

# CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES

VOL 2 N° 10 abril-junio 2022



ISSN: 1988-7833

SAI   
Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

eumed.net  
Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

**Contribuciones a las Ciencias Sociales** con ISSN: 1988-7833, es una revista académica pluridisciplinar trimestral que cuenta con sistema de arbitraje doble ciego, editada y publicada por Servicios Académicos Intercontinentales S.L. Todos los artículos publicados en esta revista son indexados en bases de datos científicas internacionales a través de RePEc, Latindex, Dialnet.

#### Objetivos

Promover el estudio y la investigación de la situación actual en Iberoamérica y su efecto sobre el desarrollo local y el medio ambiente a partir del trabajo en redes.

Promover el estudio y la investigación de los temas tratados por esta revista: social, política, derecho, historia, filosofía, cultura...

Crear un foro de discusión a través del cual incentivar los intercambios entre investigadores, analistas, especialistas, profesores y alumnos.

Establecer un espacio de reunión para todos los investigadores, analistas, especialistas, profesores y alumnos; a través del desarrollo de nuevas herramientas del entorno virtual, en su relación con la producción académica en la materia.

#### Cobertura Temática

En la revista Contribuciones a las Ciencias Sociales publicamos artículos sobre los siguientes temas:

Social

Política

Derecho

Historia

Filosofía

Cultura

Público al que va dirigida

Esta revista está dirigida a todo tipo de público, principalmente a los interesados en los temas publicados: profesores, estudiantes, investigadores; lectores en general.

#### Copyright © y términos de uso

Uso comercial: el uso, mediante copia, publicación total o parcial de los artículos de este sitio, queda rigurosamente prohibido sin la autorización previa de los autores y/o propietarios de los contenidos.

Uso personal y académico: los artículos pueden ser utilizados parcialmente con la condición de que se haga mención explícita de la fuente y de los derechos de autor. Para su uso en Internet, deberá incluirse necesariamente un vínculo visible y explícito, además de las menciones previstas a los efectos. Asimismo, las citas deberán incluir un vínculo o referencia exacto.

Política de acceso abierto

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material.

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia.

Bajo los siguientes términos:

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una excepción o limitación aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como publicidad, privacidad, o derechos morales pueden limitar la forma en que utilice el material.

Licencia Creative Commons

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

#### Director

Dr. Antonio Nadal Masegosa, Universidad de Málaga, España.

[https://www.researchgate.net/profile/Antonio\\_Nadal](https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Nadal)

<https://orcid.org/0000-0002-2788-0058>

#### Responsable Editorial

Lisette Villamizar Moreno

Administradora de Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

[lisette@eumed.net](mailto:lisette@eumed.net) / [eumednet@gmail.com](mailto:eumednet@gmail.com)

#### Consejo Editorial y Científico:

Laura Paredes Galiana, Universidad de Murcia, España.

<https://orcid.org/0000-0002-4801-0588>

María Lourdes Aranda Garrido, Universidad de Málaga, España.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3112758>

Lucía Rodríguez Olay, Universidad de Oviedo, España.

<https://orcid.org/0000-0002-3704-9962>

Caterí Soler García, Universidad de Málaga, España.

<https://orcid.org/0000-0003-4706-1778>

Jorge Ramos Tolosa, Universitat de València, España.

<https://orcid.org/0000-0003-1741-5379>

Laura Domínguez de la Rosa, Universidad de Málaga, España.

<https://orcid.org/0000-0003-3666-2789>

Noela Rodríguez Losada, Universidad de Málaga, España.

<https://orcid.org/0000-0003-3629-4883>

Mario Millán Franco, Universidad de Málaga, España.

<https://www.researchgate.net/profile/Mario-Millan-Franco>

Miguel Ángel Gómez Salado, Universidad de Málaga, España.

<https://orcid.org/0000-0002-6003-7206>

Sofía Louise Martínez Martínez, Universidad de Málaga, España.

<https://orcid.org/0000-0002-5093-9177>

Abraham Bernárdez-Gómez, Universidad de Murcia, España.

<https://orcid.org/0000-0003-1862-5554>

Sergio Reyes Corredera, Universidad de Málaga, España,

<https://www.researchgate.net/profile/Sergio-Reyes-Corredera>

Jorge Chauca García. Universidad de Málaga, España.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=818546>

Concepción Francos Maldonado, Universidad de Oviedo, España.

<https://orcid.org/0000-0003-4425-5251>

Elisabel Chaves Guerrero, Universidad de Málaga, España.

<https://www.researchgate.net/profile/Elisa-Chaves-Guerrero-2>



ISSN 1988-7833  
<https://doi.org/10.51896/ccs>

# CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAA Scupira

## T A B L A D E C O N T E N I D O

---

DERECHOS HUMANOS Y MÁSTER DE PROFESORADO, ¿PROBLEMA ESTRATÉGICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?. Antonio Nadal Masegosa.	01
ANÁLISE DAS ATIVIDADES LABORAIS, LAZER E SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DO CEARÁ DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL. Rickardo Léo Ramos Gomes, Ivan De Oliveira Holanda Filho, Marcos Paulo Mesquita Da Cruz, Ernandes Farias Da Costa.	15
MEDINDO A CONTRIBUIÇÃO DO MEIO RURAL AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO BRASIL: UMA REVISÃO DA LITERATURA. Ana Luiza Ferreira, Bruna Angela Branchi.	36



ISSN 1988-7833  
<https://doi.org/10.51896/ccs>

# CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR Scopus

## DERECHOS HUMANOS Y MÁSTER DE PROFESORADO, ¿PROBLEMA ESTRATÉGICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Antonio Nadal Masegosa

Universidad de Málaga. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

[antonionm@uma.es](mailto:antonionm@uma.es) <https://orcid.org/0000-0002-2788-0058>

### RESUMEN

La presente investigación diagnostica el tránsito de las competencias didáctico-teóricas del Máster de Profesorado al plano real a través del análisis cualitativo de las Guías Docentes de todas las asignaturas de la especialidad en Procesos Sanitarios del Máster en una universidad española, con el objetivo de conocer si los derechos humanos son transmitidos a quienes serán responsables de la formación científico-técnica en enseñanza secundaria y formación profesional, hecho fundamental tanto para la comunidad académica local, nacional e internacional, como para el profesorado en formación y su futuro alumnado.

Palabras clave: Curso postuniversitario, derechos humanos, educación, enseñanza, profesor.

## HUMAN RIGHTS AND MASTER'S DEGREE IN TEACHING, STRATEGIC PROBLEM IN HIGHER EDUCATION?

### ABSTRACT

The current research diagnoses the transit of the didactic-theoretical competences of the Master's Degree in Teaching to the real level through the qualitative analysis of the Teaching Guides of all the subjects of the specialty in Health Processes of the Master's Degree in a Spanish university, with the objective of knowing if human rights are transmitted to those who will be responsible for scientific-technical training in secondary education and vocational training, a fundamental fact both for the local, national and international academic community, and for teachers in training and their future students.

Keywords: Postgraduate courses, education, human rights, teacher, teaching and training.

### INTRODUCCIÓN

La formación universitaria en distintas especialidades carece de contenidos relacionados con los derechos humanos, y fuentes del más alto nivel consideraron, de hecho, que los enfoques basados en los derechos humanos no han pasado a ser un eje de acción primordial en el sector de la educación (Unicef/Unesco, 2008), lo cual implica una necesidad de análisis para la mejora, de carácter urgente, si deseamos optimizar la educación superior en los entornos nacional e internacional, específicamente,

en el caso que nos ocupa, aquella destinada a la instrucción del profesorado que se ocupara de la formación de la juventud, una parte de la cual precisamente accedería a las universidades posteriormente. En la universidad de la tecnociencia (Vélez y Ruiz, 2019), las tendencias en el campo de la educación superior parecen tener como fin el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, y las demandas del mercado (Soledad, 2020), no lográndose encontrar temáticas relacionadas con la globalización, la transnacionalidad y la desprotección de los derechos humanos (Jara, 2020).

La política educativa española con respecto al Máster en Profesorado se circunscribe a la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, y a la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. El Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas (MAES), en la Universidad de Málaga, se compone de 16 especialidades, y es el título que habilita para la profesión regulada que lleva por título.

Dadas las restricciones legales de derechos ocasionadas por las sucesivas declaraciones de estados de alarma, de emergencia y demás disposiciones legales a nivel mundial, y atendiendo al principal motivo de las mismas, es decir, una pandemia de Covid-19, resulta de enorme relevancia conocer la formación que tendrá el futuro profesorado de enseñanza secundaria en temas sanitarios sobre los derechos humanos puesto que, quizás, una sociedad con unos mayores conocimientos no estaría a merced, acriticamente, de lo que determinaran clase política, la Organización Mundial de la Salud, medios de comunicación de masas y/o redes de internet controladas por multinacionales cuyo fin último es el lucro económico.

Tras un pertinente marco teórico, con el objeto de conocer el estado de la cuestión, nos centraremos en diagnosticar el rol de los derechos humanos en la especialidad de Procesos Sanitarios del MAES de la Universidad de Málaga, atendiendo a los enfoques didácticos y teóricos, en su caso, que pudieran localizarse dentro de esta sección de la educación superior.

## **LA AUSENCIA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

La citada Resolución de 17 de diciembre de 2007 considera que los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas garantizarán la adquisición de las competencias necesarias para ejercer la profesión de acuerdo con lo regulado en la normativa aplicable (p. 52852). A su vez, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en su artículo 10.1, estima que las enseñanzas de Máster tienen como finalidad la adquisición

por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional; el artículo 15.2, por su parte, determina que los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Máster Universitario tendrán entre 60 y 120 créditos, incluyendo toda la formación teórica y práctica que se deba adquirir: materias obligatorias, materias optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Máster, actividades de evaluación, y otras que resulten necesarias según las características propias de cada título, concretando, el artículo 15.4, que cuando se trate de títulos que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales reguladas en España, el Gobierno establecerá las condiciones a las que deberán adecuarse los correspondientes planes de estudios, que además deberán ajustarse, en su caso, a la normativa europea aplicable.

Define lo puntualizado en el artículo 15.4 la mencionada Orden ECI/3858/2007, concretando el anexo de esta, en su apartado 3, -titulado objetivos, competencias que los estudiantes deben adquirir-, número 5, que el alumnado debe diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible. Dentro de los tres módulos genéricos establecidos (Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos y Sociedad, familia y educación), que suman 12 créditos europeos en total en su conjunto, las competencias que deben adquirirse se concretan en un total de tres párrafos y 13 líneas, y los derechos humanos, su didáctica y conceptualización desaparecen como tales, pudiéndose leer solamente como competencia a adquirir en torno a ello:

Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad (p. 53753).

El Gobierno español, dentro de la Orden que ahora analizamos, no establece referencia alguna a normativa europea que determine que el MAES tendrá una duración de 60 créditos europeos en lugar de, por ejemplo, los 120 créditos a los cuales quizás le habilitaría el artículo 15.2 del también ya citado Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Como fuente primaria fundamental, nos dirigimos a la página web oficial de la Unión Europea, donde encontramos:

60 créditos ECTS equivalen a un año completo de estudios o trabajo. En un curso académico tradicional, esos 60 créditos se dividen normalmente en varios módulos más pequeños. Generalmente, una «titulación de ciclo corto» típica tiene entre 90 y 120 créditos ECTS; mientras que una titulación de «primer ciclo» (grado) consiste en 180 o 240 créditos ECTS.

Por su parte, una titulación de «segundo ciclo» (máster) equivale a 90 o 120 créditos ECTS. En cambio, en el «tercer ciclo» (doctorado) el uso del sistema ECTS varía (Comisión Europea, 2020).

En base a la Unión Europea, como vemos, el MAES tendría una denominación inferior en número de créditos a una titulación de ciclo corto. En otros lugares, las circunstancias no son análogas; los profesores de secundaria, también llamados profesores especialistas, han completado precisamente una especialización en la didáctica de su disciplina y una segunda especialidad en Pedagogía:

La formación del profesorado en Finlandia cambió a un sistema de dos ciclos el 1 de agosto de 2005 acorde con la Declaración de Bolonia. La combinación de título de Grado de 3 años y un Máster en materias apropiadas con 2 años de duración serán los requisitos para poder impartir clases en colegios de educación primaria e institutos de Educación Secundaria. Debido a este cambio de Bolonia, todos los docentes deben alcanzar el título de Máster (180 Grado+120 Máster=300 créditos ECTS, 1 crédito ECTS son 27 horas de trabajo aproximadamente). Las universidades han tenido un alto grado de autonomía en el diseño de sus planes de estudio. Por lo tanto, no se puede presentar un «currículo de la formación de profesores de Educación Secundaria» que cubra todas las universidades en Finlandia. No obstante, si existen algunos principios generales que han sido seguidos por todas las instituciones encargadas de la formación del profesorado.

[...] El programa de formación del profesorado de Educación Secundaria (o profesores especialistas) incluye una primera especialización (con al menos 120 créditos ECTS) más una «tesina» sobre su propia disciplina académica. Además de esto, deben completar una o varias segundas especialidades con un total de 60 créditos cada una. Los profesores especialistas reciben clase sobre la investigación metodológica e investigación en sus áreas como parte de sus planes de estudios. Asimismo, también deben estar familiarizados con la investigación en pedagogía (60 créditos ECTS) (Niemi y Jukku-Sihvonen, 2009, pp. 180-182).

Establecer las causas por las cuales el Máster en Profesorado en el Estado español presentaría una duración un 50% inferior al que se desarrollaría en Finlandia implicaría una atención y un análisis a diversos factores, pero diferencias de tal calado estarían en la línea de, o podrían corroborar, que no existen contenidos de Derechos Humanos uniformes para todas las facultades en las universidades europeas, se limitan a algunas pocas disciplinas y no son interdisciplinarios (Mihir, 2004). Si la universidad, como Institución de Educación Superior que es, tiene el desafío y la responsabilidad de formar personas que tengan la capacidad de procurar el respeto y la promoción de los derechos humanos (Contreras, Alvarado y Vargas, 2020), pero ello no se refleja legislativamente, o a lo sumo

someramente, el balance que podríamos realizar no sería muy coherente si analizamos guías docentes y tampoco hallamos rastro de lo indagado.

El estado del arte que nos encontramos está documentado y no arroja resultados esperanzadores. Las universidades españolas están a la cola de Europa en formación obligatoria en derechos humanos (Carneros, 2008). La juventud universitaria no conoce en líneas generales lo que son los derechos humanos y la formación en globalización, con presunta suerte, quizás no supera la memorización para algún examen, si es que constituía pregunta para el mismo (Nadal, 2020). En 40 planes existentes del Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas no se encuentra asignatura específica alguna de derechos humanos o de educación en derechos humanos (López, 2011).

## **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS**

En el siglo XXI, las aportaciones y los beneficios que nos proporciona internet son considerables. Otra cuestión, que ahora no abordaremos, es si la herramienta es sostenible. El interrogante está en las posibilidades que nos ofrece el medio para conocer lo que otrora implicaría unos determinantes espacio-temporales probablemente tediosos. Poseyendo el privilegio de tener un ordenador a nuestra disposición, y conexión a la World Wide Web, a golpe de click disponemos de legislación, datos, artículos y documentación diversas que, en el pasado, hubieran implicado trámites de todo tipo, desembolso económico, burocracias diversas... La etnografía, es decir, el estudio descriptivo-cultural, hoy es posible, en algunos campos, efectuarlo de forma virtual.

La complejidad en la metodología que empleamos, especialmente para quienes no se iniciaron aún en la materia, existe la posibilidad de que sea enorme, dado que no siempre es sencillo focalizar, encontrar, leer, incluir y descartar, describir, analizar, contrastar, redactar, discutir, concluir y hasta citar. Sumemos a ello que, en ocasiones, en un relativamente corto espacio de tiempo, hemos acumulado un volumen de información que, en caso de que buscáramos su equivalente en papel físico, nos ocasionaría considerables problemas de espacio, tanto en el espacio laboral como en la residencia habitual.

Hemos de contemplar distintas cuestiones con respecto al método. En primer lugar, lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, quien investiga es el instrumento de la investigación; su rol implica no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor y Bogdan, 2002: 100).

En segundo lugar, la cristalización de una interpretación o significación de internet ciertamente pasa por ella misma, pero sus fuentes están en la producción de contenidos y en la gestión reflexiva de los resultados de esos contenidos (Hine, 2004: 188). Sin un análisis fundamentado y, a ser posible, crítico, la etnografía virtual no sería más que una mera recopilación de contenidos.

Por último, coincidimos en apostar, precisamente, por el empleo de las etnografías e incluso de las autoetnografías no solo en la investigación, el diagnóstico y la didáctica en sí, sino en la formación del futuro profesorado en enseñanza secundaria, y en la educación superior en sí; la investigación de corte cualitativo aplicada al campo de la educación viene determinada por la propia complejidad del modelo de enseñanza (Castillo, 2013), y la instrucción de la juventud, y la formación del profesorado

vía estudios de maestría, no son disciplinas que en modo alguno se resuelvan únicamente con análisis estadísticos y reduciendo a las personas a meros números. Quien investiga de forma cualitativa está muy de acuerdo con Protágoras: El hombre es la medida de todas las cosas; quienes investigamos, creamos, evaluamos y empleamos lo necesario, juzgamos nuestro funcionamiento y la credibilidad de los datos que obtenemos (Martínez, 2006). Y como coherencia y principio ético fundamental, recurrimos a las fuentes primarias siempre que es posible, y tanto atendiendo a ellas, como a las fuentes secundarias, será posible diferir, siempre, en análisis y discusiones, pero no en los resultados obtenidos, que podrán lograrse de forma análoga por quien desee emplear el tiempo necesario para ello.

## **RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN ESPAÑOLA**

El número de asignaturas que encontramos en el MAES, especialidad Procesos Sanitarios, es de 12 en la Universidad de Málaga. Dado que la nomenclatura encontrada en dichas disciplinas no refleja relación alguna con los derechos humanos (Universidad de Málaga, 2019a), necesitaremos consultar doce guías docentes para conocer los contenidos correspondientes.

Aprendizaje y desarrollo de la personalidad es la primera materia que encontramos en la web de la Universidad de Málaga, y en ella, como competencia general y básica, número 1.13, encontramos el “fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y [sic] los valores democráticos y de la cultura de la paz” (Universidad de Málaga, 2019b). Sin embargo, en los cinco temas de la asignatura, en las únicamente 15 palabras que describían las actividades formativas, en las tres frases sobre resultados de aprendizaje y criterios de evaluación, en las 13 frases del procedimiento de evaluación, o en los seis libros que incluía el apartado bibliografía y otros recursos -cuya citación no cumplía con la normativa APA-, no había contenido alguno relacionado con los derechos humanos.

Solo cinco competencias se recogían, igualmente, en el curso 2019/2020, en la asignatura llamada Ciclo de conferencias: La profesión docente (Universidad de Málaga, 2019c), y en ella, pese a que sería una gran opción probablemente, nada hubo sobre la temática que investigamos, pese a ser de ocho créditos.

En Currículum de Procesos Sanitarios sí encontramos dos competencias generales y básicas de nuestro interés: la número 1.5, diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible, y la número 1.13, mencionada con anterioridad. Sin embargo, de nuevo, no existió contenido alguno sobre ello en los siete temas de la materia, ni en las actividades formativas, evaluación, o bibliografía (Universidad de Málaga, 2019d). En la asignatura de Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas, en la cual solo se mencionaba la competencia 1.5, no hay nada más sobre derechos humanos (Universidad de Málaga, 2019e). En Educación para la salud, las competencias 1.5 y 1.13 solo se mencionaron una vez más, sin ninguna atención posterior, y la bibliografía de la asignatura era el libro mal citado en la Guía Docente (Universidad de Málaga, 2019f) *Conceptos de salud pública y estrategias*

*preventivas: Un manual para ciencias de la salud* (Martínez, 2018), cuyo objetivo, según la página de internet de su editorial, es facilitar a los estudiantes de Medicina Preventiva y Salud Pública de todas las facultades de medicina en universidades de habla española un texto sintético, actualizado, científico y completo. También sirve como material de texto para otros grados que contengan la asignatura Salud Pública como Farmacia (Elsevier, 2019). A este libro, acompaña un enlace a una web de la Junta de Andalucía (2019) el cual, bajo mi punto de vista, no tiene que ver con la asignatura en sí, y a una web del Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre hábitos saludables en la escuela (2019).

Iniciación a la investigación educativa (Universidad de Málaga, 2019g) no contuvo mención alguna a los derechos humanos, mientras que Innovación docente e iniciación a la investigación educativa (Universidad de Málaga, 2019h), como otras asignaturas, solo incluyó las competencias 1.5 y 1.13 sin conexión posterior alguna, al igual que Organización de las profesiones sanitarias (Universidad de Málaga, 2019i), asignatura con solo tres libros en su bibliografía en el anteriormente citado curso académico.

Es en el Prácticum donde existió una mínima correlación entre la competencia 1.5 y los resultados de aprendizaje y criterios de evaluación, pues dentro de las competencias en planificación se copiaba la redacción de la citada competencia 1.5, ahora sin numeración alguna (Universidad de Málaga, 2019j). En Procesos y contextos educativos (Universidad de Málaga, 2019k) solo se transcribieron las competencias 1.5 y 1.13, como en Sociedad, familia y educación (Universidad de Málaga, 2019l), mientras que en la Guía Docente del Trabajo de Fin de Máster (Universidad de Málaga, 2019m) los derechos humanos no fueron nombrados, siendo esta la última materia del Máster que debíamos analizar.

Si no se da una enseñanza de o sobre los derechos humanos, no habrá un aprendizaje para el ejercicio de los derechos humanos (Hevia, 2010), y entraremos en un círculo vicioso, dado que no se puede transmitir lo que no se conoce, ni impartir aquello que no formaría parte del currículum. Los resultados de investigaciones en educación superior debieran contrastarse con otras, trascendiendo este conocimiento las fronteras, aproximándonos a la posibilidad de establecer análisis comparados para ser conscientes de si abordamos cuestiones a nivel micro, hablamos de problemas institucionales o endémicos, o de hechos circunstanciales y en qué grado. Sin investigación, sus correspondientes resultados, contrastaciones, transferencia... la educación superior corre el riesgo de entrar en un bucle, en el riesgo de perpetuación, y no precisamente de la excelencia, pues si se no ejerce la autocrítica o no se atiende a lo que se investiga, el camino nos lleva a una especie de ensayo sobre la ceguera, y no a una educación como práctica de la libertad, y con ello, de los derechos humanos.

## **CONCLUSIONES**

La relación de titulaciones para el acceso al Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas, especialidad en Procesos Sanitarios incluía, con preferencia alta, los Grados en: Ciencia y Salud Animal, Enfermería, Farmacia, Fisioterapia, Logopedia, Medicina, Nutrición Humana y Dietética, Odontología, Podología, Psicología, Terapia Ocupacional y Veterinaria (Universidad de Málaga, 2019n). Existiría la posibilidad de investigar la formación en derechos humanos de los mencionados estudios, aunque un mero análisis superficial nos

hace contemplar como Ciencia y Salud Animal, y Veterinaria, no se ocuparían de humanos en sí, y Podología, Odontología, Fisioterapia o Logopedia, por ejemplo, no son disciplinas que, concretamente, se recojan en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aunque sí lo sea el derecho a un nivel de vida adecuado que nos asegure salud, bienestar, y asistencia médica. Considerando la especialidad objeto de estudio un cajón de sastre, o no haciéndolo, la carencia en la formación sobre derechos humanos es patente en esta rama tan importante de la educación superior.

Los contenidos del MAES, especialidad en Procesos Sanitarios, no incluyen los derechos humanos y no contienen temas transversales; que en la Memoria de Verificación del Título se encuentren las competencias equivalentes a las mencionadas 1.5 y 1.13, en dicho documento llamadas CG5 y CG13 (ibídem), no implica, como hemos podido comprobar con el presente diagnóstico, que haya didáctica o teoría alguna relacionada con los derechos humanos. En Guías Docentes cuyas bibliografías oscilan entre uno y tres libros, existió la posibilidad de considerar insuficiencias varias, no solo en derechos humanos.

Pese a que nos encontremos investigando sobre unos estudios pertenecientes, oficial y legalmente, a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, no hay correlación entre nuestro objeto de estudio -valorado y descrito en dos competencias generales de la especialidad- y los contenidos, los resultados de aprendizaje, las actividades formativas, las metodologías docentes, los sistemas de evaluación, o el despliegue temporal.

Bajo nuestro punto de vista, el estar en posesión de grandes conocimientos de una materia no implica la capacidad de transmitirlos de forma exitosa. Sin embargo, no es de esa opinión el MAES, que literalmente afirma que, por ejemplo, si un Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas tiene el título del Máster, y se cree capacitado para impartir Lengua Castellana y Literatura, puede presentarse a las oposiciones correspondientes del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria (Universidad de Málaga, 2019ñ). En relación a ello, qué decir del futuro profesorado que no tiene formación sobre derechos humanos, o que solo supo puntualmente de su existencia en la Educación Secundaria Obligatoria o el Bachillerato, un alto número de años previos al ejercicio de la docencia.

Sin unas investigaciones con conclusiones vinculantes, si es que ello fuera una opción en algún momento o lugar, los resultados de nuestras investigaciones (Carneros, 2008; López, 2011; Nadal, 2020) no tienen efecto social inmediato ni repercuten en la mejora de los estudios al ser ello una cuestión de política educativa, y ello no beneficiaría la futura enseñanza que recibe el alumnado de secundaria, en base a la formación recibida por su profesorado.

Teorizar con que el bienestar y la economía de una sociedad dependen de los rendimientos en la enseñanza y estos están directamente conectados con las competencias del profesorado es una circunstancia cuya conclusión cualquier análisis de la materia puede establecer (Niemi y Jukku-Sihvonen, 2009). En el Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas, especialidad en Procesos Sanitarios, si nos basamos en la fuente primaria, es decir, las Guías Docentes, los derechos humanos no van más allá de una o dos competencias transcritas en algunas asignaturas, sin continuidad en contenidos, metodologías, evaluaciones o bibliografías específicas. Sin embargo, el Vicerrectorado de Estudios de Grado de la Universidad de Málaga (2019), que citaba a su vez a la ANECA (2012), en lo concerniente a las Guías

Docentes -no lo olvidemos, documento público-, estimaba que los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación debían ser coherentes con las competencias atribuidas a las asignaturas, y con los contenidos, actividades formativas y procedimiento de evaluación establecidos.

Hay un factor añadido que no debiéramos ignorar: el profesorado asociado sería el 40,6% del profesorado del MAES -de ese porcentaje el 60% serían doctores/as-, e impartiría el mismo porcentaje de horas del total del curso (Universidad de Málaga, 2019n). El hasta, al menos, el pasado año 2020, Presidente de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas y Catedrático de Historia Moderna, Roberto Fernández, declaraba:

No es de recibo que la universidad española se sostenga hoy por la ingente cantidad de profesores no permanentes. Y no es de recibo que tengamos asociados falsos, que estamos creando un cuerpo de profesorado pobre económicamente. No se le puede pagar 500 euros a gente para que dé 13 o 14 créditos. No vamos a obviar el tema de los falsos asociados. La figura del asociado está muy bien, es muy correcta. Pero no los falsos asociados, que son los que están sosteniendo la docencia hoy. Hay que darle una solución. Quizá yo no la veré como presidente de la CRUE, pero no es moralmente sostenible. Está habiendo una inflación de asociados que no es de recibo, así no se cimenta una universidad (Sánchez, 2017).

Un alto número de hechos que viven quienes imparten docencia en el MAES no suelen reflejarse en los artículos académicos publicados en revistas de alto impacto, y los presuntos marcos y referencias de calidad ignoran en demasiadas ocasiones, bajo nuestro punto de vista, la realidad:

Hecha la ley, hecha la trampa: para ser asociado ya solo hace falta darse de alta en la Seguridad Social y pagar 275 euros al mes, lo que cuesta la cuota mínima.

Como se supone que los asociados ya tienen otro trabajo y que el interés de serlo no es económico (puede ser altruista, de prestigio...), los sueldos son bajos. Un asociado, más allá de pequeñas diferencias entre comunidades autónomas, básicamente gana 300 euros al mes con un contrato de 3+3 (tres horas de clase y tres de tutoría a la semana) o 600 con uno de 6+6.

Conocida la trampa de que con hacerse autónomo es suficiente para dar clase, las universidades vieron un hueco en el sistema. Mano de obra abundante y barata. Sin ataduras porque los contratos vencen (Sánchez, 2018).

Si la precariedad laboral, a nuestro juicio, nunca será sinónimo de mejora de la enseñanza en ningún modo, habría otro factor que no debiéramos ignorar. La publicación científica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla llamada Revista Fuentes, en un número coordinado por el Catedrático de Teoría e Historia de la Educación y actual secretario de Estado de Educación de España, Alejandro Tiana Ferrer, no dejaba lugar a dudas:

La queja del profesorado está muy extendida, identificando casi siempre a las familias, a los alumnos y a la sociedad con el origen de un mal que parece haber arraigado en el sistema. Los profesores rara vez se autoinculpan de un fracaso que tiene, sin embargo, su expresión más ostensible en su periódica emisión de calificaciones, supuestamente fruto de un juicio realista, experto, objetivo, ponderado. El docente, haciendo gala de un victimismo que lo libera de casi toda responsabilidad y que la sociología de la educación ha denunciado con frecuencia, se suele colocar a una prudente distancia de este problema, del que o no se siente agente, o en todo caso sólo subsidiariamente. Sálvense, desde luego, muchas excepciones, pero la regla es ésta. La cultura docente de la secundaria se sigue atrincherando tras su habitus, ajena a la evidencia de sus incapacidades y tercamente reacia a los cambios y, desde luego, a la autocrítica (González, Jiménez y Pérez, 2011:68).

Aunque el diagnóstico de las plantillas docentes del MAES no es el objeto de este trabajo, no hemos de ignorar que un porcentaje nada desdeñable de ellas no solo está constituido de profesorado asociado, sino que este en gran medida ejerce su didáctica en los institutos, con la carga de trabajo que ello implica, que es considerable. Cuestión aparte serían las renovaciones anuales de este profesorado en los departamentos, y los factores que se tienen en cuenta. En todo caso, la teoría de esta cuestión sería simple: pese a las restricciones en las Guías Docentes (en las cuales, por ejemplo, no se pueden añadir competencias no recogidas en la Memoria de Verificación del Título), el respeto, y el fomento del mismo, a los derechos humanos, se encuentran, ambos, como competencias generales, es más, el concepto derechos humanos se menciona hasta 87 veces en la mencionada Memoria. No existiría cortapisa alguna a la formación en derechos humanos y a su inclusión en las Guías Docentes como objetivos de aprendizaje, contenidos concretos, materia transversal, actividades formativas, y/o temática objeto de valoración y evaluación final.

Si la autocrítica docente, e institucional, debieran ser, a nuestro entender, procesos cotidianos básicos, la atención al alumnado, en la materia que nos ocupa y en general, debieran serlo igualmente. Sacamos a colación el factor estudiantil dado que poseemos un estudio publicado sobre la valoración atribuida a las competencias generales asociadas al MAES por parte del 46,38% del alumnado del mismo, es decir, 334 estudiantes, en un caso concreto de la Universidad de Granada. En esta investigación, una de las cuatro competencias mejor valoradas fue, precisamente, fomentar el respeto a los derechos humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz. Sin embargo, de forma análoga al resultado de la investigación ahora presentada, el estudio señalaba que las competencias generales habían sido las menos desarrolladas por el Máster; la mayoría del alumnado encuestado consideró que no había correspondencia entre la importancia de la competencia y la formación recibida para conseguirla (Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruiz y Tomé, 2011).

Si no conocemos en profundidad los derechos humanos, difícilmente podremos exigirlos, y si no formamos en ellos al profesorado que se ocupará de la juventud, más aún en una cuestión cuya preeminencia en estos días se ha reconocido como absoluta, como los procesos sanitarios, no solo la pandemia que sufriremos será algún tipo de coronavirus, sino la ignorancia, la indiferencia... y las terribles consecuencias que ellas pueden acarrear para un futuro nada halagüeño.

La ausencia de educación en derechos humanos refleja la carencia de importancia decisiva otorgada para su desarrollo instructivo, con lo cual no cabe duda que no forman parte, de facto, de la formación universitaria de quienes se ilustrarían en una institución de educación superior para ejercer la docencia secundaria posterior, con lo que nos encontramos ante un claro problema estratégico, dentro de un marco en modo alguno aislado, dada la antesala proporcionada por investigaciones previas donde encontramos, por ejemplo, las insuficiencias en la enseñanza, evaluación y literatura académica del pensamiento crítico en sí (Vendrell y Rodríguez, 2020).

El currículum en la educación terciaria es fundamental, y para que este esté orientado hacia los derechos humanos, y hacia la pedagogía crítica en sí, tengamos en cuenta objetivos, recursos, proyectos, tiempos, evaluaciones, contenidos, procesos... desde planos micro hasta incluso, según algunos autores, que la educación para los derechos humanos se constituya en una política de Estado (Scarfó, 2015). En un mundo que presenta aún mayores desafíos tras el ansiado panorama post-Covid19, si no hay educación para los derechos humanos en las Instituciones de Educación Superior, y sin tantos pasos que debemos dar, la globalización seguirá un camino que ya sabemos y que no beneficia a la gran mayoría de la población (Chomsky, 2013).

## REFERENCIAS

- ANECA. (2012). *Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de Verificación de títulos oficiales universitarios (Grado y Máster)*. Disponible en <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-titulos/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Documentacion-yherramientas> (última consulta: 1/7/2020).
- Buendía, Leonor, Berrocal, Emilio, Olmedo, Eva María, Pegalajar, Marciana, Ruiz, María Auxiliadora y Tomé, María. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón*, 63(3), 57-74.
- Carneros, Rocío. (2008). *Las universidades españolas, a la cola de Europa en formación obligatoria en derechos humanos*. Disponible en [https://www.es.amnesty.org/fileadmin/noticias/Informe\\_universidades\\_01.pdf](https://www.es.amnesty.org/fileadmin/noticias/Informe_universidades_01.pdf) (última consulta: 1/7/2020).
- Castillo, Santiago. (coord.) (2013). *Reflexiones, Análisis y Propuestas sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Volumen II*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Chomsky, Noam (2013). *Power Systems: Conversations on Global Democratic Uprisings and the New Challenges to U.S. Empire. Interviews with David Barsamian*. Penguin Random House Company.
- Comisión Europea. (2020). *Educación y formación*. Disponible en [https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects\\_es](https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_es) (última consulta: 1/7/2020).

- Contreras, Helen, Alvarado, Alberto y Vargas, José (2020). Cultura de la legalidad y derechos humanos. El nuevo rumbo de la Educación Superior en México. En *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3, 1-22. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v3i1.2331>
- Elsevier. (2019). *Conceptos de salud pública y estrategias preventivas*. Disponible en <https://tienda.elsevier.es/conceptos-de-salud-publica-y-estrategias-preventivas-9788491131205.html#panel1> (última consulta: 1/7/2020).
- González, Juan Carlos, Jiménez, Juan Ramón y Pérez, Heliodo Manuel. (2011). El nuevo modelo formativo del profesorado de Educación Secundaria y su proceso de implantación en las Universidades Andaluzas. *Revista Fuentes*, 11, 67-85.
- Hevia, Ricardo (2010). El Derecho a la Educación y la Educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-39.
- Hine, Christine. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- Jara, Ana María (2020). Globalización, transnacionalidad y desprotección de los derechos humanos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(238), 19-47. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.65576>
- Junta de Andalucía. (2019). *Planes y programas*. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/planes-y-programas/habitos-de-vida-saludable> (última consulta: 1/7/2020).
- López, Pedro. (2011). La enseñanza de los Derechos Humanos en la Universidad. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 87- 94.
- Martínez, Miguel. (2006), La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146. doi: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Martínez, Miguel Ángel. (2018). *Conceptos de salud pública y estrategias preventivas: Un manual para ciencias de la salud, 2 edición*. Editorial Elsevier.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Hábitos saludables en la escuela*. <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/habitos-saludables-escuela/inicio.html> (última consulta: 1/7/2020).
- Mihr, Anja. (2004). Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, 35, 29-42.
- Nadal, Antonio. (2020). Formación, derechos humanos, y globalización en el alumnado de ciencias de la educación. En Sánchez, David, Marín-Conejo, Sergio y Olvera, Jorge. (eds.). *Derechos Humanos desde la interdisciplinariedad en ciencias sociales y humanidades* (pp. 267-278). Editorial Dykinson.
- Niemi, Hannele y Jukku-Sihvonen, Ritva. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 173-202.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *BOE*, núm. 312. Disponible en [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22450](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22450)
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE*, núm. 260. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,

- Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *BOE*, núm. 305. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-22017>
- Sánchez, D. (3 de noviembre de 2017). No es de recibo que la Universidad se sostenga por una ingente cantidad de profesores no permanentes. *eldiario.es*. Disponible en [https://www.eldiario.es/sociedad/recibo-Universidad-profesores-permanentes-profesorado\\_0\\_704130043.html](https://www.eldiario.es/sociedad/recibo-Universidad-profesores-permanentes-profesorado_0_704130043.html) (última consulta: 1/7/2020).
- Sánchez, D. (6 de abril de 2018). Docentes a 5 euros la hora: los profesores asociados de la Universidad dicen "basta". *eldiario.es*. Disponible en [https://www.eldiario.es/sociedad/mueve-Universidad-profesores-asociados-dicen\\_0\\_756624873.html](https://www.eldiario.es/sociedad/mueve-Universidad-profesores-asociados-dicen_0_756624873.html) (última consulta: 1/7/2020).
- Scarfó, F. (2015). Educación en Derechos Humanos y la educación terciaria: una necesidad mutua y multiplicadora. *Reencuentro*, 70, 25-46.
- Soledad, V. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el Trabajo Docente Universitario. *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 107-127. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1028>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.
- Unicef/Unesco. (2008). *Un Enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158893> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019a). *Lista de Asignaturas de Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas especialidad procesos sanitarios*. Disponible en [https://www.uma.es/centers/subjects\\_center/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/](https://www.uma.es/centers/subjects_center/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/) (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019b). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101299/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019c). *Ciclo de conferencias: la profesión docente*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101357/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019d). *Currículo de Procesos Sanitarios*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101318/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga (2019e). *Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101332/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019f). *Educación para la salud*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101335/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019g). *Iniciación a la investigación educativa (área formación profesional)*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101358/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019h). *Innovación docente (área formación profesional)*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101359/> (última consulta: 1/7/2020).

- Universidad de Málaga. (2019i). *Organización de las profesiones sanitarias*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101349/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019j). *Prácticum*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101378/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019k). *Procesos y contextos educativos*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101352/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019l). *Sociedad, familia y educación*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101355/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019m). *Trabajo Fin de Máster*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101394/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019n). *Memoria de verificación del título*. Disponible en [https://www.uma.es/media/files/09\\_ImpresionMAES\\_julio17\\_1.pdf](https://www.uma.es/media/files/09_ImpresionMAES_julio17_1.pdf) (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019ñ). *Perfiles de salida – Profesorado ESO*. Disponible en <https://www.uma.es/master-en-profesorado/cms/menu/informacion-general/salidas/> (última consulta: 1/7/2020).
- Vélez, G. A. y Ruiz, G. A. (2019). “La universidad en crisis, ¿amenaza o reafirmación de su ontología?”. *Revista de la Educación Superior*, 48(190), 1-22.
- Vendrell, M. y Rodríguez, J. M. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 9-25. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1121>
- Vicerrectorado de Estudios de Grado. Universidad de Málaga. (2019). *La Guía Docente de Asignatura en la Universidad de Málaga*. Disponible en [https://www.uma.es/media/tinyimages/file/MODELO\\_GUIA\\_DOCENTE.pdf](https://www.uma.es/media/tinyimages/file/MODELO_GUIA_DOCENTE.pdf) (última consulta: 1/7/2020).



ISSN 1988-7833  
<https://doi.org/10.51896/ccs>

# CONTRIBUÇÕES A LAS CIENCIAS SOCIALES

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR Scopus

## ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES LABORALES, DE OCIO Y DE SALUD MENTAL DE LOS PROFESORES DE CEARÁ DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19 EN BRASIL

Prof. M. Sc. Rickardo Léo Ramos Gomes<sup>1</sup>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6101-9571>  
Prof. Espec. Ivan De Oliveira Holanda Filho<sup>2</sup>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6368-9971>  
Prof. M. Sc. Marcos Paulo Mesquita Da Cruz<sup>3</sup>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7390-6602>  
Prof. Spec. Ernandes Farias Da Costa<sup>4</sup>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9855-9667>

### RESUMEN

Este artículo busca discutir la relación directa entre las actividades laborales de los docentes y su respectiva salud mental y sus momentos específicos de ocio. Se pretende contribuir con aclaraciones relacionadas con el tema elegido a fin de constituir una nueva fuente de investigación. Esta investigación se justifica porque se considera que la información recopilada relacionada con el período de pandemia contribuirá positivamente a las actividades de enseñanza específicas y generales, ampliando la comprensión del tema abordado y sugiriendo el uso de herramientas que pueden actuar en la prevención de enfermedades mentales. enfermedad entre los profesionales de la educación. Cabe señalar que el objetivo general de esta investigación es reflexionar sobre el trabajo de los docentes durante la crisis sanitaria del COVID-19 y sobre las posibles implicaciones de este trabajo en la salud mental y el tiempo libre de los educadores. Para el desarrollo de esta investigación se adoptó un enfoque cualitativo en sintonía con un enfoque cuantitativo dentro de un carácter exploratorio. La investigación muestra que la pandemia provocó un reajuste en todas las formas de ser y estar de los docentes para mantener sus actividades laborales con el objetivo de la disponibilidad al servicio de las mismas y el mantenimiento de la calidad de las mismas. La reacción de los docentes ante las condiciones adversas impuestas por la pandemia merece reconocimiento y protagonismo por parte de la sociedad y por parte de los órganos de gobierno, pues la reducción de las horas de ocio afecta directamente la salud mental de los docentes y aún con todas las trabas que impone la pandemia lograron atender a sus alumnos de la mejor manera posible.

**Palabras clave:** Actividades laborales, Ocio, Crisis sanitaria.

<sup>1</sup> Prof. da Disc. de Met. do Trabalho Científico (Orientador) – Inst. Euvaldo Lodi; C. U. UniAteneu; C. U. Farias Brito; M. Sc. em Fitotecnia pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Spec. em Met. do Ens. de Ciências pela UECE; Grad. em Agronomia pela UFC; Licenciado na Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias pela UVA; Aperf. em Líderes de Aprendizagem pela Universidade de Harvard; Aperf. em Gestão de Riscos em Projetos pelo BID; Aperf. em Met. do Trabalho Científico pela FIOCRUZ. Curso Aperf. Rastreamento do Contato da COVID-19 pela Johns Hopkins University (JHBSPH); Consultor Internacional do BIRD para Laboratórios Científicos. Fundador da RLRG Consultoria Científica.

<sup>2</sup> Pós-Graduação em Ensino de Matemática (UNIATENEU), Licenciado em Matemática (UECE). Bacharel em Administração (Uniderp). Mestrando em Economia Rural. Professor de cursos Técnicos.

<sup>3</sup> Mestre em Economia Rural (UFC); Bacharel em Ciências Contábeis (UECE) e em Engenharia Metalúrgica (UFC). Professor de cursos técnicos e redes particulares de ensino.

<sup>4</sup> Pós-Graduação em Educação Matemática (FAK); Licenciado em Matemática (UECE). Professor da Rede Básica de ensino em Fortaleza.

## ANÁLISE DAS ATIVIDADES LABORAIS, LAZER E SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DO CEARÁ DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL

### RESUMO

O presente artigo procura discutir a relação direta das atividades laborais dos professores com a sua respectiva saúde mental e com os seus específicos momentos de lazer. Almeja-se contribuir com esclarecimentos relacionados à temática escolhida de modo a se constituir em uma nova fonte de pesquisa. Esta pesquisa justifica-se porque considera-se que as informações coletadas relacionadas ao período de pandemia, vão contribuir, positivamente, com as atividades docentes específicas e gerais, ampliando a compreensão da temática abordada e sugerindo o emprego de ferramentas que possam atuar na prevenção de enfermidades mentais entre os profissionais da educação. Ressalte-se que o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre o trabalho dos docentes durante a crise sanitária da COVID-19 e sobre as possíveis implicações desse trabalho na saúde mental e no tempo de lazer dos educadores. Para o desenvolvimento desta pesquisa adotou-se uma abordagem qualitativa em sintonia com uma abordagem quantitativa dentro de um caráter exploratório. A pesquisa evidencia que a pandemia provocou uma readequação em todas as formas de ser e de estar dos professores de modo a manter suas atividades laborais almejando prontidão no atendimento das mesmas e manutenção da qualidade das mesmas. A reação dos professores às condições adversas imposta pela pandemia, merece reconhecimento e destaque por parte da sociedade e por parte dos órgãos governamentais, pois a redução das horas de lazer afeta, diretamente, a saúde mental dos professores e mesmo com todos os obstáculos impostos pela pandemia eles conseguiram atender, da melhor maneira possível, seus alunos.

**Palavras-chave:** Atividades laborais, Lazer, Crise sanitária.

### ANALYSIS OF LABOR, LEISURE AND MENTAL HEALTH ACTIVITIES OF TEACHERS IN CEARÁ DURING THE COVID-19 PANDEMIC IN BRAZIL

This article seeks to discuss the direct relationship between the work activities of teachers and their respective mental health and their specific moments of leisure. It is intended to contribute with clarifications related to the chosen topic in order to constitute a new source of research. This research is justified because it is considered that the information collected related to the pandemic period will contribute positively to specific and general teaching activities, broadening the understanding of the topic addressed and suggesting the use of tools that can act in the prevention of mental illness. disease among education professionals. It should be noted that the general objective of this research is to reflect on the work of teachers during the COVID-19 health crisis and on the possible implications of this work on the mental health and free time of educators. For the development of this research, a qualitative approach was adopted in tune with a quantitative approach within an exploratory nature. The research shows that the pandemic caused a readjustment in all the ways of being and being of teachers to maintain their work activities with the aim of being available to serve them and maintaining their quality. The reaction of teachers to the adverse conditions imposed by the pandemic deserves recognition and prominence on the part of society and on the part of government bodies, since the reduction in leisure hours directly affects the mental health of teachers and even with all the obstacles imposed by the pandemic managed to serve their students in the best possible way.

**Descriptors UNESCO:** FOCUS AREA – CATEGORIZING LEARNING Dimension 1 Learning in a lifelong learning context (Keevy e Chakroun, 2015).

**Keywords:** Work activities, Leisure, Health crisis.

### 1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 chegou desafiando todos os setores da sociedade humana, entretanto, especialmente, dois setores foram bastante atingidos: o setor da Saúde Pública (por

óbvio) e o setor da Educação. A grande maioria dos países, de forma coerente, determinou que suas escolas permanecessem fechadas logo no princípio desta crise sanitária.

Para que a educação não sofresse impacto mais amplo optou-se por desenvolver atividades remotas, *home office* e aulas *on line*. Para atender esta opção o desenvolvimento destas atividades exigiu dos professores, para muitos deles de maneira abrupta, o desencadeamento de um processo de adaptação que fosse, ao mesmo tempo, rápido e de qualidade.

Foi necessária a criação de estratégias de ensino e de aprendizagem que estivessem relacionadas ao contexto no qual os educandos e os professores estavam, indubitavelmente, inseridos levando em consideração as repercussões da pandemia no cotidiano de cada agente escolar. Neste ponto, cumpre ressaltar que o processo de adaptação ao contexto citado suscitou o surgimento de discussões relativas à saúde mental de todos os agentes envolvidos.

Esta pesquisa justifica-se porque considera-se que as informações coletadas relacionadas ao período de pandemia, vão contribuir, positivamente, com as atividades docentes específicas e gerais, ampliando a compreensão da temática abordada e sugerindo o emprego de ferramentas que possam atuar na prevenção de enfermidades mentais entre os profissionais da educação. Ressalte-se que o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre o trabalho dos docentes durante a crise sanitária da COVID-19 e sobre as possíveis implicações desse trabalho na saúde mental e no lazer dos educadores.

O artigo ficou organizado em cinco tópicos. No primeiro elaborou-se a introdução na qual o tema pesquisado foi contextualizado. No segundo tópico apresentou-se a metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa. No terceiro promoveu-se uma discussão com autores que tratam da mesma temática. No quarto destacou-se a análise comentada dos dados coletados na pesquisa utilizando tabelas e gráficos. Por fim, no último tópico, desenvolveu-se as considerações finais.

## **2 METODOLOGIA**

Nesta investigação considerou-se que a pesquisa é a ação concreta no procedimento de formação e desenvolvimento científico, pois é ela que vai proporcionar condições para a produção, identificação e determinação do conhecimento, além de almejar respostas para questões específicas e, inclusive, resoluções de dificuldades, dúvidas e problemas. (Mussi *et al*, 2019)

Para o desenvolvimento desta pesquisa adotou-se uma abordagem qualitativa em sintonia com uma abordagem quantitativa dentro de um caráter exploratório. Souza e Kerbauy (2017, p. 14) defendem que “a complementaridade [entre as abordagens citadas] deve ser reconhecida, considerando os distintos e variados desideratos da pesquisa nas ciências humanas, cujos propósitos não podem ser alcançados por uma única abordagem”.

A pesquisa foi desenvolvida no período de 25 de março a 03 de abril de 2022, por meio de um questionário *on line* elaborado na plataforma *Google Forms*, constituído por 14 questões de múltipla escolha. Os convites para participação foram disponibilizados via *Whats App* (sendo

permitido o compartilhamento em grupos de responsabilidade dos professores que aceitaram participar) e 51 professores participaram da pesquisa a partir da resposta à primeira pergunta que tratava do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O questionário empregado nesta pesquisa, partiu da fundamentação teórica de outros instrumentos de coleta de dados de autores que trataram da mesma temática tais como: Ribeiro *et al* (2020) e Conceição (2021). A estrutura sequencial do questionário obedeceu a seguinte organização: Aceitação via TCLE, dados gerais do participante (sexo, idade, cor, etc.), perfil socioeconômico, tempo e demanda de trabalho, tempo e atividades com o lazer e problemas enfrentados durante a pandemia.

O software adotado para organização e posterior interpretação dos dados foi o *Microsoft Excel*. Foram montados tabelas e gráficos mediante estatística descritiva contemplando quantitativos e análise percentual dos dados. (Silva, 2016)

Os principais autores que mais contribuíram com a fundamentação dos resultados e com a discussão aqui promovida foram Marinelli *et al* (2020), Schleicher e Reimers (2020), Gomes, Filho e Costa (2020), Conceição (2021) e Paula (2022).

No decorrer da abordagem qualitativa, desenvolvida paralelamente à abordagem quantitativa, as respostas foram analisadas e comentadas com foco na compreensão do fenômeno social investigado e considerando os agentes da pesquisa como participantes assertivos que colaboraram efetivamente com os resultados encontrados. (Mussi *et al*, 2019)

### **3 DISCUSSÃO**

#### **3.1 Trabalho Docente no Período da Pandemia de COVID-19**

Mesmo antes de ser considerada uma pandemia a COVID-19 ensejou preocupações, na maioria dos países, que ficaram concentradas no desenvolvimento de medidas estratégicas que proporcionassem condições de manter as aulas nas escolas de educação básica com a intenção de reduzir o impacto causado pela pandemia.

Dentre as estratégias desenvolvidas pode-se destacar a flexibilização do calendário letivo, a antecipação do período de férias, a distribuição de material educativo impresso e a promoção de aulas *on line* (assíncronas e síncronas), obedecendo princípios já desenvolvidos na Educação à Distância (EAD).

Sabe-se que na América Latina vários estudos foram e estão sendo desenvolvidos de modo a avaliar estas estratégias, buscando averiguar qual foi a repercussão resultante da implementação destas estratégias no processo de ensino e no processo de aprendizagem. (Marinelli *et al*, 2020; Oliva, 2020; Schleicher e Reimers, 2020; Conceição, 2021)

Estudos revelam que quando se trata de prevenir a propagação de enfermidades de caráter infeccioso, as atividades desenvolvidas nos moldes da EAD representam uma excelente estratégia na redução de casos destas enfermidades, já que o isolamento social presencial é estabelecido evitando, dessa maneira, a disseminação indesejada de qualquer patógeno biológico já que patógenos sociais como a desinformação e divulgação de *fake news* não são totalmente controlados. (Gomes, Filho e Costa, 2020; Posetti e Bontcheva, 2020; Schleicher e Reimers, 2020; Conceição, 2021)

Mesmo diante desta constatação, recomenda-se que esta, por assim dizer, resposta adaptativa, seja continuamente avaliada para verificação de prováveis repercussões para a saúde dos agentes educativos, especialmente para a saúde mental dos mesmos.

### 3.1.1 A Ampliação da EAD durante a Pandemia

Na realidade o trabalho *on line* ou *home office* não constitui uma novidade já que ele já vinha sendo desenvolvido, não somente na área da educação, mas, também, em outras áreas importantes como por exemplo nas áreas administrativas, comerciais, informáticas e informativas, etc.

O fato é que esta modalidade de ensino e agora, mais do que nunca, de trabalho à distância também, tem sido a mais adotada, especialmente pelas instituições educacionais, durante toda pandemia de COVID-19. Entretanto uma quantidade significativa de educadores não exercia, não praticava esta modalidade de ensino à distância e, de uma hora para outra, estes educadores precisaram se atualizar para que fosse viável desenvolver o processo de ensino da melhor maneira possível, diante do contexto em tela, proporcionando um retorno de qualidade ao processo de aprendizagem.

Neste contexto esta modalidade de trabalho desenvolveu-se (e em algumas regiões do Brasil ainda se encontra atuante), mediante uma competência adaptativa, cujo foco principal era manter as atividades relativas ao processo de ensino e de aprendizagem. Com o arrefecimento dos casos e das mortes mediante emprego do sistema vacinal, esta modalidade de trabalho vai perdendo a sua intensidade, muito embora, em casos bem específicos, ela demonstrou ser bem aceita comprovando que tem potencial significativo para permanecer sendo desenvolvida, especialmente, em situações de reforço escolar e em situações de promoções de cursos de formação ou de extensão.

Contudo, é preciso ressaltar, que nem todos os educadores conseguiram se adaptar a esta modalidade. Acredita-se que isto tenha acontecido por diversos fatores dentre os quais destacam-se: falta de motivação, falta de preparação, baixo número de instituições e de professores que possuíam instrumentos e ambientes adequados para o emprego das tecnologias da informação e da comunicação. Compreende-se que, por diversas vezes, foi necessária uma ampliação da carga horária de trabalho somente voltada para proporcionar condições efetivas de adaptação ao trabalho remoto diante das exigências do contexto pandêmico. (Conceição, 2021)

É preciso considerar que o *home office* compreende um conjunto de situações bem particulares para o desenvolvimento adequado do trabalho educativo tais como a presença (ou não)

dos filhos, da (o) companheira (o), ou de outros parentes precisando ocupar o mesmo espaço de convivência e apresentando necessidades de atenção variadas, caracterizando um novo ambiente laboral bastante complexo. (Gomes, Filho e Costa, 2020)

Ressalte-se que todo o processo de adaptação às estratégias de ensino desenhadas para o período da pandemia, observando-se especialmente o contexto dos profissionais da educação pode ter ocasionado algum abalo emocional. Este abalo pode ser resultante da sobrecarga de trabalho devido à necessidade de se adaptar ao momento educacional durante a pandemia e às situações de isolamento e distanciamento social.

Observa-se que estas condições podem afetar a saúde mental dos educadores, diante de tal situação, muitos profissionais da educação procuraram desenvolver habilidades e competências que os ajudassem a lidar com problemas vinculados à sua saúde mental. Assim sendo eles procuraram otimizar os momentos de lazer junto à família, promoveram *lives* educativas, sociais e de autoajuda, fizeram e ministraram cursos de atualização à distância, planejaram uma reeducação alimentar, estabeleceram uma rotina de exercícios, etc. (Bezerra *et al.*, 2020)

Diante do mais recente cenário da pandemia, novos desafios são lançados aos profissionais da educação: Como receber de forma segura os educandos? Qual é a real defasagem da aprendizagem advinda da pandemia? Como enfrentá-la? Que recursos pedagógicos, estruturais e assistenciais serão disponibilizados para o retorno às aulas observando as medidas de prevenção recomendadas pela Organização Mundial para a Saúde (OMS)? Esta volta às aulas também apresentará riscos para a saúde mental dos agentes educativos, especialmente para os professores?

### **3.2 Preocupações com a Saúde Mental dos Educadores durante a Pandemia da COVID-19**

Para iniciar esta discussão é preciso ter em mente que determinados fatores estressantes não afetam diretamente o bem-estar e a saúde mental das pessoas, a não ser que estas estejam passando por algum processo de adaptação ao ambiente. Esta é uma típica ação determinada por um mecanismo humano de sobrevivência, que pode transformar-se ou minimizar-se, pois o ser humano deve lidar com um inestimável escudo psíquico em seu cotidiano diante de mundo super agitado. Dessa forma, é provável que alguns professores se adaptem e outros desenvolvam doenças mentais, principalmente diante da necessidade de adaptação por conta da pandemia atual.

Menezes (2021, p. 03) afirma que: “Além da saúde mental enquanto dimensão do ser humano a ser analisada em relação ao período de pandemia, há também o lazer. Nesse sentido, considera-se o lazer enquanto necessidade humana”.

Com relação aos sintomas, a literatura científica disponível antes desta crise sanitária é unânime em considerar a exposição dos docentes aos riscos psicossociais derivados do trabalho realizado no entorno escolar e também como possibilidade futura para a execução do teletrabalho, que pode implicar em uma maior exposição à depressão, estresse e diminuição da saúde mental. (Alkhamees *et al.*, 2020)

A literatura investigada indica que existe relação entre as condições de trabalho inadequadas dos docentes e as consequências biopsicossociais, como o *stress*, a disfonia ou aos problemas relacionados com a voz, a inatividade física no tempo livre e a ansiedade. No contexto da educação remota, a literatura consultada, produzida antes da pandemia, ressalta, veementemente, que estes riscos sociais podem se agravar quando o trabalho dos docentes vinculados à EAD é desenvolvido em uma carga horária muito ampla. (Menezes, 2021)

Em uma das suas pesquisas Chaquime e Mill (2018) relatam que os docentes revelam que apesar do quantitativo de demandas atendidas ser bem elevado, eles não têm o seu trabalho reconhecido como mereciam. Além disso, os docentes, informam que as horas dedicadas a EAD não são remuneradas no mesmo nível das aulas presenciais, muito embora exijam tempo para planejamento e para execução equivalentes e, algumas vezes, até maior do que as condições presenciais. (Conceição, 2021)

Considera-se que é preciso uma reavaliação, por parte da comunidade educacional, das condições estruturais e financeiras relacionadas à docência voltada para a EAD, é preciso iniciar, desde já, um processo de valorização significativo que possa garantir aos educadores um retorno estrutural e financeiro digno e honrado.

Paula (2022, p. 04) alerta que:

Tudo parece estar mudando em um velocidade incrível, principalmente as características do ensino, as práticas foram trocadas do presencial para o digital, de uma classe cheia de alunos para a tela de um computador se isso fosse possível, do ambiente escolar para qualquer ambiente despreparado para acontecer o processo ensino aprendizagem, e presenciamos o que aconteceu dentro de casa, os pais tiveram que serem pais de verdade cuidando da educação de seus filhos dentro de casa, e tendo que apoiar-los no processo exigido, não puderam terceirizar.

Ressalte-se que neste processo de valorização as professoras merecem uma atenção especial, pois além de desenvolverem a sua carga de trabalho em EAD habitual, elas ainda precisam, na maioria dos casos, dar atenção às tarefas domiciliares que envolvem os cuidados rotineiros com a sua casa, atenção a familiares e a afazeres delas mesmas. As professoras que têm filhos enfrentam obstáculos na realização da docência em casa, apresentando sentimentos como a intensa preocupação que surge das atividades concomitantes no mesmo espaço, com privação de circulação e de demais interações devido ao distanciamento social.

### 3.2.1 Desenvolvimento de Atividades Educacionais em *Home Office* durante a Pandemia

Entre as atividades realizadas em *home office* é possível destacar o mapeamento das atividades propostas para os alunos, com atualizações em tempo real das suas respectivas avaliações, participação em conferências e *lives*, produção de material didático incluindo a produção de vídeos e elaboração de material didático para estudo remoto.

O educador teve sempre que considerar que as primeiras semanas, eram cruciais para a adaptação dos educandos às condições de EAD, esta adaptação foi fundamental para a manutenção

das atividades educativas. Não se pode afirmar que tudo correu ou está correndo muito bem, vários fatores influenciaram ou estão atuando em todo este processo e os resultados obtidos em diferentes regiões do país não são idênticos. É preciso considerar a resiliência de cada povo, considerando a sua específica região, em se adequar ao isolamento e ao distanciamento social, ao uso de máscaras, às condições de asseio pessoal (especialmente lavar as mãos com álcool em gel ou sabão) e, principalmente, o interesse de se vacinar e de vacinar entes familiares.

Gomes, Filho e Costa (2020, p.05) explicam que, durante a pandemia,

As estratégias e opções de políticas educacionais a seguir variaram de acordo com a capacidade de implementação dos organismos (creches, escolas, secretarias e ministérios de educação, por exemplo), das medidas sanitárias impostas e das condições das escolas e lares e do ano escolar de cada país.

Envolvendo todos estes fatores ainda se tem, de forma negativa, a questão da proliferação da desinformação, das *fake news*, da atuação dos movimentos retrógrados antivacinas e a incompreensível e ignóbil atuação de mandatários que se manifestam contra a vacinação afirmando, inclusive, que não se vacinarão. (Gomes, Filho e Costa, 2020)

Não se pode negar que este conjunto de fatores atua de forma negativa resultando em riscos para a saúde mental e para a vida de toda uma população. O papel dos educadores, nestas condições, foi e é de fundamental importância, pois são eles que, para além de manter todos os processos educativos, atuaram e continuam atuando nos esclarecimentos e na divulgação daquilo que somente é verdadeiro, diminuindo, desta maneira, os malefícios advindos destes fatores negacionistas. Dentro desta perspectiva, ainda que se possa considerar que os docentes compõem uma estrutura essencial para a manutenção das atividades básicas de ensino e de socialização de informações com base comprovadamente científica, não há uma quantidade significativa de pesquisas voltadas para investigação do estado mental dos mesmos. (Gomes, Filho e Costa, 2020)

Soma-se a esse cenário a necessidade de adaptação desses professores para manter estruturas que permitam o ensino a distância, o que implica gastos financeiros para custear determinadas tecnologias, acesso à Internet banda larga e aplicativos específicos, entre outros.

Mudanças nos horários de trabalho, pois alguns professores precisam gravar aulas virtuais de madrugada, por exemplo, enquanto os familiares estão dormindo evitando acordá-los durante estas filmagens. Os professores, também, precisaram tirar dúvidas dos alunos em horários que normalmente não estariam trabalhando e, até mesmo, uso dos meios de comunicação anteriormente utilizados para fins sociais e outros círculos que não os ligados ao trabalho, configurando, desta maneira, um trabalho adicional, que nem sempre foram remunerados. Ou seja, os professores, durante este período de pandemia, perderam autonomia para gerir o próprio tempo de trabalho, o que os levou a trabalhar em regime precário, e que foi potencializado no contexto da pandemia.

Paula (2022, p. 11) chama atenção de que:

Os docentes não pararam de trabalhar durante esse período de caos trazido pela pandemia. Quando foi determinado o isolamento [...], as

redes de ensino tiveram que se organizar para o desenvolvimento do ensino remoto, e os professores tiveram que trabalhar mais se readequando às novas metodologias de ensino, já que não teriam outra opção a não ser mudar da atividade presencial para a plataforma digital. Além de atender alunos e famílias fora do horário de trabalho trazendo soluções que os docentes não estavam preparados para assumir.

Os dispositivos de comunicação móvel contribuem para o aumento dos níveis de *stress* e insônia, o que afeta a saúde e o bem-estar dos trabalhadores. Outras desvantagens que podem levar ao adoecimento mental são o isolamento decorrente da perda do contato direto com alunos e colegas de trabalho, diminuição da criatividade, longas jornadas de trabalho, intensificação do trabalho, maior exposição a doenças ocupacionais devido às precárias condições ergonômicas, culminando em aumento dos custos previdenciários. (Conceição, 2021)

### 3.2.2 Repensando a saúde mental dos educadores no período da pandemia da COVID-19

Diante do exposto, é inequívoca a necessidade de repensar a saúde mental e criar estratégias preventivas para o atendimento docente durante a pandemia e após a pandemia. É importante saber quais foram as estratégias de enfrentamento desenvolvidas pelos professores (especialmente aquelas que lograram êxito), bem como promover a divulgação de ações voltadas à conscientização e monitoramento de agentes nocivos potencialmente prejudiciais à saúde do educador, principalmente neste momento de isolamento e distanciamento social.

Paula (2022, p. 13) afirma: “Podemos afirmar que em muitos países que aumentaram as jornadas diárias, somente agravou a saúde mental dos atores da educação”.

Recomenda-se que é preciso refletir que esse processo pode envolver não apenas marcadores individuais, mas incluir também estratégias de enfrentamento coletivas, de modo que possíveis falhas nessa adaptação não sejam atribuídas exclusivamente à atuação individual de cada professor, mas que grupos e instituições possam ser responsáveis por um processo de cuidado que deve atingir a toda a comunidade educativa. Qualquer problema de saúde, quando identificado e tratado precocemente, minimiza as consequências para os trabalhadores. Destacamos, portanto, a necessidade de uma assistência integral aos trabalhadores. (Castilho, Ribeiro e Ungheri, 2020; Conceição, 2021)

Defende-se aqui que é extremamente necessário pensar na saúde dos professores durante a pandemia do COVID-19 de forma integral, ou seja, cuidando de sua saúde física e mental. Recomenda-se aos órgãos responsáveis que as estratégias a serem planejadas e implementadas, devem ser pensadas coletivamente e não apenas vinculadas às condições individuais de cada professor, sem perder de vista que os indivíduos são únicos e que cada um tem sua própria história de vida. Quando se fala em enfrentamento, por exemplo, embora considere-se as expressões e recursos individuais que compõem esse construto, é preciso questionar como é possível enfrentar os desafios e dificuldades que surgem nesse contexto atual, em termos coletivos. Portanto, sugere-se que as construções teóricas também possam ser revisadas a partir dos contemporâneos

circunscritos e marcadores específicos da pandemia que podem afetar o trabalho docente. (Falcão e Gomes, 2020)

Estratégias para tratar doenças mentais e problemas de saúde devido à pandemia têm sido destacadas na literatura científica recente, embora exijam testes e monitoramento de longo prazo. No entanto, essas estratégias podem ser efetivas considerando a existência de exposição ao estresse, ansiedade e *Burnout* em professores, constituindo-se em recursos importantes para que o trabalho virtual à distância seja dimensionado com o objetivo de respeitar a integralidade do cuidado e sua humanização nas relações de trabalho. Nesse contexto, adaptar essas estratégias às particularidades do ensino é uma necessidade urgente em estudos futuros. (Dias e Silva, 2020)

Vale destacar a necessidade dos professores estipularem seu tempo para trabalho, lazer, descanso e outras atividades cotidianas devido à pandemia, concorre, de forma direta, com outras demandas, como por exemplo as familiares, cuidando da própria saúde e do ambiente mais próximo. Tal organização é essencial para todos os agentes que trabalharam remotamente, pois promove automotivação, independência, disciplina e melhores resultados. Gomes, Filho e Costa (2020, p.07) recomendam

[...] estabelecer uma plataforma comum ou adaptar portais educacionais existentes para que a divulgação de informações sobre conteúdo educacional seja priorizada e estabelecer, a médio prazo, uma política de interoperabilidade da mídia: impressa, digital, rádio, televisão, etc. Observe-se que os assuntos aqui debatidos estão, intimamente, associados aos meios ou formas de se estabelecer uma comunicação rápida, esclarecida e constantemente atualizada, livre de ações danosas que possam promover a desinformação e acarretar prejuízos no incremento da aprendizagem.

Estas recomendações devem ser seguidas em conjunto com a consolidação da confiança mútua entre todos os envolvidos, com um bom conhecimento dos requisitos e necessidades do teletrabalho, além de domínio e competência em relação ao uso das tecnologias de informação, gestão adequada do tempo e separação entre vida profissional e pessoal. Essas recomendações são relevantes para o atual cenário de pandemia do COVID-19. Paula (2022, p. 07) defende que:

As práticas pedagógicas trazem desafios constantes para o docente, principalmente diante de aulas remotas, pois uma aula tornar-se uma prática pedagógica quando se organizar em torno de objetivos, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades das aulas.

Para um planejamento adequado de ações voltadas para a saúde do professor durante e após a pandemia, julgou-se necessário um procedimento investigativo no qual, através de um formulário virtual, professores sejam convidados a participar, voluntariamente, de uma pesquisa que aponte, de modo geral, a maioria das ações desenvolvidas pelos docentes durante esta crise sanitária. Este procedimento e sua consequente análise serão discutidos nos próximos tópicos. (Conceição, 2021)

## **4 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **4.1 Aceitação via TCLE**

De acordo com a Tabela 1, dos 51 professores que aceitaram participar da pesquisa, 50 (98%) se sentiram livres e esclarecidos em participar da pesquisa e somente 1 (2%) admitiu não se sentir esclarecido, embora tenha respondido as demais perguntas.

Tabela 1 –

Aceitação via TCL

Dado	Itens	N	%
Aceitação via TCLE	Sim	50	98
	Não	1	2
TOTAL		51	100

Fonte: Dados da pesquisa

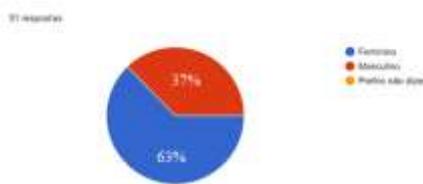
Como no questionário não foi planejado um espaço para manifestações subjetivas e voluntárias dos pesquisados, restou o aprendizado de que nas próximas pesquisas, esse espaço não pode faltar, pois se considera importante conhecer os motivos pelos quais um agente pesquisado aceita, ou não, participar de uma pesquisa como esta.

#### 4.2 Dados Gerais dos Participantes

O Gráfico 1 apresenta os resultados para a definição do sexo dos professores que participaram da pesquisa, onde constata-se que 32 (63%) são do sexo feminino e 19 (37%) são do sexo masculino, resultado que coincidiu com a porcentagem coletada no trabalho de Conceição (2021), muito embora o quantitativo de professores pesquisados tenha sido um pouco menor do que neste trabalho (44 pesquisados).

Gráfico 1 –

Definição do Sexo dos Professores



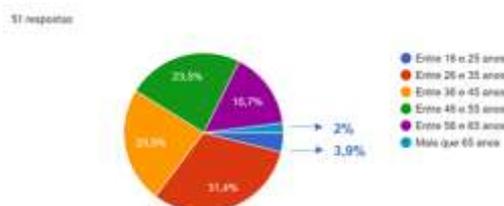
Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à idade dos participantes o Gráfico 2 revela os resultados coletados a seguir. Apenas 1 (2%) tem mais de 65 anos, 2 (3,9%) têm entre 18 e 25 anos, 8 (15,7%) têm entre 56 e 65

anos, 12 (23,5%) têm entre 46 e 55 anos, o mesmo quantitativo para aqueles que têm de 36 a 45 anos e, a maioria, se encontra dentro da faixa de 26 a 35 anos (16-31,4%).

Gráfico 2 –

Idade dos participantes

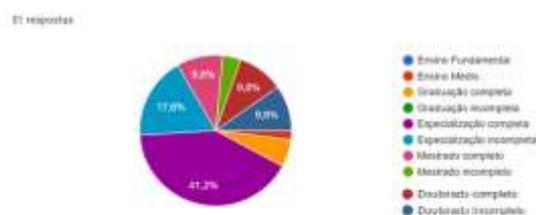


Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 3 indica a distribuição dos dados coletados, conforme respostas dos professores, relativos à condição de escolaridades dos pesquisados. Dentre estes apenas 1 (2%) tinha o Ensino Médio completo, provavelmente lecionando séries iniciais ou trabalhando em creches, 2 (3,9%) ainda estavam cursando o Mestrado, 3 (5,9%) só tinham a graduação completa, 5 (9,8%) tinham o Doutorado completo, mesma quantidade foi verificada para Mestrado completo e para Doutorado incompleto, 9 (17,6%) estavam cursando a Especialização, e a maior parte deles, 21 (41,2%) indicou que tinha Especialização completa.

Gráfico 3 –

Escolaridade



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados revelam que apenas 1 (2%) dos professores não têm uma graduação e 50 (98%) deles já estão graduados. Para além desta constatação 21 (42%), dos 50 que já têm graduação, estão com as suas respectivas especializações completas e, inclusive, 17 (34%), dos 50 que possuem graduação, foram mais adiante nos seus estudos e já possuem ou estão cursando o Mestrado e o Doutorado.

Os dados evidenciam uma qualidade significativa, no que se refere à formação, do grupo investigado, fato que pode proporcionar, também, uma repercussão positiva na aprendizagem dos educandos, caso esta formação esteja associada ao compromisso e à dedicação em compartilhar conhecimentos com a finalidade de formar cidadãos assertivos, que possam contribuir para a comunidade com a qual mantêm relação ou em outras comunidades com as quais terão relação no futuro específico de cada aluno.

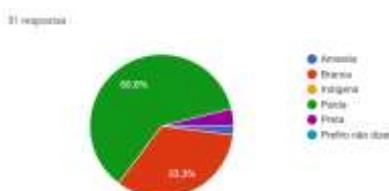
Com relação à definição de cor, o Gráfico 4 apresenta os seguintes resultados: apenas 1(2%) sinalizou que tem a cor amarela, 2 (3,9%) afirmaram ter a cor preta, 17 (33,3%) indicaram que têm a cor branca e a maioria 31 (60,8%) indicou que tem a cor parda.

Os resultados demonstram uma certa pluralidade entre as tonalidades raciais. Tais resultados não coincidem com os dados analisados no trabalho de Conceição (2021) onde os resultados apontaram que 34 (77,3%) professores escolheram a cor branca e 10 (22,7%) escolheram a cor parda.

Nestes resultados é preciso considerar que, no trabalho de Conceição (2021), a maioria dos professores que participaram da pesquisa era composta por moradores da Região Sudeste do Brasil, onde os habitantes são, predominantemente, da cor branca.

Gráfico 4 –

Cor



Fonte: Dados da pesquisa

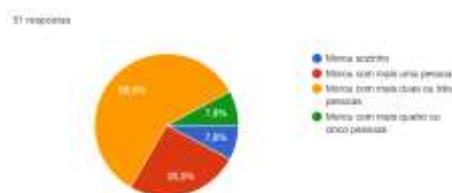
Esta pesquisa, por sua vez, contou com a participação voluntária de professores da Região Nordeste, que apresenta uma maior população dentro da cor parda. Vale ressaltar que, nesta pesquisa, foram utilizadas as mesmas categorias de cor utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

### 4.3 Perfil Socioeconômico (Moradia e Renda Salarial)

Com relação ao aspecto da moradia o Gráfico 5 indica que 4 (7,8%) dos professores moraram sozinhos durante a pandemia, o mesmo quantitativo foi alcançado por professores que moraram com 4 ou 5 pessoas durante a pandemia. Em seguida observa-se que 13 (25,5%) dividiram a moradia durante a pandemia com uma pessoa e 30 (58,8%), mais que a metade, morou com duas ou três pessoas. Lembrando que a quantidade de pessoas em uma mesma moradia pode influenciar o desenvolvimento das atividades de trabalho e, também, os momentos de lazer de forma direta.

Gráfico 5 –

Quantidade de Pessoas em uma Moradia



Fonte: Dados da pesquisa

Ainda analisando o aspecto da moradia, agora com o foco no tipo de moradia, apresenta-se os seguintes dados: 4 (7,8%) dos professores moravam durante a pandemia em casa ou apartamento em condomínio, 22 (43,1%) moravam em apartamento e 25 (49%) moravam em casa. Considera-se que o tipo de moradia, quanto aos aspectos tamanho e número de cômodos, pode, também, ter influência no desenvolvimento das atividades de trabalho e, também, dos momentos de lazer de forma direta. Ressalte-se que estes dados revelam que os professores, que participaram desta pesquisa, fazem parte de uma população essencialmente urbana, já que nenhum deles escolheu a opção que se referia a moradia localizada em sítio, chácara ou fazenda. Estes dados são apresentados no Gráfico 6.

Gráfico 6 –

Tipo de Moradia

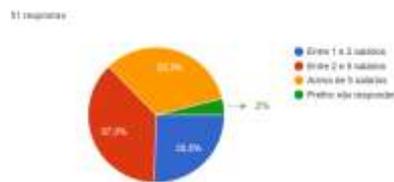


Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 7 concentra os dados relativos à renda salarial dos professores participantes, nele é possível observar que 2 (3,9%) professores preferiram não responder esta pergunta, 13 (25,5%) relataram que ganham ao equivalente entre 1 e 2 salários, 17 (33,3%) informaram que se enquadram na faixa acima de 5 salários e 19 (37,3%) ganham dentro da faixa de 3 a 5 salários mínimos.

Gráfico 7 –

Renda Salarial



Fonte: Dados da pesquisa

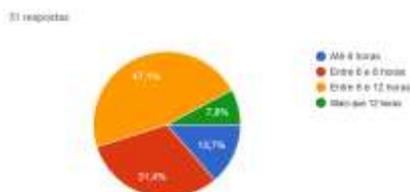
Ressalte-se que várias atividades de lazer podem ser realizadas sem custos para aqueles que as escolheram, contudo, é evidente, que uma boa condição financeira vai ampliar as possibilidades de lazer. Professores que têm maior possibilidade de lazer, de modo geral, têm menos problemas com a sua própria saúde mental. (Conceição, 2021)

#### 4.4 Tempo e Demanda de Trabalho

O Gráfico 8 revela, em se tratando do tempo diário de trabalho, os dados coletados mediante análise das respostas dos professores: 4 (7,8%) afirmaram que tinha mais de 12 horas diárias de tempo laboral, 7 (13,7%) indicaram que tinham somente 6 horas diárias de trabalho, 16 (31,4%) disseram que trabalhavam entre 6 e 8 horas diárias e 24 (47,1%) enquadravam-se em um período laboral entre 8 e 12 horas.

Gráfico 8 –

Tempo Diário de Trabalho



Fonte: Dados da pesquisa

Estudos revelam que período laboral prolongado associado à situação de isolamento social pode impactar, negativamente, a saúde mental dos professores, podendo causar *stress*, ansiedade, depressão e outras alterações psíquicas. (Ribeiro *et al*, 2020; Conceição, 2021)

Por outro lado, ainda no contexto laboral, quando o período dedicado ao trabalho caracteriza-se por apresentar metas respeitadas e, sobretudo, alcançáveis terá ótima influência na preservação da saúde mental, podendo, inclusive, refletir positivamente em atividades laborais desenvolvidas em *home office*. (Losekann & Mourão, 2020)

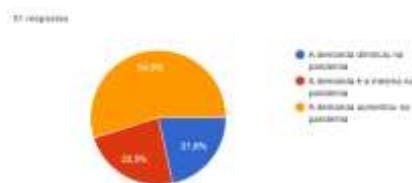
O Gráfico 9 trata da demanda de trabalho durante a pandemia. Nele é possível observar que para 11 (21,6%) professores a demanda de trabalho diminuiu. Vale ressaltar que esta situação não foi exclusiva para professores, pois durante a pandemia várias classes de trabalhadores foram atingidas pela redução da demanda de trabalho, especialmente entre aqueles trabalhadores que não dominavam, plenamente, o trabalho laboral à distância.

Dentro da amostra de 51 professores, 12 (23,5%) assinalaram que a demanda permaneceu a mesma, ou seja, não sofreu alteração daquela que era exercida antes da pandemia. Entretanto para 28 (54,9%) dos professores a demanda aumentou significativamente.

No decorrer da pandemia os professores enfrentaram o desafio de precisar equilibrar a relação entre o tempo necessário para trabalhar, o esforço para manter o trabalho e o tempo disponível para assegurar o lazer. Julga-se que esta é uma ação subjetiva que aflora entre os trabalhadores (não só entre os professores) de forma indireta, quase como um mecanismo de defesa que é ativado pela necessidade premente de responder aos seus respectivos superiores e porque precisam assegurar a entrega dos seus produtos, no caso dos professores as atividades educacionais em modo remoto. (Losekann; Mourão, 2020)

Gráfico 9 –

Demanda de Trabalho



Fonte: Dados da pesquisa

Estudos apontam que durante o isolamento social decorrente da crise sanitária da COVID-10, aconteceu um aumento significativa da demanda laboral (especialmente nos trabalhos desenvolvidos remotamente) porque, muitos professores não tinham afinidade, ou tinham pouca afinidade, com o trabalho remoto, então foi necessário um período de ajuste de modo a promover uma adequação rápida e de qualidade, entretanto não se pode garantir que todos os professores conseguirão atingir esta adequação. (Clemente; Stoppa, 2020)

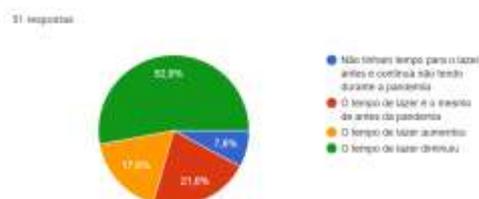
#### 4.5 Tempo e Atividades de Lazer

Com relação ao tempo dedicado ao lazer é importante dimensionar se ele sofreu alterações ou se ele foi mantido comparando-se a situação de antes da pandemia com a situação de durante a pandemia. No Gráfico 10 observa-se que 4 (7,8%) professores manifestaram que não tinham tempo para o lazer antes da pandemia e continuavam sem tempo durante a pandemia. Alguns professores priorizam o atendimento das suas demandas laborais em detrimento das necessidades de lazer diárias que o ser humano, de modo geral, necessita ter. Estudos indicam que este comportamento está associado ao cotidiano atendimento das demandas laborais que repercutem nas necessidades socioeconômicas voltadas para a sua própria sobrevivência e a dos seus dependentes.

Ainda no Gráfico 10 alguns professores, exatamente 9 (17,6%), relataram que o tempo de lazer aumentou, enquanto que 11 (21,6%) afirmaram que não houve alteração no tempo de lazer permanecendo o mesmo de antes da pandemia. Por fim, 27 (52,9%) dos que responderam a formulário afirmam que o tempo de lazer diminuiu. Estudos revelam que o tempo de lazer durante a pandemia sofreu redução porque uma parte significativa do dia do professor foi preenchida com as atividades laborais decorrentes do aumento das demandas que surgiram e, também, pela continuidade das atividades domésticas, especialmente para as professoras que além de fazer seu trabalho cotidiano, muitas delas, ainda têm que se dedicar em atender as atividades domésticas, caracterizando uma carga laboral duplamente pesada, em uma sociedade que, ainda, associa estas atividades exclusivamente com a figura da mulher. (Matos, Pinheiro e Bahia, 2020; Conceição, 2021)

Gráfico 10 –

Tempo de Lazer

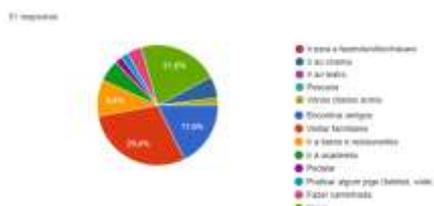


Fonte: Dados da pesquisa

Devido ao isolamento social é natural que os professores, como qualquer ser humano devido à sua condição natural como ser gregário, sentiram falta de muitas atividades de lazer. No Gráfico 11 estão em destaque as quatro atividades de lazer, dentre treze indicadas como possíveis respostas, que mais fizeram falta aos professores durante o este período de crise sanitária.

Gráfico 11 –

Atividades de lazer que mais fizeram falta



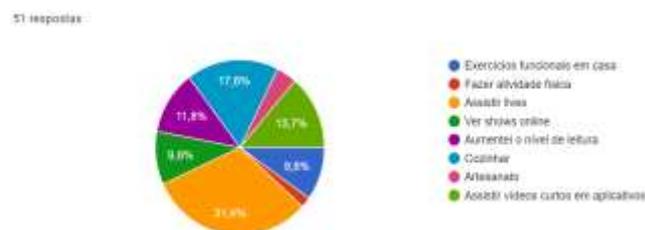
Fonte: Dados da pesquisa

Dentre as quatro atividades que mais fez falta para os professores durante o período de isolamento social, a análise do Gráfico 11 revela que 5 (9,8%) sentiram falta de ir a bares e restaurantes, enquanto que 0 (17,6%) sentiram falta dos encontros com os amigos. Seguindo na análise, o Gráfico 11 indica que 11 (21,6%) professores sentiram falta de viajar e 15 (29,4%) sentiram falta de visitar seus respectivos parentes. Os resultados da análise evidenciam o quanto o ser humano sente falta de ações sociais que envolvam, especialmente, seus entes mais queridos revelando, como já foi citado, sua característica gregária (necessidade de viver em grupos). Comparando-se esta pesquisa com a pesquisa de Conceição (2021) é possível afirmar que para aqueles que participaram dessa pesquisa e da pesquisa de Conceição (2021), o interesse em manter as relações sociais foram o mais relevante em se falando de lazer e, sem dúvida, foi o que ficou mais comprometido devido à pandemia e às medidas restritivas de distanciamento e isolamento social que foram provocadas por ela com a intenção de diminuir, necessariamente, a propagação do Sars-Cov-2.

O Gráfico 12 aponta os resultados referentes às atividades que foram aprendidas durante a pandemia. Vamos destacar a análise das seis, dentre oito repostas possíveis, mais escolhidas pelos professores. Assim sendo, 5 (9,8%) professores falaram que aprenderam exercícios funcionais em casa, mesmo resultado alcançado para aqueles que preferiram ver shows *on line*. Seis (11,8%) dos professores afirmaram que aumentaram o nível de leitura, enquanto que 7 (13,7%) preferiram assistir filmes curtos em aplicativos específicos. Por sua vez, 9 (17,6%) informaram que aprenderam a cozinhar e, por último, 16 (31,4%) escolheram a opção assistir *lives*.

Gráfico 12 –

Atividades Aprendidas



Fonte: Dados da pesquisa

Quando somamos as respostas relacionadas às seguintes atividades, ver show *on line*, assistir *lives*, assistir filmes curtos em aplicativos, temos o seguinte resultado: 28 (54,9%) dos professores escolheram algum tipo de lazer virtual. Este resultado alinha-se aos resultados encontrados por Conceição (2021), Silva *et al* (2020) e Castilho, Ribeiro e Ungheri (2020). Conceição (2021, p. 18) assegura que “Certamente, os fatores tempo e demanda de trabalho influenciaram nas respostas dos professores dessa pesquisa acerca do interesse virtual, pois diferente de outros

trabalhos publicados, não houve uma virtualização do lazer para o grupo pesquisado”. Matos, Pinheiro e Bahia (2020), citados por Conceição (2021, p.20), afirmam que “As atividades *online* não substituíram aquilo que é inerente ao ser humano: a troca, o contato, o conviver, mas suavizaram as dores e as angústias oriundas da limitação do contato social”.

#### 4.6 Problemas Enfrentados Durante a Pandemia

Contrariando com os momentos de lazer, a pandemia apresentou vários tipos de problemas, funcionais e estruturais associados à atividade laboral de cada professor. A Tabela 2 agrega os resultados obtidos para a última pergunta do formulário investigativo.

Tabela 2 –

Durante a pandemia qual foi o maior problema enfrentado no trabalho?

Dado	Itens	N	%
Durante a pandemia qual foi o maior problema enfrentado no trabalho	Falta de conhecimento para trabalhar <i>on line</i>	3	5,9
	Falta de estrutura e de instrumentos para trabalhar <i>on line</i>	17	33,3
	Preparar as aulas <i>on line</i>	4	7,8
	Manter a atenção dos alunos durante as aulas <i>on line</i>	7	13,7
	A falta de reconhecimento por parte das autoridades	2	3,9
	O aumento significativo da demanda laboral	18	35,3
TOTAL		51	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados revelam que o maior problema foi o aumento significativo da demanda laboral (35,3%), seguido da falta de estrutura e de instrumentos para trabalhar *on line* (33,3%). Estes problemas associados atingiram 35 (68,6%) dos professores que participaram da pesquisa, este resultado demonstra, indubitavelmente, o quanto os educadores se esforçaram para continuar desempenhando o seu papel transformador.

Considera-se que parte significativa do tempo de lazer que os professores tinham foi consumida pelo aumento da demanda laboral e também pela necessária adequação às condições impostas pela pandemia. Os professores tiveram que fazer ajustes nos seus horários, no *layout* das suas residências, atualizar seus conhecimentos relativos ao trabalho remoto e ainda planejar as aulas, ministrá-las e fazer planejamentos. (Losekann; Mourão, 2020; Ribeiro *et al.*, 2020)

#### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19, no Brasil, encontra-se em um momento no qual vem apresentando sinais de controle, ainda não nos é possível afirmar que ela terminou. Portanto, esta pesquisa não aponta conclusões definitivas, pois, ainda agora em abril de 2022, a dinâmica relacional e profissional dos professores não está de toda restabelecida.

A pesquisa evidencia que a pandemia provocou uma readequação em todas as formas de ser e de estar dos professores de modo a manter suas atividades laborais almejando prontidão no atendimento das mesmas e manutenção da qualidade das mesmas.

Percebe-se, claramente, que o aumento significativo das demandas laborais afetou, de forma expressiva, o tempo disponível para as atividades de lazer e, evidentemente, os momentos de descanso. A reação dos professores merece reconhecimento e destaque por parte da sociedade e por parte dos órgãos governamentais, pois a redução das horas de lazer afeta, diretamente, a saúde mental dos professores e mesmo com todos os obstáculos impostos pela pandemia eles conseguiram atender, na medida do possível, da melhor maneira os seus alunos reduzindo sobremaneira o impacto provocado pela pandemia na vida escolar dos educandos.

Por fim a sociedade e os órgãos de educação devem, a partir do aprendizado adquirido durante esta crise sanitária, concentrar esforços para recuperar aprendizado e tempo que foram comprometidos durante este tempo pandêmico, além de promover ações preventivas e valorativas voltadas para a saúde mental e para os momentos de lazer dos professores.

## REFERÊNCIAS

- Alkhamees, A. A., Alrashed, S. A., Alzunaydi, A. A., Almohimeed, A. S. & Aljohani, M. S. (2020). The psychological impact of COVID-19 pandemic on the general population of Saudi Arabia. *Comprehensive Psychiatry*, n. 102. 0010440X. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152192>.
- Bezerra, C. B., Saintrain, M. V. de L., Braga, D. R. A., Santos, F. da S., Lima, A. O. P., Brito, E. H. S. de, Pontes, C. de B. (2020). Impacto psicossocial do isolamento durante pandemia de COVID-19 na população brasileira: análise transversal preliminar. *Saúde & Sociedade*, v. 29, n. 4, dez, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902020200412>.
- Castilho, C. T.; Ribeiro, S. P.; Ungheri, B. O. (2020). Distanciamento social e tempo livre: paradoxos vivenciados por estudantes da universidade estadual de minas gerais no âmbito do lazer. *Licere*, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, set/2020. ISSN: 1981-3171. DOI: <http://doi.org/10.35699/2447-6218.2020.25216>.
- Chaquime, L. P. & Mill, D. (2018). A Institucionalização da Educação à Distância Como Tema de Pesquisa. *CIET: EnPED*, São Carlos, maio. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/366>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- Conceição, V. M. da. (2021). Impactos da Pandemia de COVID-19 no Lazer e no Trabalho do Professor Universitário em Home Office. *Licere*. Belo Horizonte, v.24, n.3, set. ISSN: 1981-3171. DOI: [tps://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.36337](https://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.36337).
- Dias, B.V. & Silva, P.S.S. (2020). Síndrome de Burnout em docentes: revisão integrativa sobre as causas. *Cuid Enferm*. 14(1):95 – 100. 95. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1120510>. Acesso em: 10.abr.2022.
- Falcão, D.; Gomes, C. L. (2020). Estratégia e Táticas do Projeto “Cine Luce” no Contexto Pandêmico da Covid-19: o lazer em foco. *Licere*, Belo Horizonte, v.23, n.3, set. ISSN: 1981-3171. DOI: <http://doi.org/10.35699/2447-6218.2020.25079>.
- Gomes, R. L. R., Filho, I. de O. H. & Costa, E. F. da. (2020). Sugestões Educacionais e Combate à Desinformação Durante o Périodo da Pandemia Covid-19. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS)* Volume 03 - Issue 08. [www.ijlrhss.com](http://www.ijlrhss.com) || PP. 19-29. ISSN: 2356-315X.

- Keevy, J. & Chakroun, B. (2015). *Level-setting and recognition of learning outcomes: The use of level descriptors in the twenty-first century*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). ISBN 978-92-3-100138-3.
- Losekann, R. G. C. B.; Mourão, H. C. (2020). Desafios do teletrabalho na pandemia COVID-19: quando o home vira office. *Caderno de Administração*, Maringá, v. 28, Ed. Esp., jun. ISSN: 2238-1465. Disponível em: <http://bit.ly/2P19gHy>. Acesso em: 08 mar. 2022.
- Marinelli, H. Á., Ortiz, E. A., Bergamaschi, A., Sánchez, Á. L., Noli, A., Guerrero, M. O., Alfaro, M. P., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Vásquez, M. & Viteri, A. (2020). *La Educación em Tiempos del Coronavirus: Los Sistemas Educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Washington: BID.
- Menezes, S. K. de O. (2021). Lazer e Saúde Mental em Tempos de Covid-19. *Licere*. Belo Horizonte, v.24, n.1, mar. ISSN: 1981-3171. DOI: <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.31341408>
- Mussi, R. F. de F., Mussi, L. M. P. T., Assunção, E. T. C. & Nunes, C. P. (2019). Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. *Revista Sustinere*. Rio de Janeiro, v.07, nº 02, p. 414-430, jul/dez. ISSN 2359-0424. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/sustinere.2019.41193>.
- Oliva, H. A. (2020). *La Educación en tiempos de pandemias: visión desde la gestión de la educación superior*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Paula, L. H. de. (2022). O Impacto do Retorno às Aulas em Docentes, Alunos e Famílias Durante o Período de Pandemia. *Contemporânea – Revista de Ética e Filosofia Política*, v. 2, n. 1, jan./fev. ISSN 2447-0961.
- Posetti, J. & Bontcheva, K. (2020). *Desinfodemia: Descifrando la desinformación sobre el COVID-19*. Paris: ONU. Disponível em: (<http://www.unesco.org/open-acceso/términos-useccbysa-en>). Acesso em: 12/04/2022
- Ribeiro, O. C. F., Santana, G. J. de, Tengan, E. T. M., Silva, L. W. M. da & Nicolas, E. A. (2020). Os Impactos da Pandemia da Covid-19 no Lazer de Adultos e Idosos. *Licere*. Belo Horizonte, v.23, n.3, set. ISSN: 1981-3171. DOI: <http://doi.org/10.35699/2447-6218.2020.25456>.
- Schleicher, A. & Reimers, F. M. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*. Paris: OCDE.
- Silva, P. M. da. (2016). Metodologia Estatística Aplicada na Análise da Violência Escolar: Apuração e Interpretação de Dados na Rede Pública do Estado de Goiás. *RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v.20, n.2, p. 322-336. ISSN: 1519-9029 DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n2.9478>.
- Souza, K. R. & Kerbauy, M. T. M. (2017). Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. ISSN 0102-6801. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>.



ISSN 1988-7833  
<https://doi.org/10.51896/ccs>

# CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR Scopus

## MEDINDO A CONTRIBUIÇÃO DO MEIO RURAL AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO BRASIL: UMA REVISÃO DA LITERATURA

**Ana Luiza Ferreira**

Mestre em Sustentabilidade.  
PUC-Campinas (Brasil).  
orcid.org/0000-0003-1528-554X  
e-mail: analuiza.ferreira89@gmail.com

**Bruna Angela Branchi**

Doutora em Economia Política.  
PUC-Campinas (Brasil).  
orcid.org/0000-0001-5312-286X  
e-mail: bruna.branchi@puc-campinas.edu.br

### RESUMO

Neste artigo, após rever a discussão em torno da dificuldade de delimitar o meio rural, são discutidas as múltiplas dimensões do desenvolvimento rural. O estudo do desenvolvimento sustentável a partir da importância do meio rural, especialmente no Brasil, é realizado neste texto através de uma pesquisa bibliográfica de natureza exploratória e descritiva baseada em um grupo de artigos publicados entre 2004 e 2018. Estes artigos estão acomodados pelo objetivo de propor um instrumento quantitativo de síntese (índice) que possa ser usado para caracterizar o desenvolvimento rural. O estudo detalhado dos artigos selecionados permite identificar elementos comuns e diferenças metodológicas. Todos os trabalhos incluem os três pilares do desenvolvimento sustentável (econômico, social e ambiental). De acordo com a escolha da metodologia, é evidente a predominância de autores que optaram por aplicar o conceito de sustentabilidade fraca, com a maioria dos autores que optaram por não atribuir pesos diferentes às variáveis selecionadas. Os que elaboraram um índice ponderado, optaram para uma definição de pesos resultante da aplicação da técnica de Análise Fatorial. Os instrumentos quantitativos elaborados confirmam como os índices sintéticos permitem uma fácil comunicação de diagnósticos e uma boa operacionalidade para orientar política de estímulo ao desenvolvimento local, coerentes com os Bellagio STAMP (Sustainability Assessment and Measurement Principles). A revisão permitiu ressaltar que a escolha metodológica na construção de índices compostos é uma decisão relevante que deve ser considerada para conseguir interpretar corretamente os resultados obtidos.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento rural, Sustentabilidade, Índice composto, Bellagio STAMP, Metodologia.

## MEDICIÓN DE LA CONTRIBUCIÓN DEL MEDIO RURAL AL DESARROLLO SOSTENIBLE EN BRASIL: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

## **RESUMEN**

Este artículo comienza a revisar los desafíos de la definición de áreas rurales para analizar los múltiples determinantes para el desarrollo rural. El estudio del desarrollo sostenible basado en la importancia del medio rural, especialmente en Brasil, se lleva a cabo en este trabajo a través de una investigación bibliográfica exploratoria y descriptiva basada en un grupo de artículos publicados entre 2004 y 2018. Estos artículos comparten el mismo propósito: evaluar el desarrollo rural a través de un instrumento cuantitativo, un índice compuesto. Un análisis cuidadoso de los trabajos académicos seleccionados permite identificar elementos comunes y diferencias metodológicas. Todo el trabajo incluye los tres pilares del desarrollo sostenible (económico, social y ambiental). De acuerdo con la metodología elegida, es evidente el predominio de autores que han elegido el concepto de sostenibilidad débil, cuando la mayoría de ellos decidieron no asignar diferentes ponderaciones a las variables seleccionadas. Aquellos que elaboraron un índice ponderado, seleccionaron la técnica de Análisis Factorial para definir un conjunto apropiado de ponderaciones. Los instrumentos cuantitativos revisados confirman que los índices compuestos son una herramienta de comunicación eficaz para los diagnósticos. También son un instrumento operativo apropiado para promover el desarrollo local, consistente con el Bellagio STAMP (SusTainability Assessment and Measurement Principles). En síntesis, es necesario recordar que las opciones metodológicas al construir un índice compuesto son profundamente relevantes. Tales decisiones deben ser conocidas para una correcta interpretación de los resultados obtenidos.

**Palabras clave:** Desarrollo rural, Sostenibilidad, Índice compuesto, Bellagio STAMP, Metodología.

## **MEASURING THE CONTRIBUTION OF THE RURAL ENVIRONMENT TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN BRAZIL: A LITERATURE REVIEW**

### **ABSTRACT**

This paper starts reviewing the challenges of defining rural areas to analyze the multiple determinants for rural development. The study of sustainable development based on the importance of the rural environment, especially in Brazil, has been done in this paper through an exploratory and descriptive bibliographic research based on a group of articles published between 2004 and 2018. These articles share the same purpose: assessing rural development through a quantitative instrument, a composite index. A careful analysis of the selected academic papers allows identifying common elements and methodological differences. All work includes the three pillars of sustainable development (economic, social, and environmental). According to the methodology chosen, it is evident the predominance of authors who have chosen the weak sustainability concept, when most of them decided not to assign different weights to the selected variables. Those, who elaborated a weighted index, selected the Factor Analysis technique for defining an appropriate set of weights. The quantitative instruments revised confirm that the composite indexes are an effective communication tool for diagnoses. They are also an appropriate operational instrument to promote local development, consistent with the Bellagio STAMP (SusTainability Assessment and Measurement Principles). In synthesis, it is necessary to remember that methodological choices when constructing a composite index are deeply

relevant. Such decisions should be known for a correct interpretation of the results obtained.

**Keywords:** Rural development, Sustainability, Composite index, Bellagio STAMP, Methodology.

## INTRODUÇÃO

A promoção do desenvolvimento sustentável se fundamenta numa visão de desenvolvimento global, multidimensional, que visa superar a dimensão puramente econômica. Pergunta-se sobre a contribuição do meio rural ao desenvolvimento sustentável. Nesta pesquisa exploratória, foi selecionado um conjunto de estudos aplicados que têm como objetivo comum a elaboração de um instrumento sintético de avaliação do desenvolvimento rural que permite evidenciar a natureza multidimensional do tema, assim como possibilita ressaltar sua importância na formulação de ações que visam promover o desenvolvimento.

A discussão da forma mais apropriada de avaliar os avanços rumo ao desenvolvimento sustentável vê, em geral, uma contraposição entre *dashboard* de indicadores e índice sintético multidimensional (ou índice composto). A favor do primeiro há a dificuldade, se não a impossibilidade, de reduzir a um “simples” número um fenômeno tão complexo quanto o desenvolvimento sustentável. Por outro lado, o segundo goza de uma capacidade de síntese que facilita a comunicação dos resultados, tanto prezada nos Bellagio *Sustainability Assessment and Measurement Principles* (Pintér, Hardi, Martinuzzi & Hall, 2012).

Há, porém, autores como Boulanger (2008) demonstrando que as duas abordagens são menos contraditórias do que parecem. Discutindo das etapas para elaborar indicadores de sustentabilidade, Boulanger mostra que o que diferencia os dois é a agregação, já que a ponderação pertence a ambos. Se na elaboração de um índice a ponderação deve ser explicitada e, portanto, justificada, quando se trabalha com um conjunto de indicadores a ponderação é implícita, as vezes nem percebida.

Partindo de uma síntese do debate em torno da definição de meio rural e sua caracterização, na segunda seção do artigo é discutido o conceito de desenvolvimento rural, evidenciando a sua natureza multidimensional. Enfim, será analisada a contribuição de um grupo de 10 artigos aplicados ao Brasil que focam na qualificação do desenvolvimento rural através da elaboração de um índice multidimensional.

### Definindo o espaço rural

O adjetivo rural está normalmente associado ao espaço onde são desenvolvidas atividades agrícolas e pecuária (Williams, 2011). Porém, em um mundo em constante transformação, as mudanças afetam diretamente os espaços rural e urbano e, conseqüentemente, a relação entre eles. Por conta disso, é muito difícil criar um modelo específico que seja capaz de explicar e definir as características unívocas desses espaços.

Esse cenário ocasiona o surgimento de diversas teorias, complementares ou contraditórias. Para Alentejano (2003) é possível identificar duas bases teóricas principais: aquela que defende que hoje em dia não seja mais possível falar de rural e aquela que sustenta que o rural se reinventou e se

reestruturou em um novo formato.

Nessa segunda vertente, a discussão sobre o tipo de relacionamento entre o meio rural e o urbano é fundamental. De acordo com Reis (2006, p. 3):

Os espaços rural e urbano não podem ser compreendidos separados um do outro, visto que são realidades que não existiriam isoladamente. Tais espaços se relacionam e se interpenetram, levando estudiosos a formular abordagens que considerem os diferentes níveis de integração ou distanciamento.

De acordo com Marques (2002) existem duas abordagens distintas: dicotômica e de continuidade. A primeira, abordagem dicotômica, enfatiza a contraposição entre campo e cidade, isto é resalta as diferenças entre as duas áreas, destacando as principais características de cada uma em oposição. A segunda resalta os elementos de continuidade entre os espaços rural e urbano, enfatizando a intensidade das relações entre os dois em decorrência dos processos de industrialização e deslocalização para explicar como o meio rural se tornou uma continuação do urbano.

A principal referência da abordagem dicotômica apresentada por Marques (2002) é o estudo realizado por Sorokin et al. (1981). Desde então os meios rural e urbano continuaram sofrendo transformações, contudo, é de suma importância resgatar o entendimento inicial dessa diferenciação para que seja possível compreender de que forma a caracterização desses espaços muda conforme eles se transformam.

Sorokin et al. (1981) definiram nove critérios para identificar e diferenciar os meios rural e urbano, sendo eles: estrutura produtiva, espaço, população, densidade populacional, heterogeneidade, complexidade, mobilidade social, migração e integração social. O primeiro critério resalta a diferença ocupacional, isto é, os espaços são definidos de acordo com as atividades econômicas neles exercidas. Mesmo que a agricultura tenha muita importância no meio rural, na geração de empregos e renda, é essencial que essa relação direta entre rural e agricultura não seja feita. Cada vez mais domicílios rurais, sejam eles agrícolas ou não agrícolas, estão exercendo atividades que, anteriormente, eram atribuídas ao meio urbano. Sempre associado às atividades desenvolvidas, o segundo critério foca nas diferenças ambientais com a maioria dos trabalhadores rurais exercendo atividades ao ar livre, proporção maior que no meio urbano. O terceiro e quarto critérios tratam de população e densidade populacional, respectivamente. Dado que as atividades agrícolas e pecuárias rurais necessitam de uma extensão territorial maior que as atividades normalmente realizadas no meio urbano, é difícil encontrar comunidades rurais com milhares de habitantes, tendo menor densidade populacional que o meio urbano.

A análise das características sociais permite a Sorokin et al. (1981) definir os restantes critérios. Para eles a população rural possui, em geral, características sociais mais similares, sejam elas expressões linguísticas, crenças, tradições ou comportamentos, podendo ser definida como uma sociedade mais homogênea. Diferentemente nos aglomerados urbanos há maior heterogeneidade entre os indivíduos. Os centros urbanos são também mais complexos, consequência de uma diferenciação social mais evidente que no meio rural. A mobilidade social, sétimo critério, é

diferenciada entre mobilidade territorial e ocupacional. Considerando o número médio de mudanças per capita, é possível afirmar que a mobilidade territorial é maior no meio urbano que no rural. Com uma menor variedade de ocupações no meio rural, a mobilidade ocupacional é também menor do que na cidade.

Usando os fluxos migratórios como elementos discriminatórios, Sorokin et al. (1981) lembram que, excluindo os momentos de guerra ou catástrofes, a migração no sentido rural-urbano é muito mais frequente do que a na direção contrária. Toda sociedade que passou por um processo de industrialização, por consequência, passou também por um processo de urbanização e, sendo assim, por um processo de êxodo rural, dado que a população do campo buscava nas áreas urbanas melhores condições de vida, melhores salários, empregos, moradia etc.

A integração social é o nono, e último, critério a ser analisado. Dado que as áreas rurais tendem a ter uma maior extensão territorial, uma menor densidade populacional e pouca mobilidade, a interação entre os indivíduos acaba sendo menor do que a que acontece no meio urbano.

Estes critérios continuam orientando a discussão da elaboração de uma definição do meio rural, em contraposição ao espaço urbano mas, ao mesmo tempo, facilitam monitorar as mudanças que continuam ocorrendo, alterando as características desses dois espaços.

A visão de um *continuum* entre os meios rural e urbano, por sua vez, trabalha com cenários de integração. Por exemplo, Wanderley (2001) descreve o meio urbano como o polo mais dinâmico que, juntamente com a expansão territorial necessária para acomodar uma população crescente, se expande a ponto de ocupar o espaço antes tipicamente rural. A aproximação entre estes dois espaços, enfatizada na abordagem da continuidade, não significa a perda de suas especificidades e peculiaridades.

Na mesma direção, Silva (1999, p. 1) aponta que “o meio rural só pode ser entendido como sendo um *continuum* do urbano”, isso porque o autor acredita que por conta do processo de industrialização o meio rural foi “contaminado” pelas práticas urbanas. Do ponto de vista espacial e da organização das atividades econômicas os espaços se mesclam, não é mais possível associar o rural somente com as atividades agrícola e pecuária, assim como não é mais possível definir o espaço urbano com a atividade industrial (Silva, 1999; Grammont, 2005).

Há, porém, quem como Siqueira e Osório (2001) acreditam que a abordagem do *continuum* deve ser aplicada com certa cautela, não podendo ser generalizada, sendo mais apropriada para os países desenvolvidos ou para determinadas regiões de países emergentes. Para elas em países ou espaços rurais muito pobres não é possível identificar essa relação de sobreposição entre os meios rurais e urbanos. No Brasil, por exemplo, essa abordagem é mais apropriada para descrever os espaços rurais próximos de grandes centros urbanos.

Dificultando ainda mais a construção do consenso, Fernandes e Pontes (2002) questionam a denominação “urbanização do campo”. Eles acreditam que nessa denominação está implícita uma dominação do meio urbano sobre o rural, mas não há meio dominante quando se discute a influência de um sobre o outro.

Lembrando que a realidade está em contínua transformação, Kageyama (2004) ressalta que o espaço rural se encontra em constante mudança, podendo ser incluída no grupo de autores que

acreditam que não somente o espaço físico se modifica, mas também os elementos definidores do que é o rural e o urbano. O grande desafio é entender como essas mudanças são incorporadas aos estudos sobre meio rural, de que forma adaptar as metodologias de determinação do espaço rural para que se apresente a evolução desse espaço de forma clara e fidedigna.

Reis (2006), entre outros, também enfatiza a importância de considerar as transformações naturais e antropológicas que ocorrem ao longo do tempo e, principalmente, as consequências geradas nos métodos e discussões a respeito das definições de espaço urbano e rural. Em seu trabalho o autor acredita que uma abordagem dicotômica coube, em determinado momento, na discussão da relação entre rural e urbano, mas a partir do momento no qual as transformações se intensificaram não é mais possível manter essa dicotomia.

Com uma linha que defende, em parte, a abordagem da dicotomia Abramovay (2003), por exemplo, caracteriza o espaço rural a partir de três aspectos: a) relação do meio com a natureza; b) o papel da densidade populacional; e c) as relações de dependência. Na contribuição deste autor, assim como na de Sorokin et al. (1981), as diferenças ambientais são as características essenciais na diferenciação dos dois espaços, enfatizando o contato e a dependência mais diretos do espaço rural com a natureza. Outro ponto de contato entre os estudos é reconhecer a menor densidade populacional dos espaços rurais. Mesmo descrevendo duas realidades separadas por quase 70 anos (Sorokin et al. (1981) descrevem o cenário rural do meado da década de 30), Abramovay ainda caracteriza o meio rural como um espaço com comunidades isoladas dada as grandes propriedades de terra. Enfim, no último critério Abramovay (2003) se aproxima da abordagem de *continuum*, isso porque se refere às características e à importância das relações de dependência entre os espaços rural e urbano. O autor, reconhecendo as mudanças ocorridas ao longo do tempo, ressalta que o meio rural se distanciou da função básica de fornecimento de alimento e matéria prima para o meio urbano.

Enfim, as diferentes definições e discussões em torno do espaço rural são praticamente inesgotáveis (Kageyama, 2004). Se há alguma continuidade, como por exemplo a menor densidade populacional típica do espaço rural, há também várias diferenças. Por exemplo, com a modernização da agricultura as grandes propriedades não são mais a forma principal de organização produtiva. Além disso, as plantas industriais foram se deslocando em espaços rurais, modificando a estrutura produtiva e reduzindo a diferença cultural entre campo e cidade (Kageyama, 2004).

Sem dúvida, o adjetivo rural, portanto, não pode mais ser usado como sinônimo de agrícola. Silva (1999) introduziu o termo “Novo Rural” exatamente porque é cada vez mais difícil exemplificar e discutir o campo e a cidade de forma dicotômica. O processo de urbanização alcançou muitas áreas rurais (normalmente não agrícolas) e o autor define o novo rural como uma extensão do urbano. Então, a delimitação dos chamados perímetro urbano e perímetro rural se torna cada vez mais complexa.

Apesar de um cenário sem total consenso e de ampla discussão, a definição técnica de urbano e rural adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) se fundamenta no critério político administrativo. No último Censo Demográfico de 2010 o IBGE classificava um domicílio como urbano quando localizado dentro do perímetro urbano das cidades ou vilas. Por

consequência, todo domicílio fora dessa delimitação espacial era considerado como rural. Porém a análise das transformações espaço rural não passou despercebida e o IBGE começou uma investigação cujo resultados foram publicados no estudo “Classificação e Caracterização dos Espaços Rurais e Urbanos do Brasil” (IBGE, 2017). Esse estudo aponta que o fenômeno da urbanização do espaço rural transforma não só o espaço físico, como também agrega novas ferramentas, métodos e técnicas na produção rural. A nova classificação leva em consideração a densidade demográfica, a localização em relação aos centros urbanos e o tamanho da população. E, a partir desse novo método os municípios se enquadrariam não somente nas categorias de rural e urbano, mas também naquela de municípios intermediários.

Em síntese, a população rural brasileira está progressivamente menos ocupada em atividades relacionadas à agricultura. São cada vez mais recorrentes atividades que, anteriormente, eram desenvolvidas somente na urbe, dado que os setores secundário e terciário também chegam ao meio rural graças ao processo de expansão da mancha urbana. Todas as transformações pelas quais os meios rural e urbano passaram ao longo dos anos caracterizam o contexto atual. O êxodo rural levou, e ainda leva, diversas pessoas do campo para a cidade, isso porque na área rural a diversidade de atividades econômicas é limitada. O fluxo inverso, mesmo existente, continua sendo menos impactante.

### **Desenvolvimento rural sustentável**

Em todas as regiões do Brasil há espaços rurais nos quais as perspectivas de desenvolvimento permanecem inteiramente ligadas à exploração mais produtiva de recursos naturais, isto é, à maior eficiência em atividades agropecuária, florestal, mineral ou pesqueira. Mas também nelas há espaços rurais cujas chances de desenvolvimento pouco têm em comum com as atividades primárias. Em alguns, as saídas dependem da possibilidade de atrair investimentos industriais. Em outros, as oportunidades estão mais diretamente vinculadas à capacidade de oferecer serviços a consumidores de alta renda, atraídos pelas riquezas naturais que tendem a ser cada vez mais valorizadas: ar puro, água limpa, belas paisagens e silêncio (Veiga, 2001, p.193).

O debate em torno do desenvolvimento rural busca explicar os processos de mudanças sociais, as alterações tecnológicas e suas implicações para a população rural. Navarro (2001) classifica essas primeiras teorias como importantes preconizadores da intensificação tecnológica e da utilização de insumos mais modernos pelos produtores, com intuito de aumentar a produtividade e, conseqüentemente, elevar a renda.

Alguns autores definem o desenvolvimento rural como um processo com múltiplas dimensões: dimensões econômica, sociocultural, político institucional e ambiental, além do crescimento puramente econômico (Ploeg et al., 2000; Conterato, 2008; Kageyama, 2008). A discussão em torno da definição do desenvolvimento rural tem se modificado com o passar do tempo e com a evolução dos estudos nessa área, contudo Navarro (2001) identifica que todas as definições estão relacionadas ao bem-estar da população residente da área rural.

Kageyama (2009), por exemplo, enfatiza que o desenvolvimento rural é um processo muito complexo que necessita de “multi-atores”, isto é, a população rural envolvida nesse processo não está presente somente em grande quantidade, mas com uma grande variedade de funções, que se

relacionam localmente e que também buscam formar redes globais. As várias faces do desenvolvimento rural citadas por Kageyama (2009) são representadas por novas práticas e atividades econômicas, por exemplo: conservação da natureza, agroturismo, agricultura orgânica, entre outras. O mesmo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (2013) na definição do desenvolvimento rural vai além da modernização agrícola, industrial ou urbanização do campo, para incluir a criação de capacidades, sejam elas humanas, políticas, técnicas, de gestão, ou culturais que oferecem à população rural o poder de ação para mudar sua própria condição de vida.

Na busca de fatores essenciais para o descrever o desenvolvimento rural, Veiga (2001) acredita que, primeiramente, é necessário que haja acesso à educação e à terra por parte da população para que, conseqüentemente, a renda aumente e a pobreza possa diminuir. Além disso, um segundo fator relevante é a diversificação da produção agrícola, principalmente para satisfazer as necessidades locais e intensificar a troca entre os moradores da área rural específica (dado que diferentes indivíduos podem cultivar diferentes tipos de alimento). Aproveitar da vantagem da proximidade foi o terceiro fator apresentado por Veiga (2001). Ele acredita que as características territoriais dos espaços rurais permitem uma maior concentração das atividades num menor espaço. E, por último, ressalta a necessidade de dispor de instituições fortes e comprometidas que permitam e incentivam a valorização do território rural levando-o assim ao desenvolvimento.

Schneider (2010), por sua vez, atribui um papel fundamental à agricultura familiar. Segundo o autor este é um excelente modelo econômico, social e produtivo para a sociedade. O autor acredita que é de suma importância a utilização de recursos locais para estimular o desenvolvimento endógeno no espaço rural. Conseqüentemente as ações que ocorrem dentro do espaço rural e seus relacionamentos criam redes complexas de comunicação e serviços. Nesse ambiente, Schneider (2010) reconhece a importância das políticas públicas que beneficiam a agricultura familiar como elemento de promoção do desenvolvimento rural.

A partir dessa discussão é possível afirmar que o desenvolvimento rural é tradicionalmente caracterizado por uma multiplicidade de dimensões e atores e que também oferece oportunidades para promover um desenvolvimento socialmente, economicamente e ambientalmente justo, que ajude na erradicação da pobreza, mas que ainda permita a preservação de recursos naturais. Em outras palavras, trata-se de um desenvolvimento sustentável.

Desde a sua primeira aparição oficial, no Relatório "Our Common Future" da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD, 1991), o conceito de desenvolvimento sustentável teve nas reuniões da ONU um lugar privilegiado. Em 2015, na Cúpula de New York foi aprovada a Agenda 2030 e foram definidos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2015). Para determinar os objetivos e metas da Agenda 2030 foram estabelecidos cinco pontos (cinco P) cruciais para o desenvolvimento humano e a preservação do planeta. São eles: Pessoas; Planeta; Prosperidade; Paz e Parceria. Foco principal da nova agenda é erradicar a pobreza e a fome para garantir dignidade e igualdade para todos (Pessoas), em um planeta que deve ser protegido da degradação, através da gestão sustentável dos recursos naturais (Planeta). Perseguindo o desenvolvimento sustentável se quer assegurar a todos uma vida prospera onde o progresso econômico, social e técnico não agrida a natureza (Prosperidade). Para alcançar o

desenvolvimento sustentável deve ser promovida uma sociedade, justa, pacífica e inclusiva (Paz). Enfim para implementar a Agenda 2030 são necessários compromisso solidariedade no âmbito global (Parceria).

A integração entre esses cinco P resultou na elaboração dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Entre eles, o segundo visa “Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável” (ONU, 2015).

A sustentabilidade aliada ao conceito de desenvolvimento encontra muito pontos de contato com a discussão do desenvolvimento rural, especialmente a partir da multidimensionalidade. Para a FAO, braço da ONU para a alimentação e a agricultura, o desenvolvimento rural sustentável contribui no combate à fome e pobreza, principalmente quando se incentiva e desenvolve a agricultura sustentável (FAO, 2017). Acredita que com uma produção agrícola que respeita a sazonalidade dos produtos, sem aditivos químicos que danificam o solo, é possível um aumento na produção e um maior acesso a alimentos de qualidade para famílias agrícolas que podem amenizar fome e pobreza.

A revisão de estudos sobre os determinantes do desenvolvimento rural permitiu ressaltar a relevância de promover a sustentabilidade, nas suas múltiplas dimensões, assim como consente identificar as variáveis relevantes que devem ser monitoradas para delinear ações de políticas públicas e que são objeto deste artigo.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa bibliográfica realizada se classifica como descritiva e exploratória com abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica, explicam Gil (2008) e Prodanov e Freitas (2013), contempla apenas material já elaborado, como livros e artigos científicos, utilizando-se da contribuição de diversos autores sobre certo assunto.

Pelo seu objetivo, a pesquisa exploratória visa proporcionar mais informações sobre um assunto. Enquanto a pesquisa descritiva procura classificar e explicar as características de uma população ou fenômeno (Gil, 2008; Prodanov & Freitas, 2013).

A seleção dos estudos foi orientada pelos seguintes critérios: a) objeto do estudo: desenvolvimento rural sustentável no Brasil; b) abordagem: quantitativa, com elaboração e aplicação de um índice composto. Entre os trabalhos mais citados com acesso ao texto completo foram selecionados 10 artigos.

A opção de limitar a amostra a artigos com abordagem quantitativa e elaboração de um índice sintético reflete o interesse comentado na introdução de dispor de instrumentos que facilitem a comunicação das avaliações. Os índices quantitativos atendem a esta exigência, facilitando a comunicação na comunidade acadêmica, entre os tomadores de decisão e na população em geral (Pintér et al., 2012).

Para interpretar corretamente os resultados de qualquer indicador ou índice quantitativo é necessário conhecer com detalhe as escolhas metodológicas realizadas pois elas refletem ponderações qualitativas relevantes (Meadows, 1998; Jannuzzi, 2017). Como escrevia Meadows (1998) os indicadores refletem o modelo mental do desenvolvimento sustentável do pesquisador, sendo portanto imperfeitos. “Os indicadores derivam de valores (mensuramos o que acreditamos importante) e criam valores (damos importância ao que mensuramos)” (Meadows, 1998, p. viii). A

busca por diferentes indicadores tem como finalidade a construção de um sistema de informações de fácil acesso e interpretação, com metodologias bem explicadas e replicáveis (Pintér et al, 2012).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão da literatura permitiu ressaltar o consenso da importância de promover o desenvolvimento do espaço rural e realizá-lo de forma sustentável. Para monitorar e avaliar estas transformações vários autores optaram por uma abordagem quantitativa. Dada a natureza multidimensional do desenvolvimento sustentável, surgiram diferentes propostas metodológicas havendo a necessidade de definir e identificar as dimensões relevantes, selecionar as variáveis e elaborar indicadores e, eventualmente, índices compostos.

Os estudos aplicados ao Brasil que foram selecionados encontram-se no Quadro 1. A seleção de 10 artigos foi orientada pelo critério de acessibilidade e pela elaboração de um índice multidimensional de desenvolvimento rural. Os trabalhos foram publicados entre os anos de 2004 e 2018 (Quadro 1).

### Quadro 1

Trabalhos selecionados.

	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Publicação</b>
1	Kageyama	2004	Desenvolvimento rural: Conceito e medidas	Cadernos de Ciência & Tecnologia
2	Melo & Parré	2007	Índice de desenvolvimento rural dos municípios paranaenses: determinantes e hierarquização	Revista de Economia e Sociologia Rural
3	Amorim, Santos & Cândido	2008	Índice de sustentabilidade municipal e as suas relações com as políticas e ações para geração do desenvolvimento sustentável: um estudo aplicado na cidade de João Pessoa - PB	Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia - SEGeT.
4	Waquil, Schneider, Filippi, Rückert, Rambo, Radomsky, Conterato & Specht	2010	Avaliação de Desenvolvimento Territorial em Quatro Territórios Rurais no Brasil	REDES
5	Macedo & Cândido	2011	Índice de desenvolvimento local e suas influências nas políticas públicas: um estudo exploratório no município de Alagoa Grande - PB	Gestão e Produção
6	Martins & Cândido	2012	Índices de desenvolvimento sustentável para localidades: uma proposta metodológica de construção e análise	Revista de Gestão Social e Ambiental,
7	Parré	2013	Interpretando o espaço rural: desenvolvimento, recursos naturais e infraestrutura	Anais do XLI Encontro Nacional de Economia da ANPEC

8	Stége & Parré	2013	Fatores que determinam o desenvolvimento rural nas microrregiões do Brasil	Confins
9	Frainer, Souza, Reis Neto, & Castelão	2017	Uma aplicação do índice de desenvolvimento sustentável aos municípios do estado de Mato Grosso do Sul	Interações
10	Silva, Rebouças, Abreu & Ribeiro	2018	Construção de um índice de desenvolvimento sustentável e análise espacial das desigualdades nos municípios cearenses	Rev. Adm. Pública

Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser observado no Quadro 2, seis dos artigos focaram num recorte geográfico igual, os municípios de uma das Unidades da Federação, dois desenvolveram o estudo privilegiando a análise de uma cidade. Os dois restantes optaram por uma seleção de territórios rurais ou para todas as microrregiões brasileiras.

Todos os artigos revisados seguiram uma abordagem multidimensional ao desenvolvimento rural. Variando de um mínimo de 11 (artigo 7) a 45 variáveis (artigo 5), a maioria dos autores optou por classificar as variáveis de acordo com dimensões predeterminada do desenvolvimento. Únicas exceções o segundo e o sétimo artigo (Quadro 2).

#### Quadro 2

Unidade territorial, dimensões do desenvolvimento e variáveis dos trabalhos seleccionados.

	<b>Autor</b>	<b>Unidade territorial</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Variáveis</b>
1	Kageyama	Municípios do Estado de São Paulo (incluindo área rural e urbana)	1) População e migração 2) Bem-estar social 3) Economia 4) Meio ambiente	13
2	Melo & Parré	Municípios do Estado do Paraná	Sem dimensões pré-determinadas	18
3	Amorim, Santos & Cândido	Cidade de João Pessoa (PB)	1) Social 2) Demográfica 3) Econômica 4) Político-Institucional 5) Ambiental 6) Cultural	44
4	Waquil, Schneider, Filippi, Rückert, Rambo, Radomsky, Conterato & Specht	Quatro territórios rurais brasileiros	1) Social 2) Demográfica 3) Político-Institucional 4) Econômica 5) Ambiental 6) Cultural	33

5	Macedo & Cândido	Cidade de Alagoa Grande (PB)	1) Social 2) Demográfica 3) Econômica 4) Político-Institucional 5) Ambiental 6) Cultural	45
6	Martins & Cândido	Estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal, e Municípios do Estado da Paraíba	1) Social 2) Demográfica 3) Econômica 4) Político-Institucional 5) Ambiental 6) Cultural	44
7	Parré	Municípios do Estado do Paraná	Sem dimensões pré-determinadas	11
8	Stége & Parré	Microrregiões do Brasil	1) Social 2) Demográfica 3) Político-Institucional 4) Econômica 5) Ambiental	22
9	Frainer, Souza, Reis Neto, & Castelão	Municípios do Estado do Mato Grosso do Sul	1) Social 2) Econômica 3) Ambiental 4) Institucional	26
10	Silva, Rebouças, Abreu & Ribeiro	Municípios do Estado do Ceará	1) Social 2) Ambiental 3) Institucional 4) Econômica	27

Fonte: Elaboração própria.

Dos oito trabalhos que classificaram as variáveis em diferentes dimensões aparece claramente a importância relativa dos eixos do desenvolvimento sustentável já que todos eles contemplam as dimensões típicas: econômica, social e ambiental (Feil & Schreiber, 2017). A componente político institucional não foi considerada somente no primeiro trabalho, enquanto a cultural foi a dimensão presentes nos artigos 3, 4, 5 e 6. Uma síntese das dimensões compartilhadas nos artigos selecionados encontra-se no Quadro 3.

### Quadro 3

Dimensões de análise compartilhadas nos trabalhos selecionados.

Dimensão	1	3	4	5	6	8	9	10
Ambiental								
Cultural								
Demográfica								
Econômica								
Político-Institucional								

Social									
--------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Considerando a metodologia usada na elaboração do índice síntese proposto nestes estudos prevalece a aplicação da média aritmética como método de agregação (Quadro 4). Isso significa que estes autores optaram por atribuir o mesmo peso a todas as dimensões selecionadas, numa visão de sustentabilidade fraca (Silva, 2018).

#### Quadro 4

Metodologia de agregação e ponderação.

	Metodologia	Agregação	Ponderação
1	Cálculo do Índice de Desenvolvimento Rural (IDR)	Média aritmética	Sem ponderação
2	Cálculo do Índice de Desenvolvimento Rural (IDR) aplicando a análise fatorial	Análise fatorial	Ponderação dos cinco fatores identificados com base nos escores fatoriais
3	Cálculo do Índice de Desenvolvimento Sustentável para Municípios	Média aritmética	Sem ponderação
4	Cálculo do Índice de Desenvolvimento Sustentável e elaboração de Biograma	Média aritmética e média harmônica	Sem ponderação
5	Cálculo do Índice de Desenvolvimento Sustentável Local	Média aritmética	Sem ponderação
6	Cálculo do Índice de Desenvolvimento Sustentável para Municípios	Média aritmética	Sem ponderação
7	Cálculo do Índice de Desenvolvimento Rural (IDR) aplicando a análise fatorial e modelos econométricos	Análise fatorial exploratória e análise de cluster	Ponderação dos quatro fatores identificados com base nos escores fatoriais
8	Cálculo do Índice de Desenvolvimento Rural (IDR) aplicando a análise fatorial	Análise fatorial exploratória	Ponderação dos seis fatores identificados com base nos escores fatoriais
9	Cálculo de Índice de Desenvolvimento Sustentável Municipal	Média aritmética	Sem ponderação
10	Elaboração de um índice de Desenvolvimento Sustentável aplicando a Análise Fatorial Confirmatória	Análise fatorial confirmatória	Pesos obtidos com a Análise Fatorial aplicados às quatro dimensões preestabelecidas

Fonte: Elaboração própria.

Dos seis artigos que usam a média aritmética somente um utiliza também a média harmônica (quarto artigo). Nos restantes quatro estudos a metodologia escolhida é a análise fatorial. Esta técnica estatística exploratória busca identificar os fatores latentes que estão correlacionados com as variáveis escolhidas (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009). Muitas vezes é usada para construir índices ponderados dos fatores identificados. Desses últimos, um propôs uma análise fatorial juntamente com a análise de cluster (artigo 7) e um adotou uma análise fatorial confirmatória, enquanto os restante optaram pela análise fatorial de tipo exploratório (Quadro 4).

Como resultado da pesquisa bibliográfica realizada foi elaborado o quadro 4 onde estão sintetizados metodologia, dimensões, variáveis e tipo de agregação dos textos selecionados.

A princípio nota-se que no referencial de estudos sobre o tema somente Stége e Parré (2013) e Melo e Parré (2007) não fazem uso de dimensões pré-estipuladas para análise das variáveis. Os outros autores, de 2004 a 2018, fazem uso da divisão das variáveis em dimensões: social, ambiental, econômica, institucional ou político-institucional, demográfica e cultural, sendo que a maioria dos estudos faz uso de todas as seis dimensões mencionadas. Silva et al. (2018) afirmam que, sendo sustentabilidade e desenvolvimento dois conceitos multidimensional, é muito importante dividir as variáveis e indicadores de modo que seja possível avaliar todas as dimensões que os espaço estudado engloba.

O grande consenso da revisão de estudos sobre desenvolvimento sustentável é que todos os autores fazem suas análises a partir da escolha de variáveis e indicadores, normalmente obtidos a partir de grandes pesquisas de órgãos como IBGE, DATASUS, que são responsáveis pelas grandes pesquisas nacionais como Censo Demográfico, Censo Agropecuário, saúde etc.

Kageyama (2004) traz como contribuição importante o uso das etapas estabelecidas pelo Programa de Desenvolvimento Rural da OCDE em 1996 para mapear o desenvolvimento rural. Esta proposta é compartilhada nos estudos de Melo e Parré (2007) e Stége e Parré (2013).

Ao analisar os trabalhos citados anteriormente é possível identificar que mesmo ao longo de aproximadamente 15 anos a discussão que engloba o espaço rural, a sustentabilidade e o desenvolvimento ainda não encontrou um consenso sobre a forma mais adequada de avaliar o desenvolvimento rural sustentável.

A revisão dos estudos permitiu uma ampla variedade de caminhos a serem seguidos para a construção do índice de desenvolvimento rural sustentável. Ao mesmo tempo permitiu observar a contribuição que medidas sintéticas de um fenômeno tão complexo podem ser úteis para diagnosticar problemas e orientar as ações de política pública. A possibilidade de “recuperar” as dimensões agregadas no índice, somente adiciona informação e ajuda focar as ações.

## **CONCLUSÃO**

Nesta pesquisa exploratória foi possível identificar como o debate sobre os desafios para definir o meio rural, qual espaço físico, econômico e social em contínua transformação, foi influenciando o IBGE e que deverá ter impacto no próximo Censo Demográfico, com potencial enriquecer nos futuros estudos do rural brasileiro.

A discussão do desenvolvimento rural permitiu evidenciar como não pode que ser enfrentado com uma visão multidimensional do fenômeno, sendo o rural um espaço em contínua evolução e interação produtiva e social com o meio urbano. Portanto o desenvolvimento rural é relevante na elaboração de política de promoção do desenvolvimento sustentável da nação.

Enfim, a análise comparativa dos artigos selecionados ofereceu a oportunidade de verificar a aplicabilidade de índices sintéticos multidimensionais na avaliação e qualificação do desenvolvimento rural. Instrumento de fácil comunicação, o índice sintético permite recuperar as dimensões constitutivas e, portanto, colaborar para elaborar políticas de promoção do desenvolvimento em modo mais acurado.

## REFERENCIAS

- Abramovay, R. (2003). *O futuro das regiões rurais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Alentejano, P. R. (2003). As relações campo-cidade no Brasil do século XXI. *Terra Livre*, 21, 25-39.  
<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/viewFile/3749/1806>
- Amorim, B. P., Santos, J. A. & Cândido, G. A. (2008). Índice de Sustentabilidade Municipal e suas Relações com as Políticas e Ações para Geração de Desenvolvimento Sustentável: Um estudo aplicado na cidade de João Pessoa-PB. *Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia - SEGeT*. Rio de Janeiro: AEDB. Disponível em: [https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos08/553\\_Artigo%20SEGET.pdf](https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos08/553_Artigo%20SEGET.pdf)
- Boulanger, P.M. (2008). Sustainable development indicators: a scientific challenge, a democratic issue. *S.A.P.I.EN.S Surveys and Perspectives Integrating Environment and Society*, 1(1), 45-59. <http://sapiens.revues.org/166>
- CMMAD - Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1991). *Nosso futuro comum*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Conterato, M. A. (2008). *Dinâmicas regionais do desenvolvimento rural e estilos de agricultura familiar: uma análise a partir do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre. [Tese de Doutorado em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <https://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/handle/10183/15624>
- FAO - Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2017). *Iniciativa regional da FAO aponta agricultura familiar como promotora do desenvolvimento rural sustentável e a Agenda 2030*. <http://www.fao.org/brasil/noticias/detail-events/pt/c/1043666>
- Feil, A. A. & Schreiber, D. (2017). Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados. *Cadernos EBAPE.BR*, 14(3), 667-681. <https://doi.org/10.1590/1679-395157473>
- Fernandes, B. M. & Pontes, K. F. da. (2002). As vilas rurais do Estado do Paraná e as novas ruralidades. *Terra Livre*, 18(19), 113-126. <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/161/149>
- Frainer, D. M., Souza, C. C., Reis Neto, J. F. & Castelão, R.A. (2017). Uma aplicação do Índice de Desenvolvimento Sustentável aos municípios do Estado de Mato Grosso do Sul. *Interações (Campo Grande)*, 18(2), 145-156. <https://doi.org/10.20435/inter.v18i2.1524>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas.
- Grammont, H. C. (2005). *El concepto de nueva ruralidad*. Buenos Aires: CLACSO.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R.E., Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. 6ª ed. Porto Alegre: Bookman.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Classificação e Caracterização dos Espaços Rurais e Urbanos do Brasil*. Rio de Janeiro: CDDI. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf>
- Jannuzzi, P. M. (2017). *Indicadores Sociais no Brasil: Conceitos, Fontes de Dados e Aplicações*. 6ª ed. Campinas: Alínea.
- Kageyama, A. (2004). Desenvolvimento rural: conceito e medida. *Cadernos de Ciência & Tecnologia*,

- 21(3), 379-408. <https://doi.org/10.35977/0104-1096.CCT2004.V21.8702>
- Kageyama, A. (2008). *Desenvolvimento Rural: conceitos e aplicações ao caso brasileiro*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Kageyama, A. (2009). Desenvolvimento rural no Rio Grande do Sul. In: Schneider, S. (Org.). *A diversidade da agricultura familiar* (pp. 245-272). 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Macedo, N. M. M. N. & Cândido, G. A. (2011). Índice de Desenvolvimento Sustentável Local e suas influências nas políticas públicas: um estudo exploratório no município de Alagoa Grande – PB. *Gestão e Produção*, 18(3), 619-632. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2011000300013>
- Marques, M. I. M. (2002). O Conceito de espaço rural em questão. *Terra Livre*, 18(19), 95-112. <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/160/148>
- Martins, M. F. & Cândido, G. A. (2012). Índices de desenvolvimento sustentável para localidades: Uma proposta metodológica de construção e análise. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 6(1), 3-19. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v6i1.229>
- MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário. (2013). *Desenvolvimento Rural*. <https://www.mda.gov.br/>
- Meadows, D. (1998). *Indicators and Information Systems for Sustainable Development*. A report to the Balaton Group. Hartland: The Sustainability Institute.
- Melo, C. O. & Parré, J. L. (2007). Índice de desenvolvimento rural dos municípios paranaenses: determinantes e hierarquização. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 45(2), 329-365. <https://doi.org/S0103-20032007000200005>
- Navarro, Z. (2001). Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. *Estudos Avançados*, 15(43), 83-100. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300009>
- ONU - Organização das Nações Unidas. (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
- Parré, J.L. (2013). Interpretando o espaço rural: desenvolvimento, recursos naturais e infraestrutura. *Anais do XLI Encontro Nacional de Economia* (ANPEC). [https://www.anpec.org.br/encontro/2013/files\\_/i11-43de5124a91cca65907330f380395d1b.pdf](https://www.anpec.org.br/encontro/2013/files_/i11-43de5124a91cca65907330f380395d1b.pdf)
- Pintér, L., Hardi, P., Martinuzzi, A. & Hall, J. (2012). Bellagio STAMP: Principles for sustainability assessment and measurement. *Ecological Indicators*, 17, 20-28. <https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2011.07.001>
- Ploeg, J. D. V. D., Renting, H., Brunori, G., Knickel, K., Mannion, J., Marsden, T., Roest, K., Sevilla-Guzmán, E. & Ventura, F. (2000). Rural development: From practices and policies towards theory. *Sociologia Ruralis*, 40(4), 497-511. <https://doi.org/10.1111/1467-9523.00156>
- Prodanov, C. C. & Freitas, E.C. (2013). *Metodologia do trabalho científico*. 2.ed. Nova Hamburgo: FEEVALE.
- Reis, D. S. (2006). O rural e urbano no Brasil. *Anais do Encontro Nacional de Estudos Populacionais* (ABEP). Caxambu: ABEP. <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/1492>
- Schneider, S. (2010). Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em

- debate. *Revista de Economia Política*, 30(3), 511-531. <https://doi.org/10.1590/S0101-31572010000300009>
- Silva, J. G. (1999). *O novo rural brasileiro*. Campinas: UNICAMP, Instituto de Economia.
- Silva, M.R. (2018). A influência do pensamento econômico na ideia de sustentabilidade e suas implicações para a percepção e conservação do mundo natural. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 46, 334-356. <https://doi.org/10.5380/dma.v46i0.55806>
- Silva, J. F. B. A., Rebouças, S. M. D. P., Abreu, M. C. S. & Ribeiro, M. C. R. (2018). Construção de um índice de desenvolvimento sustentável e análise espacial das desigualdades nos municípios cearenses. *Revista de Administração Pública*, 52(1), 149-168. <https://doi.org/10.1590/0034-7612163114>
- Siqueira, D. & Osório, R. (2001). O conceito de rural. In: Giarracca, N. (org.). *¿Una nueva ruralidad em America Latina?* Buenos Aires: CLACSO (pp.67-79). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929012130/5osorio.pdf>
- Sorokin, P. A., Zimmerman, C. C. & Galpin, C. J. (1981). Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano. In: Martins, J. S. *Introdução crítica à sociologia rural* (pp. 198-224). São Paulo: Hucitec.
- Stége, A. L. & Parré, J. L. (2013). Fatores que determinam o desenvolvimento rural nas microrregiões do Brasil. *Confins* [online] Revista Franco-Brasileira de Geografia, 19. <https://doi.org/10.4000/confins.8640>
- Veiga, J. E. da. (2001). *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. 2. ed. Campinas: Autores Associados.
- Wanderley, M.N.B. (2001). A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: Giarracca, N. (org.). *¿Una nueva ruralidad em America Latina?* Buenos Aires: CLACSO (pp. 31-44). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929011629/3wanderley.pdf>
- Waquil, P., Schneider, S., Filippi, E., Rückert, A., Rambo, A., Radomsky, G., Conterato, M. & Specht, S. (2010). Avaliação de Desenvolvimento Territorial em Quatro Territórios Rurais no Brasil. *REDES*, 15(1), 104 - 127. <https://doi.org/10.17058/redes.v15i1.48>
- Williams, R. (2011). *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras.