemas evidenciados na literatura pedagógica se arrastam desde os primórdios desses cursos” (MENDONÇA, 2002, p. 15).

Para Lopes (2006), diante da comprovação dos problemas em relação aos cursos de licenciatura e do desprestígio social da carreira docente, a autora pergunta-se sobre ideias e práticas que ajudam a pensar a formação de professores para além do que dispõe a atual legislação em vigor.

Dessa forma, a compreensão sobre a identidade docente na contemporaneidade requer um olhar sobre múltiplos aspectos que atravessam a discussão acerca da profissão docente (a profissionalização, o profissionalismo, a profissionalidade, dentre outros) (CARIA, 2000).

Nessa perspectiva, a profissão docente que em determinado momento histórico desfrutou de visível prestígio social, em outro momento caiu no discurso da desprofissionalização, principalmente os/as docentes dos sistemas públicos de ensino, em função da precarização das políticas educacionais que resultaram em péssimas condições

de trabalho e na má qualidade do serviço oferecido à sociedade, gerando um descrédito na figura desse/a profissional (LINS, 2013).

Todavia, Lins (2013) pontua que o critério da *expertise* como elemento essencial no processo de profissionalização, a situação de precarização vivenciada pelo docente, não o desqualifica como profissional, pois uma vez que esse permanece detentor do seu saber especializado, independente das condições de trabalho na qual se encontrar, mesmo que impedido de exercitar esse saber não significa que o perdeu.

Ainda nesta senda, Nóvoa (2011), expressou preocupação com a formação docente, no sentido de questionar o modelo dessa formação calcado no cientificismo que polarizou os saberes experienciais dos/as docente. O autor defendeu uma formação que considerasse as dimensões pessoais e profissionais desses sujeitos, as relações de interações no ambiente de trabalho e na sociedade, chamando atenção para a dimensão humana e relacional do ato de ensinar que não se esgota na tecnicidade e cientificidade do trabalho docente.

O trabalho docente está imbricado de outras tarefas além do ensinar e formar e que vão além da sala de aula, envolvendo responsabilidades relacionadas a planejamento, gestão escolar, relação família/escola e outras. Além disso, o cenário contemporâneo marcado pela globalização, segundo Carvalho (2015), trouxe consequências e exigências para a formação advinda da escola, afetando seus professores.

Esse conjunto de transformações, por sua vez, desencadeou a intensificação das interações econômicas, políticas e culturais, inaugurando um novo modelo de desenvolvimento social que tem reflexos na escola contemporânea. Novos currículos, novos papéis docentes, novas necessidades dos educandos são trazidos à tona (CARVALHO, 2015, p.118).

Desse modo, a autora ainda ressalta a necessidade de reflexão, alterações, permanência e rupturas no trabalho docente, a fim de que o processo de formação seja compatível com a sociedade atual. Mas salienta duas problemáticas que inviabilizam essas tomadas: o conservadorismo extremo de alguns professores e também a falta de políticas educacionais que atendam a essa necessidade de mudanças.

Pensar educação de qualidade, na atualidade, não pode estar desvinculado dos processos de produção do conhecimento e de construção da cidadania. O vínculo com os processos de construções do conhecimento se dá pelo fato de que esses processos requerem pensamentos, reflexões, diálogos e ações. Ao ser pensado, refletido e dialogado por sujeitos sociais, o conhecimento passa a ser incorporado ao cotidiano desses sujeitos

ou comunidades, tornando-se significativos a eles, estabelecendo um conjunto de saberes que estes utilizam para viver e se relacionar, provocando o contínuo movimento e transformações desses contextos.

A educação brasileira enfrenta, cotidianamente, desafios associados tanto no que se diz respeito às adequações de legislações e parâmetros curriculares quanto aos desafios sociais e estruturais, o que reflete diretamente na qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos.

A formação continuada dos professores é sempre um assunto em voga, quando se menciona os desafios associados à qualidade da educação, pois, nos últimos anos, em que os problemas político-econômicos estão aliados a um ritmo frenético da evolução científica e tecnológica, mudanças são perceptíveis nas formas de ser e viver em todos os níveis, desconcertando a quem tem a profissão de ensinar/formar crianças e adolescentes, jovens e adultos.

É notório que, a sociedade tenha uma expectativa de que a educação no Brasil resolva, sozinha, os problemas sociais do país. No entanto, são muitos os entraves que distancia uma educação de qualidade dos seus alunos.

Breve apontamentos sobre o trabalho docente do ensino superior durante a pandemia da Covid- 19

No final do ano de 2019 para o ano de 2020, inicialmente a China, e logo após o mundo foram surpreendidos com a chegada do que já se nomeia como “a maior pandemia do último século”, a partir do vírus denominado Sars-CoV-2, que causa a doença nominada de Covid-19 (OLIVEIRA, 2020). Pesquisadores como Liu e Zhu (2020), realizaram os primeiros estudos dos impactos deste vírus e, igualmente, evidenciando a necessidade da tomada de medidas de contenção da propagação do vírus.

Os impactos da pandemia da Covid-19 geram um efeito cascata em uma série de atividades humanas frente às respostas de isolamento social vertical e horizontal implementadas pelos diferentes países. Esses efeitos negativos que a pandemia causou nas pessoas pelo mundo, trouxe também muitas dúvidas, medo, insegurança, incertezas etc. Situação que obrigou as autoridades governamentais a tomar medidas que fossem eficazes para que houvesse um possível controle da disseminação da doença. Entre uma das medidas apresentadas, corresponde-se ao distanciamento ou ao isolamento social (JHU, 2020).

O isolamento social sob orientação dos órgãos públicos de saúde possibilitou que os indivíduos permanecessem em seus domicílios, evadindo-se apenas em casos realmente necessários. Essa medida repercutiu, logo, no fechamento da indústria, do comércio, além de interromper atividades de lazer, esportivas, shows etc. E ainda, “unidades escolares, entre elas, creches, escolas, escolas preparatórias e universidades, o que demandou formas alternativas de continuidade ao processo de ensino aprendizagem” (SENHORAS, 2020, p.130).

Dentre estes problemas, o sistema educacional merece destaque, uma vez que, em função dessa pandemia, o ensino presencial foi abruptamente privado dos estudantes em seus mais diversos níveis de ensino, pois assim como toda a sociedade, a efeito das políticas públicas de saúde adotadas no país, estão em período de isolamento social, evitando qualquer tipo de aglomeração, como principal medida para reduzir o contágio pelo vírus (MARQUES, 2020, p. 32).

Nesta perspectiva, o sistema educacional, assim como todos os demais segmentos da sociedade, buscou alternativas para se adaptar a esta nova realidade, com alternativas que puderam atender em alguma medida, a demanda de todos os envolvidos, “uma vez que ainda não é possível definir quando essa crise será estabilizada e, com isso, a vida da população brasileira poderá seguir o seu fluxo, digamos, normal” (OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p. 16).

Com relação a adoção de medidas para o enfrentamento da Covid-19, foi instituído o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC), no qual foi instituído que:

A partir desse comitê foram publicadas a Portaria nº 343/2020 (alterada pelas Portarias nº 345/2020 e nº 395/2020) e uma Medida Provisória (nº 934/2020), as quais autorizam a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais – que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação (exceto estágios, práticas de laboratório e, para os cursos de Medicina, os internatos). Foi autorizada, também, por meio da publicação desses documentos, a flexibilização dos dias letivos, desde que mantida a carga horária mínima dos cursos. O conjunto de documentos citados anteriormente possibilita que as instituições de Ensino Superior respondam ao período de quarentena suspendendo as atividades presenciais ou substituindo-as por aulas “em meios digitais” (BRASIL, 2020).

Desse modo, conforme ressaltaram Gusso et al. (2020), a maioria das Instituições de Ensino Superior, direcionaram suas estratégias para a continuidade do ensino por um caminho fundamentado em três premissas.

A primeira é que todos os envolvidos em um processo de ensino, estudantes e professores, têm fácil acesso a recursos on-line. A segunda é que estudantes e professores estão em condições (de saúde, psicológicas, de manejo dos recursos eletrônicos etc.) para a realização das atividades de forma remota. A terceira é que ensinar é transmitir “conteúdo” e que, basicamente, se o professor apresentou informações, ele ensinou e os estudantes aprenderam. No caminho simples, as aulas são transmitidas de modo síncrono ou assíncrono e envolvem basicamente decisões como o tipo de aplicativo a ser utilizado para transmitir aulas (Skype, Zoom, YouTube, Hangout, Meet etc.) (GUSSO et al., 2020,p. 7).

Frente a este contexto, é possível dizer, que o caminho simples e de fácil execução, no caso, para as instituições, não garante qualidade no ensino, pois não houve preparação dos estudantes, nem mesmo se dimensionou se estes, teriam acesso às aulas dessa forma (GUSSO et al, 2020). “Houve pouca preocupação com aspectos como o registro de frequência, carga-horária das disciplinas, processos de avaliação etc.” (GUSSO et al., 2020 p. 7), produzindo sobrecarga e ansiedade para os professores, ineficiência no ensino e desmotivação dos estudantes, o que possivelmente pode ter acarretado, em um aumento da evasão nos cursos (OLIVEIRA, 2020).

A pandemia impôs mudanças significativas no modo de viabilizar acesso ao Ensino Superior. Soluções inovadoras têm sido requeridas, e quanto maior a clareza acerca dos aspectos que devem orientar as decisões a serem tomadas nas instituições, maiores as chances de seguir um caminho pautado no discernimento, no conhecimento já produzido e pela adequada caracterização das condições existentes nas instituições, para estudantes e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionado, o presente trabalho teve como objetivo, promover reflexões acerca do trabalho do docente no Brasil, apontando a importância de os próprios docentes conhecerem essa história. Para alcançar o objetivo proposto, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, dialogando com bibliografias referentes ao assunto que auxiliaram na composição desse trabalho.

Desse modo, no desdobramento sócio-histórico do sistema educativo, atrelado à institucionalização da escola, foi possível observar também, o caminho percorrido pela profissão docente. A análise desse processo, desenvolvida pelos estudos abordados principalmente por Nóvoa (1995/2011), apontaram para as reflexões sobre os movimentos vividos no Brasil ao longo dos tempos.

A formação docente surge atrelada à expansão do sistema de ensino e à própria organização da carreira docente. Nesse contexto, a partir da discussão apresentada, foi possível inferir que formação inicial docente, poderia ser a porta de entrada para a construção de um profissional crítico, atualizado e apto a atuar em seu campo de ação, com uma atitude de avaliação da sua prática constantemente, pois atualmente, a demanda é de docentes que atuem atentos a uma nova geração de alunos.

E é nesse contexto de globalização e de pós-modernidade, que as escolas/instituições se inserem encarregadas de ações históricas, ao mesmo tempo em que devem se preparar para trabalhar com a diversidade na sua mais ampla concepção, e com profissionais preparados para lidarem com métodos não lineares.

Um outro ponto a ser destacado também no contexto educacional, é com relação a pandemia da Covid-19, que acelerou a transformação digital e modificou a forma como as pessoas se relacionam com o mundo. Nesta perspectiva, a educação deve se pautar em estratégias que busque atender às demandas da nova geração, equacionadas à experiência dos docentes e instituições de ensino, de modo a encontrar o equilíbrio para seguir em frente.

Os diálogos educativos pós pandemia também estarão envoltos de questões culturais e de saúde, que possivelmente ficarão presentes no cotidiano do ambiente das instituições de ensino, pois daqui para a frente, é fundamental que tanto os docentes quanto os alunos, estejam preparados para o distanciamento, considerando a possibilidade de a pandemia ainda perdurar por tempo indeterminado.

Mediante a nova realidade, a educação do futuro deve ser potencializadora, resiliente, pautada em um planejamento que fortaleça a incorporação das tecnologias para a aprendizagem, ampliando as utilização de metodologias ativas e favorecendo uma educação mais engajadora e coerente com a realidade dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 44. Rio de Janeiro. maio/ago. 2010. pp. 282-299. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000200006>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

BRANDÃO, Z. A Historiografia da educação na encruzilhada. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. SANFELICE, J. L. (orgs.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998, p.100-114.

BRASIL. **Lei nº 4024 de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei nº 5540 de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei nº 5692 de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544/2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jun. de 2020.

BREGLIA, Vera Lucia Alves.; LIMA, Cecília Neves. A formação dos professores: novos deveres, novos zelos, novas condições, novos métodos. In. MENDONÇA, Ana Waleska. XAVIER, Libânia Nacif (Orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 179-211.

CARIA, Thelmo. **A cultura profissional dos professores** – o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura dos anos 1990. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian de Cultura, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2000.

CARVALHO, Tatiane. Os impactos da globalização na educação: desafios da profissão docente. **Revista Temporis** [ação]. v.15, nº.1. p.117-126. Jan./Jun., 2015.

CATROGA, Fernando. **Entre deuses e césores.** Secularização, laicidade e religião civil. Uma perspectiva histórica. Coimbra: Almedina, 2006.

DERMEVAL, Saviani. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica** - V.9, nº.1 jan/jun.2011; pp.07-19.

Dicionário-Verbetes-Gestrado. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=106>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

GUSSO, Hélder limas et al.; Ensino Superior em Tempos de Pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Debates & Polêmicas.** Educ. Soc. 41 • 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acesso em: 13 de junho de 2021.

<https://revista.ufr.br/boca/article/view/OliveiraSouza>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

JHU – John Hopkins University. Center for Systems Science and Engineering. “COVID-19 Dashboard”. **John Hopkins University Website** 2020. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

LINS, Carla P. Acioli. Processo de Profissionalização Docente: o contexto das práticas. **Est. Soc. [online], vol.1, n. 19. 2013.** Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235531/28508>. Acesso em: 18 de junho de 2021.

LOPES, S.C. **Oficina de mestres**. História, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939). Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ, 2006.

MARQUES, Ronualdo. A ressignificação da educação: virtualização de emergência no contexto de pandemia da COVID-19. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 11, nov. 2020.

MENDONÇA, A.W.P.C. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António et al. (Org.). **Profissão Professor**. 2ª. ed. [S.l.]: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. O Regresso dos Professores. Pinhais: Melo, 2011.

OLIVEIRA, H. V; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020. Disponível em:

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. O antes o agora e o depois: alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 3, n. 9, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/NedelOliveira>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

PEREIRA, Lusia Ribeiro. O fazer feminino do magistério. **Revista do Programa de Estudos pós-graduados de História**, São Paulo, nov. 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11426/8324>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

ROSA, Renata Vidica Marques da. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil**, nº 4, edição especial, mar. 2011. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf. Acesso em: 15 de junho de 2021.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, nº. 5, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

VICENTINI, Paula Perin.; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

WARDE, M.J. Contribuições da História para a Educação. **Em Aberto**, Brasília, v.9, n.47, jul/set, 1990.

ZHU, X.; LIU, J. Education in and after Covid-19: Immediate responses and long-term visions. **Postdigital Science and Education**, [s. l.], Apr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

Recebido em: 26/09/2022

Aceito em: 24/10/2022