

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Vidal da Mota Ferreira

**PROFESSORES ENGAJADOS:
Concepções acerca da formação política**

Taubaté – SP

2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Vidal da Mota Ferreira

**PROFESSORES ENGAJADOS:
Concepções acerca da formação política**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Taubaté-SP

2017

Vidal da Mota Ferreira

**PROFESSORES ENGAJADOS:
Concepções acerca da formação política**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Mestrado Profissional em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Maria Dias Reis Pacheco

Data: 10/08/2017

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

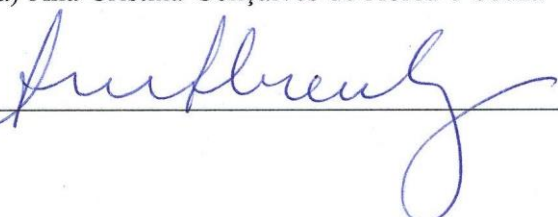
Prof. (a) Dr. (a) Márcia Maria Dias Reis Pacheco (Orientadora) _____ Universidade de Taubaté

Assinatura 

Prof. (a) Dr. (a) Elisa Maria Andrade Brisola _____ Universidade de Taubaté

Assinatura 

Prof. (a) Dr. (a) Ana Cristina Gonçalves de Abreu e Souza _____ Universidade Federal de Alfenas

Assinatura 

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Artur Pio Ferreira (*in memoriam*) e Maria das Graça da Mota Ferreira.
Aos meus queridos irmãos, Mônica e Ricardo.
À minha esposa e companheira, Nádjia.
À minha orientadora, Márcia Pacheco.

Agradecimentos

A Deus, fonte de toda a vida.

Ao meu pai, Artur Pio Ferreira (*in memoriam*) que acreditou e incentivou-me desde os primeiros passos.

À minha mãe, Maria das Graças da Mota Ferreira de quem herdo a capacidade infinita de imaginar um mundo cada vez melhor.

Aos meus irmãos Mônica (Monique) e Ricardo (Maninho), parceiros e incentivadores queridos.

À Nádija, esposa e companheira.

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco que acreditou e conduziu-me generosamente nessa trajetória.

À prof^ª. Dra. Ana Cristina Gonçalves de Abreu e Souza e a Prof^ª. Dra. Elisa Brisola pela disponibilidae e por aceitarem participar da banca contribuindo com observações e orientações fundamentais ao amadurecimento do trabalho.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo Câmpus Campos do Jordão na pessoa do diretor geral Hélio Sales Rios pela autorização da minha inclusão na jornada especial de trabalho durante a realização do mestrado.

Aos diretores dos campus do IFSP que autorizaram-me a realização da coleta de dados e convite aos professores dos campus visitados.

Aos professores do IFSP participantes e colaboradores da pesquisa. Sem as suas opiniões, entrevistas e colaborações esse trabalho não seria possível.

Aos professores e professoras do programa de pós-graduação em educação e desenvolvimento humano pelas oportunidade de aprender junto com eles

Aos amigos e estudantes do Mestrado Profissional em Educação, turma 2015 pela oportunidade de conviver com todos nessa jornada.

À secretaria do mestrado pela atenção e cuidado quando solicitada

Às colegas do IFSP Vera Lúcia Villas Boas, Poliana Ferreira dos Santos e Stefanie Martin pela revisão do texto

A todas as pessoas que em algum momento da vida dirigiram-me palavras de incentivo.

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende política.

(PAULO FREIRE, 1996)

RESUMO

Este estudo objetivou apreender as concepções de um grupo de professores engajados em causas e/ou instâncias de atuação política acerca da formação política docente. A fundamentação teórica apoiou-se em autores que discutem a dimensão política da educação como Freire (2002), Gramsci (2001), a ideia de política como Bobbio (2000), a noção de engajamento como Sartre e, a formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional, como Day (2001), Garcia (1999) e Nóvoa (1992). A pesquisa foi desenvolvida em quatro unidades do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) instaladas no Vale do Paraíba Paulista. Participaram do estudo 63 professores que atuam na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). A pesquisa de caráter exploratório e descritivo utilizou da abordagem quali/quantitativa, questionários Semi-estruturados com questões fechadas e abertas e entrevistas com (08) professores. Os dados quantitativos e qualitativos foram organizados manualmente, sendo os qualitativos analisados por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin e as entrevistas por meio do Software *Iramutek*. A análise do conteúdo possibilitou organizar os dados em três eixos temáticos: Formação Política; Desenvolvimento Profissional Docente (DPD); e Compromisso político/engajamento. Os resultados revelaram que os professores possuem concepções diversificadas sobre política, formação política e sobre suas respectivas contribuições para a atuação na docência e para o Desenvolvimento Profissional Docente. Apontam que os professores concebem a política como “cidadania” e “gestão”, relacionam a formação política às práticas profissionais cotidianas, revelam o protagonismo dos Movimentos Estudantis (ME) e da família nesse processo e indicam possibilidades de continuidade da formação política no espaço institucional do IFSP. Destacam-se, ainda, a concepção de DPD como “busca de aperfeiçoamento profissional em sala de aula” e o entendimento de que a formação política contribui para o DPD ao facilitar a articulação entre o contexto social e as práticas pedagógicas. Finalmente, os resultados indicam que os professores vinculam engajamento, compromisso político e comprometimento com a docência, se posicionam acerca das questões polêmicas e atuais do contexto político brasileiro, não dissociam atuação política, vida pessoal e trabalho e concebem compromisso político como assunção de responsabilidades, diminuindo o papel das formas de atuação convencionais e institucionalizadas da política. Espera-se que os resultados contribuam para suscitar reflexões acerca do comprometimento com a docência enquanto ato político, da contribuição da formação política para o DPD e da inexistência de antagonismo entre engajamento político, formação política de professores e o aperfeiçoamento das suas estratégias didático-pedagógicas necessárias à prática da docência. Assim, espera-se, ainda, que os resultados deste trabalho possam auxiliar professores e educadores na jornada em prol de uma escola pública, gratuita, comprometida com a sua qualidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Formação política de professores. Engajamento docente.

Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

This paper aimed to hold the conceptions of a group of teachers engaged in ideals and/or instances of political acting regarding teacher political training. The theoretical ground is supported in authors that discuss the political dimension of education like Freire (2002) and Gramsci (2001), the political idea like Bobbio (2000), the engagement idea as in Sartre and the teacher training in the perspective of professional development, as Day (2001), Garcia (1999) and Nóvoa (1992). This research was developed in four units of Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) based on Vale do Paraíba Paulista. The sample was composed by (63) teachers that act in the carrier of teacher of basic education and technical and technological education (EBTT). This was exploratory and descriptive research and the quali/quantitative approach was used during the data collection of semi structured questionnaires with closed and open questions and interviews with (8) teachers. The quantitative and qualitative data were manually organized, being the qualitative ones analyzed by content analysis proposed by Bardin and, the interviews by IRAMUTEK software. The content analysis made possible to organize data in three thematic axes: political training, professional development of teachers (DPD), and, political engagement/commitment. The result shows that teachers have different conceptions about politics, political training and their respective contributions for teaching acting and for the professional development, although they conceive politics as "citizenship", "management" and "articulation", they relate political training to professional practices, show the prominence of students movements (ME) and of family in this process, and indicate possibilities to continue the training politics in the institutional space of IFSP. There is also a highlight to the conception of DPD as "looking for professional improvement in the classroom" and understanding that the training politics contributes for DPD when it facilitates the articulation between social context and pedagogical practices. Finally, the results indicate teachers link political engagement, commitment to teaching and they have position regarding debatable questions of the present Brazilian political context and do not dissociate political acting from personal life and work. It was also observed that teachers conceive the political commitment as assumption of responsibilities, diminishing thus, the importance of conventional forms of political and institutionalized acting. It is expected that the results contribute to raise reflections about the commitment to teaching as political acting, the contribution of political training to DPD and the inexistence of antagonism among political engagement, teacher training politics and the improvement of their necessary didactical-pedagogical strategies for teaching practices. Thereby, it is also expected that the results from this paper may help teachers and educators in their journey fighting for a free public school that is committed to its social quality.

KEY-WORDS: Political Teacher Training. Teaching Engagement. Professional Development

LISTA DE SIGLAS

CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
IFSP	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo
CEFET-SP	Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo
SINESEFE-SP	Sindicato Nacional dos Servidores Federais - Seção Sindical São Paulo
SCIELO	Scientif Eletronic Library on Line
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
APEOSP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CNTEC	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
SINTESE	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica Oficial do Estado de Sergipe

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Problema	19
1.2. Objetivo Geral	19
1.2.1 Objetivos Específicos	19
1.3 Delimitação do Estudo	20
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	21
1.5 Organização do Estudo	22
2 REVISÃO DA LITERATURA	24
2.1 O panorama das pesquisas sobre formação política docente	24
2.2 A Formação de professores e formação política	31
2.3 Engajamento	41
2.4 O conceito de política	45
2.5 Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)	53
2.6 Práxis e experiência	60
2.7 Os conceitos de educador, professor e docência	65
3 MÉTODO	71
3.1. Tipo de Pesquisa	71
3.2 Participantes da pesquisa	72
3.3 Instrumentos de coleta de dados	74
3.4 Procedimentos na coleta de Dados	75
3.5. O questionário pré-teste	76
3.6. Ajustes do questionário	77
3.7. As entrevistas	78

3.8 Procedimentos para a análise de dados	78
4. RESULTADOS e DISCUSSÃO	81
4.1. O perfil dos professores	81
4.1.1. Os sujeitos da pesquisa por gênero	82
4.1.2. Estado civil	83
4.1.3 Idade dos participantes	83
4.1.4 Nível de formação do corpo docente	84
4.1.5 Área de conhecimento da formação na graduação	85
4.1.6 Campus de atuação dos professores respondentes	86
4.1.7 Tempo de magistério	87
4.1.8 Carga horária semanal de trabalho	88
4.1.9 Carga horária semanal de trabalho em interação direta com os alunos	89
4.1.10 Remuneração salarial	90
4.2 Resultados das questões fechadas	91
4.3 Resultados das questões abertas	96
4.4 Resultados das entrevistas	108
4.4.1 Primeiro Eixo: Formação Política	109
4.4.2 Segundo Eixo: Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)	122
4.4.2.1 A contribuição da formação política para o (DPD)	126
4.4.3 Terceiro Eixo: Engajamento e Compromisso político	128
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados - questionário	149

APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados – Entrevista	154
APÊNDICE C – Tabelas de análise temática	155
ANEXO A – Termo de autorização da Instituição	181
APENDICE D – Ofício	184
APENDICE E– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	185

1 INTRODUÇÃO

O tema da formação de professores consolidou-se como um amplo campo de estudos científicos no Brasil e no mundo desde finais do século XX apresentando numerosa produção acadêmica. Ao explorar a temática é possível perceber e sistematizar o interesse dos pesquisadores em três dimensões da formação de professores, quais sejam: a dimensão técnica, a dimensão pedagógica e a dimensão política. Entretanto, os levantamentos realizados por Diniz (2011) e Santos (2012) revelam que diferente das dimensões técnica e pedagógica, os trabalhos interessados na dimensão política da formação do professor são quantitativamente inexpressivos.

A atenção deste pesquisador foi despertada para as questões políticas ainda durante a graduação, quando era possível acessar os debates abertos promovidos por estudantes no espaço de convivência “Raul Seixas” na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (FFCH-UFBA), entre os anos de 2006 e 2010. Aliás, é preciso ressaltar que à época, o espaço de convivência da FFCH-UFBA, o pátio “Raul Seixas”, era um lugar onde discutia-se muito sobre questões políticas. Conduzido pela minha memória afetiva não posso deixar de registrar que naquele espaço eram organizados tanto por estudantes, quanto pela própria instituição: palestras, debates e assembleias, eram reunidos estudantes dos mais diversos cursos, dentre eles os estudantes intercambistas, aconteciam as ações dos Centros Acadêmicos (CAs) e Diretório Acadêmico (DA), as rodas de conversa e de violão, os recitais de poesia, as feijoadas organizadas por estudantes, as campanhas para as eleições de CAs e DA. Enfim, no pátio Raul Seixas, o mundo era posto em questão.

Naquele ambiente de encontros e possibilidades, de efervescência política e cultural era possível debater questões e assuntos como a lei de cotas raciais, a expansão universitária, a questão agrária e fundiária no país, as questões relativas às diversidades, a reformulação da grade curricular do curso de História, os problemas enfrentados com a expansão universitária, dentre outros temas relevantes à época.

Ainda durante o curso de História esse pesquisador envolveu-se em atividades de extensão universitária, mais especificamente com projetos de extensão desenvolvidos junto a comunidades rurais daquele Estado. Na primeira experiência participei do projeto de extensão “Atividade Curricular em Comunidade” desenvolvido junto à

comunidade de Oitis-Esplanada-Ba. O projeto, dentre outros objetivos, buscava facilitar a organização política desta comunidade de forma que pudessem acessar serviços públicos essenciais que lhes eram negados pelos poderes públicos locais. Além disso, foi possível auxiliar as mulheres daquela comunidade na criação da Associação das Artesãs de Oitis.

Esta experiência foi muito impactante. Pela primeira vez, percebi que em uma região tão privilegiada e rica — o Litoral Norte da Bahia — com *Resorts* que sediavam eventos internacionais como Costa do Sauípe, sobrevivia uma comunidade rural tão desassistida e pobre como Oitis. Neste projeto, que envolvia semestralmente entre dez a quinze estudantes de diversos cursos, durante dois anos, fui voluntário e bolsista. A experiência foi tão rica que durante a realização do curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior, retomei o contato com o coordenador do projeto para pesquisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no decorrer do projeto. Dessa pesquisa resultou o artigo: Práticas pedagógicas na Extensão Universitária: o caso da ACC-MED 459.

A experiência com a extensão universitária foi marcante e durante a graduação ainda voltaria a participar de outro projeto. Dessa vez fui voluntário da atividade Educação Popular em Áreas de reforma Agrária que desenvolvia atividades de vivência em campo junto a agricultores em um assentamento de reforma agrária, em Mata de São João-BA. Nesta atividade, os estudantes se organizavam e tomavam decisões por meio de coletivos, autoavaliavam as atividades a cada viagem a campo e planejavam as ações juntos, inclusive, organizavam a utilização dos recursos destinados ao projeto. Essas vivências foram politicamente enriquecedoras.

Concomitantemente a essas atividades iniciavam-se as experiências como professor. Neste sentido, a partir de 2008 lecionei no Colégio Público Militar João Florêncio Gomes, no Colégio Estadual Teixeira de Freitas e na Escola Pública Estadual Raimundo Matta. Ministrei aulas também para concursos públicos no curso preparatório “Avance”.

No ano de 2013, durante a atuação como professor na Escola Municipal Amauri Siqueira Montalvão (EMASM), Lauro de Freitas-BA, este pesquisador foi eleito representante de professores para compor o colegiado desta escola. Na oportunidade, foi possível colaborar com os membros do colegiado na reivindicação junto à Secretaria de Educação daquele município por melhorias e suporte em serviços necessários ao bom funcionamento da escola. As dificuldades e respostas não favoráveis às nossas

solicitações por parte daquela secretaria de educação, eram sintomáticas da forma como as escolas, sob o pretexto de serem autônomas, eram abandonadas por gestores públicos municipais. A postura de solicitar ajuda, reiteradamente, aos responsáveis pela manutenção da nossa escola deixou o diretor e os membros do colegiado na condição de “professores problemáticos”. De tanto insistir, aquele colegiado “venceu” e uma obra de médio porte foi iniciada na escola.

Ainda na condição de professor desta rede foi possível acompanhar e participar ativamente das assembleias promovidas pela Associação de Professores do Município de Lauro de Freitas (ASPROLF) e, contribuir no processo de luta que culminou na redução da carga horária docente naquele município para vinte e quatro horas-aula num plano de carreira que remunerava por quarenta horas-aula. Esta foi uma conquista relevante, uma vez que, além da pressão sobre a gestão municipal produzir o cumprimento da lei que garante ao professor um terço de atividade remunerada sem interação direta com os alunos, deixou os professores daquele município na condição de profissionais com menor carga horária em interação direta com os alunos de todo o estado. Porém, nesse processo nem tudo eram flores, a campanha em prol da redução da carga horária se intensificou durante um ano, sempre superando respostas desanimadoras como: “esta gestão não pode conceder a redução porque irá gerar mais custos” ou “a lei de responsabilidade fiscal não permite a redução porque fará a gestão contratar mais professores, extrapolando os parâmetros legais de gastos com servidores”.

Neste processo pude perceber como os gestores são duros com os professores. Em várias oportunidades os gestores iam às reuniões, porém, transferiam a palavra aos “técnicos”, “contadores” e até mesmo “advogados” os quais, eram seus servidores “de confiança”. Assim, as pessoas com “cargos comissionados” e de confiança daqueles gestores apresentavam o mesmo discurso: “eu quero conceder a redução, mas a lei não permite” ou apresentavam gráficos, tabelas e cálculos que sempre orientavam pela conclusão: não! Ao final do processo, diante da pressão exercida pelos professores daquele município, a tão almejada redução aconteceu. A trajetória percorrida por este pesquisador na jornada pela redução foi fundamental para o seu amadurecimento e compreensão da dimensão política em que está inserida a educação.

No ano de 2014, este pesquisador foi nomeado servidor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo Campus Campos do Jordão (IFSP-CJO), naquele mesmo ano esta unidade aderiu ao movimento reivindicatório organizado pelo

Sindicato Nacional dos Servidores Federais – Seção Sindical São Paulo (SINASEFE-SP). A adesão do *campus* foi sucedida pela criação de um comando local de greve, nesta oportunidade, este pesquisador não integrou o comando de greve, apesar de aderir plenamente ao movimento.

Nesse movimento era possível perceber que muitos dos servidores desconheciam as formas e os meios de atuação possíveis naquele momento, os desencontros de informações eram de várias ordens e constantes que acabavam por “minar” e enfraquecer a ação. Até mesmo o uso de “jargões” políticos que poderiam auxiliar na condução daquele processo eram desconhecidos por muitos colegas. Assim, este pesquisador passou a se interessar com afincamento pela questão da formação política dos professores. Na oportunidade, algumas perguntas me angustiavam, como: Por que muitos colegas não sabem o que fazer neste momento? Ou, como num ambiente com o nível de formação tão elevado as pessoas podem confundir opinião com deliberação? Ou pior, pairavam dúvidas como: quem decide quando vai terminar a greve? O nosso ponto será cortado ou não? Nós teremos que pagar as horas não trabalhadas na greve? Essas questões tão simples e fundamentais me inquietaram e foi só questão de tempo e oportunidade para que elas pudessem me conduzir a este estudo.

Na instituição IFSP, este pesquisador assumiu a Coordenação de Extensão do *Campus* no ano de 2014, quando a Pró-reitoria de Extensão sinalizou que todos os *campis* deveriam promover o evento Semana da Diversidade. Vale ressaltar, que os debates acerca das diversidades são permeados por nuances, polêmicas, resistências à sua promoção, além das explícitas reações aos temas debatidos. No primeiro ano em que foi organizada a Semana da Diversidade, foi possível observar que tanto entre os alunos quanto entre os servidores do *campus* havia contraposições muito comuns aos temas debatidos. Assim, ao organizar a mesa de debates acerca do racismo, exclusão étnica e diversidade étnica no Brasil, o público presente conduzia - por meio de questões - a mesa para debater a temática: “cotas raciais”. Assim, o discurso anticotas surgia com toda força eivado de muito senso comum e estruturado pela ideologia da meritocracia.

No ano seguinte foi organizada a II Semana da Diversidade. Nesta oportunidade, a agenda de discussões incluía a questão da luta por igualdade entre homens e mulheres. Por mais espantoso que possa parecer o debate acerca das questões de igualdade de gênero encontrou ainda mais dificuldades para a sua promoção do que o debate acerca da questão étnica. As contraposições ao debate sobre igualdade de gênero são muitas,

entretanto, cabe ressaltar, que o esvaziamento deliberado dos espaços onde se organizavam as mesas mostrou-se mais difícil de ser superado do que os posicionamentos divergentes às posições assumidas pelos mediadores, palestrantes e debatedores. No ano de 2017 o *campus* organizará a quarta edição do evento Semana da Diversidade o qual, desde a sua segunda edição foi incluído formalmente no calendário acadêmico da instituição. Por esse caminho, as questões políticas e a promoção da sua discussão estiveram continuamente acompanhando a trajetória deste pesquisador

No ano de 2015 representei o câmpus nos congressos da estatuinte e nesta oportunidade foi possível participar, colaborar e me posicionar acerca dos rumos que o ensino técnico deveria seguir. Nestes congressos, ao ver deste pesquisador, uma questão se impôs: a formação ofertada pelo IFSP deveria avançar no sentido de preparar os estudantes para além das competências técnicas? Haveria espaço para a formação humana numa instituição tradicionalmente tecnicista? Entretanto, cabe destacar que estas questões não se apresentaram de forma clara durante os congressos da estatuinte, elas se estabeleciam por meio de “agendas ocultas”.

O IFSP ainda colaboraria para o amadurecimento político deste pesquisador quando este candidatou-se e assumiu uma vaga como membro suplente do Conselho Superior desta instituição e, posteriormente, assumiu a Coordenação de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do *Campus* IFSP-CJO. (CPI-IFSP-CJO)

O ingresso no Mestrado Profissional em Educação (MPE) pelo programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano (PPGEDH) da UNITAU em 2015 possibilitou explorar, inicialmente, e aprofundar a temática da formação política de professores. Sob influência do programa incorporei à minha preocupação inicial a questão da influência da formação política na atuação docente. Para tanto, tomei de empréstimo o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente recorrentemente utilizado pelo corpo docente deste programa. Dessa maneira, o meu interesse inicial pôde sobreviver aos interesses institucionais que orientam o programa. Espero, assim, que num futuro próximo pesquisadores interessados em questões relacionadas à formação técnico-pedagógica, ao recorrerem ao conceito de DPD possam, por indexação, acessar este trabalho e perceber que a perspectiva da formação política não é antagônica à perspectiva da preparação profissional.

Neste sentido, a melhoria na qualidade do ensino público no Brasil pode ser alcançada, sem dúvida, entre outros aspectos, por meio da preparação técnico-

pedagógica dos professores sem desprezar a necessidade de formação política destes sujeitos. Diante dessa demanda, pesquisadores, sociedade civil e diferentes níveis de governo apresentaram propostas e observações para superar o problema nas últimas décadas. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), inserindo-se nesse movimento, tornou público, no ano de 1999, o documento: Referenciais para Formação de Professores, o qual não dispensava a dimensão política na formação docente e objetivava orientar e provocar transformações nessa formação. De acordo com esses referenciais a formação do professor deve abordar:

[...] conhecimentos relativos à análise da realidade social e política brasileira, as relações sociais e sua repercussão na educação, as múltiplas expressões culturais e as questões de poder a elas associadas, o conhecimento do sistema educativo, a reflexão sobre a dimensão social e política do papel do professor [...] (BRASIL, 1999, p. 90).

Assim, os próprios referenciais para a formação de professores publicados pelo MEC ressaltam a necessidade de que estes profissionais possuam uma formação ampla que contemple a realidade social e política do país. Por sua vez, Freire (1999) ressalta que o professor deve ser formado de maneira que compreenda a ação docente enquanto práxis pedagógica, social, cultural e política. Para este autor, a formação docente deve articular as atividades educativas às aspirações, demandas e necessidades humanas, principalmente, dos excluídos no plano técnico, ético, cultural, emocional, político e econômico, com a inclusão de muitas vozes que foram silenciadas do processo social e político.

A busca pela melhoria da qualidade do ensino público no país converge com a necessidade de profissionais da educação com formação integral que possam se engajar politicamente, inclusive, em defesa de uma escola pública com qualidade social¹. Nesse sentido, a indagação acerca das concepções de professores engajados sobre a formação política docente e as suas implicações na atuação docente são bastante pertinentes.

¹ Devido a polissêmia do termo qualidade transposto do campo econômico e aplicado na educação utilizamos aqui o conceito de qualidade social: “A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

Para apreender as concepções de professores engajados sobre a formação política de professores e a sua implicação na atuação docente foi tomado como aporte da pesquisa às noções de engajamento e compromisso político apresentadas por Sartre (2004) e Freire (1997), o conceito de política sistematizado por Bobbio (2000) e a concepção de formação de professores na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) apresentado por Nóvoa (2008), Day (2001) e Garcia (1999). A noção de Engajamento Sartreana e de Compromisso político Freiriana, foram utilizadas para o estudo porque conforme Sartre (2004) engajar-se é comprometer-se com o mundo, é assumir responsabilidades e tomar posição diante do mundo. Por sua vez, Freire (1997) aponta que o engajamento do educador é compromisso ético político para com a educação.

Para investigar as concepções dos professores acerca da formação política essas noções são fundamentais. Neste sentido, Bobbio (2000) esclarece e auxilia na compreensão do conceito de política. Para este autor, política é o poder que os homens exercem sobre outros homens ou até mesmo sobre a natureza. Assim, será possível apreender as concepções dos professores e compará-las com o suporte conceitual.

1.1 Problema

Esta pesquisa buscou conhecer as concepções de professores em atividade em quatro *campi* do IFSP — engajados em causas e/ou instâncias de atuação política — acerca da formação política e, da relação entre essa formação e o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Dessa forma, a presente pesquisa desenvolveu uma investigação a partir da seguinte indagação: Quais as concepções que os professores apresentam acerca da formação política?

1.2 Objetivo Geral

Conhecer as concepções de professores engajados em causas e/ou instâncias de atuação política, que lecionam em quatro unidades do IFSP instaladas no Vale do Paraíba Paulista, sobre a formação política docente.

1.2.1 Objetivos Específicos

- Investigar a contribuição da formação política para o desenvolvimento profissional docente.
- Identificar as formas pelas quais os professores engajados são politicamente formados e os ambientes que possibilitam essa formação.
- Identificar os limites e as possibilidades da formação política dos professores que atuam nessa instituição.

1.2 .2 Delimitação do Estudo

A pesquisa objetiva investigar as concepções de professores engajados em causas e/ou instâncias de atuação política sobre a formação política de professores que atuam nas unidades do IFSP pesquisadas, buscando analisar a contribuição da formação política para o Desenvolvimento Profissional Docente destes professores. Para a sua realização considerou-se o corpo docente de quatro unidades do (IFSP) onde atuam duzentos professores.

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo foi criado pela lei federal 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e herdou a estrutura do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP), o qual, por sua vez, herdou a estrutura das Escolas de Aprendizes de Artífices fundadas no estado de São Paulo no ano de 1909. Esta instituição, historicamente, configurou-se como uma escola especializada na formação de mão de obra técnica profissional.

Nas últimas décadas, devido às políticas públicas de expansão da atuação federal em educação e da ampliação da oferta de educação técnica, tecnológica e profissional no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o IFSP alcançou 42 *campi* no estado, ampliando assim a oferta de cursos. De acordo com Tavares (2012), na primeira década do século XXI,

o estado brasileiro assume uma postura mais progressista no campo da educação, tendo em vista a composição de um governo democrático-popular. Algumas medidas adotadas seguem na contramão das políticas neoliberais do período anterior, com destaque para a retomada do investimento público nas instituições de ensino federais (TAVARES, 2012, p. 1).

Na implantação dessa nova fase de expansão, os Institutos Federais (IFs), inclusive, o IFSP precisou se adequar à concepção de ensino profissional que busca

contemplar também a dimensão da formação mais ampla e humana. Dessa forma, os *campi* apresentam entre as suas metas previstas no processo de expansão a oferta de até 50% da oferta de cursos de nível técnico integrados ao nível médio regular. Conforme regulamenta em seu artigo 7º, inciso I, a lei de criação dos IFs define dentre os objetivos dos Institutos Federais: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, p. 4). Assim, o IFSP segue desde 2009 o processo de expansão dos IFs e ampliou a oferta de ensino médio integrado ao técnico.

O estudo apresenta ainda, uma delimitação temporal que considerou para efeito da realização da revisão de literatura/estado às investigações sobre a temática realizadas entre os anos de 2004 e 2015.

1.3. Relevância do Estudo / Justificativa

Diante das dificuldades contemporâneas apresentadas pela educação pública brasileira como a baixa atratividade da profissão docente, a precarização do trabalho do professor, o baixo rendimento dos estudantes brasileiros nas avaliações internacionais, os baixos salários dos professores, a itinerância docente, o abandono da carreira, as altas taxas de evasão apresentadas pelas escolas públicas, o processo de desvalorização do trabalho do professor, dentre outros aspectos, são razões suficientes para problematizar a formação e atuação política do professor. Conforme salienta Filho (2011), muitos dos fatores que influenciam negativamente a educação brasileira estão relacionados diretamente ao professor. Para este autor, os professores em atuação no sistema de ensino público do país são mal remunerados, trabalham em condições desfavoráveis, têm poucas oportunidades de continuar a formação durante a vida profissional.

Dessa forma, torna-se urgente a recolocação do problema da atuação política dos professores e impõe-se a necessidade de que os profissionais da educação se aproximem e participem das decisões que interferem direta ou indiretamente na sua atuação profissional.

Assim sendo, esta pesquisa contribui para problematizar a necessidade de recolocação da questão da formação da consciência política, da atuação política e do engajamento do educador em defesa da escola pública e da sua qualidade social.

Na contemporaneidade, algumas deliberações do Estado — que por vezes toma decisões centralizadas e sem a participação efetiva dos sujeitos que atuam na escola — em relação a educação, não satisfazem às necessidades das classes populares que mais precisam dela. Neste sentido, faz-se necessário que os professores retomem para si, por meio da participação política efetiva, a responsabilidade acerca das decisões que afetam direta ou indiretamente as escolas públicas e isso exige formação política e atuação nos espaços públicos de decisão.

O presente estudo discute a questão da formação política de professores, na perspectiva da formação da consciência política, e sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente. Outro aspecto que torna esta investigação importante é o fato de que poucos trabalhos discutem, atualmente, a questão da formação e atuação política docente. Dessa forma, esta investigação lança luz sobre um terreno pouco explorado no campo da formação de professores, a formação política docente.

1.5. Organização do estudo

Este trabalho é composto por cinco seções distribuídas da seguinte forma: Introdução (1) Revisão da literatura (2) Procedimentos metodológicos (3) Resultados (4) e Considerações Finais (5)

Na introdução (1) são apresentados: o tema da pesquisa, o problema, os objetivos, a delimitação, a motivação deste pesquisador, a relevância e justificativa do estudo.

Na revisão da literatura (2) são apresentados os fundamentos teóricos, filosóficos e conceituais do trabalho. Na sequência são expostos o panorama das pesquisas sobre o tema, a formação política de professores e o conceito de política, de engajamento, de desenvolvimento profissional docente, depois delimita-se o uso dos termos professor, educador e docente para fins de utilização na investigação.

Concluída a revisão, os procedimentos metodológicos são apresentados (3). Assim, temos a opção pelo tipo de pesquisa adotada, os critérios de seleção — inclusão e exclusão — e de caracterização dos sujeitos da pesquisa (63 professores do IFSP), além dos instrumentos para coleta dados (questionário e entrevista semiestruturada), os procedimentos para a coleta de dados, considerando a dimensão ética e os procedimentos administrativos e a forma de análise dos resultados.

Na quarta seção são apresentados os resultados (4) e as discussões acerca dos resultados, o tratamento dos dados e a caracterização dos sujeitos, as categorias de análise que permitiram apreender as concepções dos sujeitos, o cruzamento entre dos dados coletados e o arcabouço teórico conceitual (assim, apresentam-se as concepções dos sujeitos sobre política e formação política de professores, de DPD e da contribuição da formação política nesse processo e de engajamento), e ainda apresenta-se a discussão dos resultados com os resultados de outros trabalhos realizados sobre o mesmo tema.

Na quinta seção apresentam-se as considerações finais (5) e retomam-se as categorias e resultados encontrados para discutir as concepções dos professores engajados acerca da formação política docente. Finalmente, após a quinta seção são apresentados os apêndices e anexos do trabalho.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, apresenta-se a produção acadêmico-científica (teses, dissertações e artigos) encontrada nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e no Scientific Eletronic Library Online (SciELO) que abordam a questão da formação política docente. São apresentados, ainda, os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa e a definição dos termos e conceitos utilizados no seu desenvolvimento.

2.1 O panorama das pesquisas sobre formação política docente

Com o objetivo de levantar a produção científica acerca do tema e contextualizar o estudo, realizou-se uma pesquisa que auxiliou na sistematização e organização da produção acadêmica por meio do método da revisão integrativa. A revisão bibliográfica auxiliou na contextualização da pesquisa ao sistematizar as origens das experiências formativas da dimensão política docente apontada pela literatura; mapeando o papel da iniciativa pessoal nessa formação; apontando as instituições/organizações que ofertam estas experiências formativas; levantando a quantidade e os tipos de trabalhos realizados e indicando as instituições onde são desenvolvidos estes estudos.

Na busca, devido à escassez de trabalhos voltados ao tema, a delimitação temporal foi ampliada até um período de dez anos (2004 a 2015). Assim, foram consultados os bancos de dados da *Scientif Eletronic Library onLine* (SciELO), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Na base de dados SciELO, utilizou-se os descritores “Formação de Professores” e foram encontrados 473 artigos. Ao refinar a busca com os termos (Formação de Professores + Política) foram encontrados 41 Artigos. Realizada a leitura dos resumos, foram encontramos 3 artigos diretamente ligados ao tema. Após a utilização dos descritores Formação Política de Educadores foi encontrado mais 1 artigo e, ao utilizar o Formação Política de Professore, foram encontrados mais 04 artigos diretamente ligado ao tema. Na base de dados da BDTD, ao utilizar os decritores “Formação Política de Professores”, foram encontrados 2.416 trabalhos entre teses e dissertações. Para viabilizar a pesquisa, a busca foi refinada por meio da aplicação do filtro de relevância dos trabalhos. Dessa forma, 500 trabalhos de maior relevância foram disponibilizados

por essa base de dados. Realizada a leitura dos resumos foram encontradas apenas 6 dissertações e 1 tese diretamente ligada ao tema.

Os trabalhos apresentaram resultados muito diversos para responder à pergunta: como os professores são formados politicamente? O tema foi pesquisado em universidades nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Bahia, Sergipe, Piauí, Pará, Santa Catarina, Goiás, Minas Gerais e Mato Grosso. Além da diversidade de regiões e centros universitários que pesquisaram o tema, foi possível observar o desenvolvimento das pesquisas a partir de diferentes perspectivas. No quadro 1 observa-se que a produção anual de artigos sobre o tema apresentou um ligeiro aumento nos últimos cinco anos e a produção de dissertações decresceu no mesmo período, por sua vez, uma tese foi encontrada.

Trabalhos/período	2004-2009	2010-2015
Artigos	02	04
Dissertações	02	01
Teses	01	

Quadro 1: Distribuição anual e tipos de publicações

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

Vale ressaltar que apesar das dimensões técnica, pedagógica e política serem essenciais para a formação dos professores, a dimensão política possui um reduzido número de investigações em relação às demais dimensões formativas. Cortiano e Romanowsky (2012), no artigo “As Pesquisas sobre a Formação Política do Professor”, apontam para o fato que, do ano de 2001 até 2012, pouco menos de uma dezena de trabalhos de mestrado e doutorado foram publicados no país. Esses números revelam uma área quase que inexplorada, porém, de extrema importância para o campo da formação de professores.

Contribuindo para o tema da formação política docente, Hergesel (2005), na dissertação “A participação do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) na formação político-pedagógica do professor”, analisa o papel do sindicato na formação política desses profissionais, e conclui que esta entidade possui uma proposta de formação político pedagógica para a categoria. Tal proposta foi construída diante das dificuldades apresentadas pelos professores em articular os

conteúdos específicos de cada disciplina com as questões sociais, políticas e econômicas vivenciadas por eles mesmos e pelos próprios estudantes. Assim, a APEOESP construiu um projeto de formação que buscava transmitir os princípios da gestão democrática, da autonomia, da reflexão crítica sobre a prática e da articulação entre o político e pedagógico.

Por sua vez, Jesus (2005) na dissertação “A formação Política dos Professores no Programa Rede Universidade Estadual da Bahia (UNEB)”, investiga a formação política das alunas e dos alunos do programa intensivo de licenciatura em Pedagogia com habilitação nas séries iniciais do ensino fundamental e preocupa-se em responder a seguinte questão: que tipo de professor/estudante o programa possui matriculado? O agente social ou o tecnólogo de ensino? Este autor conclui que os professores deste programa não se comportavam nem como agentes sociais de transformação nem como tecnólogos do ensino e que a politização desse grupo ocorria nas leituras, nas ações do cotidiano, nos posicionamentos, nos valores, nas atitudes e nas decisões tomadas no “dia a dia” da sua prática educativa.

Enfatizando a importância das práticas pedagógicas no processo de formação política e, de certa forma, aproximando-se de Jesus (2005) e Cortiano (2008), na dissertação intitulada “Formação Política do Professor: expressão e relação com a prática pedagógica”, também aponta para a riqueza de possibilidades formativas da dimensão política do professor originadas nas experiências cotidianas e nas práticas pedagógicas. Este autor parte do pressuposto de que a formação do professor deve ser contemplada pela dimensão política, além da competência técnica, e se propõe a responder por meio da perspectiva do desenvolvimento profissional como essa formação pode se desenvolver no “dia a dia” da sala de aula.

Sem desconsiderar os demais processos formativos, Cortiano (2008) apontou para as possibilidades de formação política por meio das expressões e relações no espaço da escola e da sala de aula. Assim, o espaço da escola é considerado o *lócus* da participação e formação política em sua plenitude. Afinal, é na escola que os professores se veem diante de diversas situações que exigem o exercício da autonomia, compromisso ético, engajamento, tomada de atitude, solidariedade, dentre ações e atitudes que favorecem a formação da sua consciência crítica.

A formação política desenvolvida por meio de cursos foi observada por Silva (2009) no artigo “Epistemologia, Ética e Política na Formação dos Professores de Ciências”. Este autor observou em um curso de especialização em formação continuada

de professores de ciências que, ao apresentar as discussões acerca da produção e apropriação do conhecimento científico aos professores, mediados por uma sessão fílmica, emanaram reflexões e debates epistemológicos que levaram os docentes a se declararem ativistas políticos no campo da educação em ciências. Este autor percebeu que em condições apropriadas para a reflexão ética, política e epistemológica, durante a formação continuada os professores incorporaram os princípios à sua formação e reconstruíram as suas identidades docentes nesse processo formativo.

Ao analisar a perspectiva dos estudantes acerca da dimensão ética e política enquanto componente dos currículos nos cursos de licenciatura, Guzzo (2009), na dissertação “As dimensões ética e política nos como componentes curriculares dos cursos de licenciaturas: a perspectiva dos estudantes” revelou que para alguns estudantes o compromisso institucional com essas dimensões não se revela nos currículos das licenciaturas. Por outro lado, os estudantes são convictos da importância dessas dimensões na formação do professor comprometido com as mudanças sociais. Este autor observou também que para muitos estudantes das licenciaturas, as disciplinas do núcleo comum, como Filosofia, Sociologia e Antropologia, dentre outras, são fontes complementares de estudos e de conhecimento sobre questões sociais mais amplas, além de diferentes formas de agir na escola.

As pesquisas também se debruçaram sobre o papel dos sindicatos nesse processo. Nascimento (2010), na dissertação “Sindicato dos professores da rede pública de educação do estado de São Paulo: Como vai o movimento na era neoliberal?”, ao investigar a atuação do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOSP) após o ano de 2001, comparou a formação política entre os professores em ação nas décadas de 80 e 90 e os professores em atuação na década de 2000 e concluiu que aqueles professores possuíam formação humanística mais abrangente que estes. Segundo esta autora, a formação do professor na era neoliberal foi marcada pela massificação do ensino superior e da formação mais voltada aos aspectos técnicos para atender o mercado de trabalho. De acordo com Nascimento (2010), a geração das décadas de 80 e 90 formou uma geração mais engajada e atuante que participava de movimentos da categoria com certa naturalidade.

No artigo “Educação e Sociedade democrática: interpretações sociológicas e desafios à formação política do educador”, Virgínio (2012) ressalta que a formação política permitiria identificar formas de dominação e controle, as causas das injustiças, as razões da precarização da vida ou mesmo da felicidade improvável, além de atuar

para diminuir o nosso “déficit democrático”. Em um país onde os indicadores socioeducacionais estão bastante desequilibrados a atuação do educador é fundamental no desenvolvimento e amadurecimento de processos políticos que ultrapassem os obstáculos à igualdade política e social dos cidadãos.

Este autor analisa o papel da escola e dos educadores na construção de uma sociedade democrática e propõe uma formação de professores orientada por um currículo que agregue ideais e práticas democráticas e que contribua para desenvolver nos professores a capacidade de estabelecer relações entre os problemas da vida cotidiana e as decisões humanas. Para este autor, o currículo voltado à formação docente deve apresentar a democracia como a forma mais justa de equacionar as relações de poder. A crença no sentido positivo da política, a sensibilidade e a capacidade de se indignar com as precárias condições de vida das comunidades em que atuam, a observação da dimensão ético-política enquanto fundamento para a formação intelectual e a não dissociação entre a postura crítica e a atuação docente são elementos apontados como necessários a um currículo crítico-emancipatório na formação do professor.

Retomando o papel formativo dos sindicatos, Araújo (2012) na dissertação “Educação política e consciência crítica: o programa de formação político, sindical e educacional do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato) (2007-2009)” por sua vez, investiga a educação política ofertada pela Associação dos Professores do Paraná (APP-Sindicato). Neste trabalho, a autora observou que a Associação dos professores em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) ofertou, por meio do programa de formação Político-Sindical e Educação, um curso de formação entre os anos de 2007 e 2009. Ao analisar as apostilas utilizadas nos cursos foi percebido que elas possuíam autores e obras sem a devida articulação teórica, o que, de certa forma, não potencializava a proposta formativa.

Ainda na perspectiva do sindicato como um espaço de formação docente, Santos (2012), na dissertação “Prática Sindical Docente e seus Nexos com Formação Política dos Professores”, ao analisar as ações de resistência desenvolvidas pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica Oficial do Estado de Sergipe (SINTESE) contra o projeto neoliberal para a educação, afirma que é na abertura para a participação nas suas ações que aquele sindicato possibilita, através da práxis, a formação política dos

educadores. Dessa forma, a luta sindical é considerada enquanto espaço formativo que amplia a consciência crítica e influencia as futuras práticas pedagógicas dos professores.

Por sua vez, Silva (2012), no artigo “Um Estudo sobre a Formação Política dos Professores de Educação Física”, busca responder como se dá a formação política dos professores de educação física engajados nas diversas causas sociais no estado do Rio Grande do Sul. Este autor afirma que a formação política acontece a partir das relações familiares, da formação inicial e das práticas sociais. Apesar de alguns professores ressaltarem a importância da formação inicial na formação política, outros afirmaram que este período da formação não contribuiu significativamente no seu engajamento político. Por outro lado, o artigo também aponta para importância da influência da família na educação política de muitos professores. Finalmente, as práticas sociais são apontadas enquanto um importante momento de formação. Alguns docentes afirmam que em algum momento das suas vidas se sentiram impelidos por forças das circunstâncias a engajar-se na vida política. Assim, a análise dos processos formativos docentes apresentaram momentos e motivos diversos para que essa educação tenha ocorrido.

Mais uma vez, o olhar sobre os sindicatos é retomado no trabalho de Ricardo e Franco (2014). Em “Formação Política Docente: uma análise dos trabalhadores em educação básica pública do Piauí núcleo regional Parnaíba enquanto protagonista na luta pelos direitos trabalhistas”, os autores se voltam à questão da formação política ofertada pelos sindicatos e analisa a formação política ofertada aos trabalhadores por aquela instituição. Esta autora põe em questão as contradições e limitações dessa ação formativa. Assim, uma vez que a academia não consegue formar os estudantes no que concerne a sua futura atuação política, é nos congressos e assembleias daquele sindicato que os trabalhadores são educados politicamente e tomam conhecimento da necessidade da sua atuação política.

Finalmente, um estado da arte é produzido por Diniz (2015). Ao sistematizar a produção acadêmica acerca do tema no artigo “Formação Político e Sindical Docente: o que revelam as pesquisas entre 2001-2011?” revela a baixa quantidade de trabalhos que se dispuseram a analisar o tema. De certa forma, este autor ao incluir o tema sindicalismo de forma direta nas suas buscas conseguiu aumentar de forma significativa o número de trabalhos encontrados. Como resultado desse trabalho, o autor apontou a dispersão da produção no país, além de organizar os dados sobre: os centros de pesquisa

onde são desenvolvidos os trabalhos, as agências financiadoras e a distribuição por gênero da produção, dentre outros aspectos.

A análise dos artigos, dissertações e teses revisadas permite afirmar que os trabalhos publicados entre os anos de 2004 e 2015 indicam que os processos de formação política de professores se desenvolvem por meio de iniciativas pessoais, das vivências em ambientes politizados e do aproveitamento de oportunidades formativas ofertadas por instituições/organizações. As ações sistematizadas voltadas à formação política docente ainda são restritas. De acordo com a pesquisa integrativa do levantamento inicial, são os próprios professores que encontram os caminhos para a formação da sua consciência crítica, do seu engajamento e da atuação em instâncias de decisão.

A literatura indica, conforme revela a revisão integrativa, que os sindicatos, apesar de ainda ocuparem a posição de principal instituição formadora da consciência crítica docente, estão progressivamente se enfraquecendo diante da categoria. Outras experiências que auxiliam na construção de uma visão crítica são: o movimento estudantil, os cursos de formação inicial, a autoformação, as disciplinas de humanidades: Filosofia, Antropologia, Sociologia e História da Educação, a realidade do ambiente escolar, os cursos de formação continuada, a família, a convivência com colegas engajados, as tendências políticas, a prática pedagógica em sala de aula e a contradição entre os discursos governamentais acerca da educação e a prática cotidiana vivenciada pelos docentes.

Neste sentido, as pesquisas acerca da formação política de professores no Brasil apontam para um mosaico de experiências formativas, tais como as práticas pedagógicas cotidianas, a formação pessoal familiar, as relações políticas no espaço da escola, os congressos e assembleias sindicais, as atividades colaborativas entre professores, a reflexão sobre a prática, as contradições que cercam o trabalho, a abertura para a participação nas lutas da categoria, as disciplinas do núcleo comum da graduação, os debates e reflexões éticas, as práticas sociais, os programas de formação e os cursos de formação continuada, a formação humanística, os projetos de formação sindical, as experiências em instâncias educativas e a representatividade em grupos. Como ressaltam Romanowski e Cortiano (2015), os estudos sobre a formação política do professor caracterizam-se por discutir a relação entre a ação pedagógica e o compromisso político, além de evidenciarem a relação entre o ato pedagógico e o ato político.

A revisão dos trabalhos sobre o tema formação de professores permitiu visualizar o panorama dos trabalhos desenvolvidos acerca da temática nos últimos 11 anos, assim a análise desse panorama auxiliou na percepção da riqueza de formas através das quais os professores têm acesso a processos que auxiliam na sua formação política. Finalmente, os trabalhos até aqui publicados revelam que existem formas diversas dos professores alcançarem a sua formação política, ou seja, há formações políticas.

2.2. Formação de Professores e Formação Política

Na sociedade atual, diante dos avanços da ciência e tecnologia e dos novos arranjos sociais e produtivos, observa-se constantemente nos meios de comunicação, no espaço acadêmico, nas diversas áreas do trabalho e, conseqüentemente, na área educacional, o interesse pelo tema da formação de professores. Apesar do tema estar na ordem do dia de diversos debates contemporâneos, e de certa forma também contemplar a questão da formação humana, esta já era discutida pelos gregos desde o período clássico. Conforme aponta Jaeger (1989) a formação do homem grego, inerente ao conceito de *Paideia*, apresentava como ideal a formação integral dos sujeitos de forma a harmonizar o desenvolvimento dos aspectos intelectual, físico e virtual. Ou seja, a formação de um homem completo.

Sob o conceito de *Bildung* e vinculado à noção de cultura, a questão da formação foi retomada pelos modernos durante o iluminismo, mais especificamente pelos iluministas alemães. Apesar da multiplicidade de sentidos, o termo *bildung* associou-se à perspectiva inatista de formação como “tornar-se o que se é” de forma a buscar a formação integral e harmônica do ser humano. Neste sentido, Gross (2006) ao se referir ao ideal germânico de formação/*bildung*, historicamente contextualizado no fim do século XVIII, ressalta que “a formação de uma personalidade completa, ajustada a todos os aspectos da vida humana, pelo desenvolvimento harmonioso de todos os poderes do indivíduo, é o ideal” (EBY, 1976, p. 336 *apud* GROSS, 2006, p.7).

Um contraponto à perspectiva inatista da formação como *Bildung*, que delimitava a formação como “tornar-se o que se é”, pode ser observado na obra de Gramsci. No início do século XX este autor apresentou uma concepção de formação humana mais próxima do contexto de luta política, na qual os indivíduos estariam envolvidos no meio social. De acordo com Vieira (1999) a concepção de cultura

Gramsciana aponta que a formação dos homens se realiza na disputa política entre projetos de formação humana. Neste sentido, a política interfere sobre o ambiente cultural de forma que os homens venham a assumir a civilidade e consintam ativamente para a realização de determinados fins políticos. Ainda, de acordo com Vieira,

Gramsci pensa a questão da formação do indivíduo como uma função estratégica da política, como parte da implementação do projeto de uma classe na perspectiva de se fazer hegemônica, como tarefa de uma vanguarda sobre a militância, como responsabilidade dos mais velhos perante os mais jovens, na perspectiva de criar formas mais avançadas de civilidade (VIEIRA, 1999, p. 64).

A compreensão de Paulo Freire acerca da humanização do ser humano faz com que este autor apresente na obra “A pedagogia do oprimido” uma perspectiva de formação humana que não se aproxima do ideal inatista iluminista, tampouco corrobora com a perspectiva política Gramsciana. Este autor apresenta uma concepção humanista-existencialista com certa influência marxista e compreende que os homens são sujeitos inacabados e inconclusos que possuem vocação para ser mais. Assim, a desumanização imposta aos homens por outros homens não resistiria à educação libertadora que, como libertadora seria o caminho para que os homens realizassem a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Para Freire

[...] diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm [...] daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade [...] Desta maneira, a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo (FREIRE, 1987, p. 42).

Esta concepção de humanização dos homens apresentada por Freire (2005) se articula à proposta de educação libertadora como o meio pelo qual o processo de formação humana pode ser alcançado pelo diálogo.

Por sua vez, Severino (2006) também aborda a educação enquanto processo de formação humana e ressalta que num sentido mais rico a formação é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito e converge com o verbo transformar. Como processo do devir humano, se caracterizaria pela autonomia do sujeito em processo de

formação e é marcada pela emancipação do sujeito natural, o qual no processo torna-se um sujeito cultural. Para este autor o sentido da formação

[...] é exatamente aquele da constituição do sujeito que não tem molde onde se encaixar, para se enquadrar, medidas para se medir. Um sujeito totalmente contingente, com muitas precárias referências históricas para se guiar em sua existência. Precisa ser, ou melhor, vir-a-ser sem que caminhos precisos estejam previamente traçados (SEVERINO, 2006, p. 621).

Ao se debruçar sobre o debate acerca da formação de professores, Nóvoa (1992) ressalta que a formação deste profissional deve considerar a dimensão pessoal, profissional, os projetos e demandas de formação das escolas, a autonomia de decisão dos próprios professores em atuação. Entretanto, a formação ainda confunde “formar” com “formar-se”, desconsiderando o desenvolvimento pessoal dos professores. Segundo este autor, a formação deveria estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que possibilite os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada e seus modelos e práticas, deveriam ser diversificadas para estabelecer novas relações entre os saberes pedagógicos e científicos, de forma a valorizar os saberes que os professores são portadores, mobilizando saberes de uma prática reflexiva, da teoria especializada e dos saberes pedagógicos.

Ainda de acordo com Nóvoa (1992), a formação de professores deveria articular a “lógica da procura”, demandada pelos professores e pelas escolas, com a “lógica da oferta” definida pelas instituições formadoras. Conforme aponta este autor

[...] toda formação encerra um projeto de acção. E de trans-formação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passaram pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto (NÓVOA, 1992, p. 21).

Ao analisar a formação de professores, Garcia (1999) diferencia a formação geral da específica. Para este autor, há três dimensões da formação geral que precisam ser consideradas, a dimensão do conhecimento, da moral e da estética. Por sua vez, a formação especializada se relaciona com a dimensão profissional. O conceito de formação de professores apresentado pelo autor:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores — em formação ou em exercício — se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

O autor alicerça este conceito numa série de princípios, quais sejam, a formação de professores como um contínuo; a integração da formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; a ligação entre os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; a integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores; a integração teoria-prática na formação de professores; o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva; e a individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professor.

Além dos princípios que alicerçam o conceito, Garcia (1999) analisa cinco orientações conceituais que o auxiliam na sua elaboração do conceito. As orientações académica, tecnológica, personalista, prática e social-reconstrucionista são complementares entre si e ajudam a compreender, analisar e construir a formação de professores enquanto uma área disciplinar em desenvolvimento.

Na orientação académica, enfatiza-se o papel do professor enquanto especialista em uma ou mais áreas disciplinares, e a formação é realizada através da transmissão de conteúdos científicos e culturais aos mesmos que devem dominar os conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que se tornará um especialista. Na orientação tecnológica, enfatiza-se a necessidade do professor apreender os conhecimentos e as destrezas necessárias para o ensino, sendo que estas destrezas são decorrentes da investigação do processo-produto, sendo um dos programas mais representativos dessa orientação, a formação de professores centrada nas competências. Por sua vez, a orientação personalista atribui relevante importância ao carácter pessoal do ensino e aponta que cada sujeito desenvolve as suas estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenómeno educativo.

Garcia (1999) advoga que a formação de professores deixa de ser centrada no ensinar os professores a ensinar, tornando-se mais importante a autodescoberta e a tomada de consciência de si. A orientação prática é juntamente com a orientação acadêmica a abordagem mais aceita para aprender a arte, a técnica e o ofício do ensino. Nesta orientação, o ensino é considerado uma arte complexa que se desenvolve em cenários únicos determinados pelos contextos e com resultados incertos. Finalmente, a orientação social-reconstrucionista mantém estreita relação com a orientação prática e incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo. Esta orientação mantém estreita relação com a teoria crítica aplicada ao currículo e ao ensino.

Historicamente, dois modelos de formação de professores estiveram em contraposição no Brasil desde o século XIX. Saviani (2011) ressalta que, de um lado, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos propõe o foco da formação no acesso à cultura geral e aos conhecimentos específicos da área de conhecimento que o professor irá lecionar e, do outro, o modelo pedagógico-didático que propõe que a instituição formadora oferte por meio do currículo e de forma sistematizada e centrada na preparação pedagógico-didática. Segundo este autor, o modelo dos conteúdos culturais cognitivos prevaleceu na formação de professores para atuar no ensino primário, sendo ofertado pelas escolas normais. Por sua vez, o modelo pedagógico didático prevaleceu na formação de professores para atuar no ensino secundário, ofertado pelas instituições de ensino superior.

Além da contraposição entre os dois modelos de formação de professores, Martins e Duarte (2010) ressaltam que o século XX também deixou um legado de contradição entre a demanda de uma formação de professores voltada a atender as exigências da atuação profissional e as demandas hegemônicas originadas das sucessivas formas e reformas pelas quais se ordenou a sociedade brasileira. Por sua vez, os ideários pedagógicos norteadores dessa formação estiveram em estreita relação com essas sucessivas formas e reformas. De acordo com a concepção de formação de professores que estes autores apresentam, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Assim, estes autores ressaltam que “a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”. (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 14).

O debate acerca da formação de professores no país tornou-se dinâmico e intensificou-se em finais do século XX, mais precisamente a partir dos anos 90. De acordo com Saviane (2011) a questão está no cerne de uma preocupação internacional que afeta vários países em proporções diferenciadas e, devido à problemática acerca da qualidade do ensino no país,

[...] a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia (SAVIANI, 2011, p. 8).

No bojo das análises acerca da formação de professores no Brasil em fins do século XX, fundamentadas na pedagogia Histórico-Crítica, Mazzeu (2009) observou que nos documentos oficiais brasileiros e de organismos internacionais que orientavam a formação de professores estavam presentes determinadas concepções epistemológicas, que defendiam uma formação docente mais curta, a ser complementada pela formação continuada em serviço, pautada na formação por competências e no aprender a aprender. Por sua vez, a educação a distância apresentava-se nestes documentos como uma forma de tornar a formação docente menos dispendiosa. Entretanto, a autora ressalta que a proposta presente nos documentos oficiais e organismos internacionais impossibilitava efetivamente a reflexão sobre a realidade educacional.

Por sua vez, autores subsidiados numa perspectiva educacional pós-moderna teceram críticas e se posicionaram sobre a formação de professores no Brasil. Para Monteiro (2013), a crise do sistema educacional brasileiro, constantemente, é atribuída aos professores devido a uma suposta formação deficiente que não os capacitaria para os desafios encontrados no cotidiano escolar, de certa forma, as críticas se estendem aos formadores de professores, no caso brasileiro, aos professores universitários e às próprias Universidades. Esta autora aponta que o atual modelo de formação revela um território permeado por disputas, contestações e dicotomias, ainda não superadas. Neste sentido, as disputas materializam-se na seguinte questão: Quais profissionais ofertariam uma formação mais apropriada aos professores? Os professores pesquisadores especialistas em conhecimentos específicos ou os professores pesquisadores especialistas em conhecimentos na área de educação? Ainda segundo esta autora, no cerne desta disputa é possível observar a dicotomia entre a teoria e a prática que

encontra proposta de superação em posicionamentos de alguns institutos que defendem que a teoria, a técnica e a metodologia devem ser ensinadas simultaneamente, entretanto, esta autora ressalta que poucos profissionais possuem experiência ou se interessam pela docência no ensino básico.

Por sua vez, Nóvoa (2009) chama atenção para a ausência da voz dos professores nos espaços públicos onde são tomadas decisões acerca da educação e propõe que a formação de professores ocorra por “dentro da profissão”, ou seja, sobre a orientação dos bons e mais experientes profissionais, a partir dos conhecimentos produzidos e apropriados pelos mesmos. Para este autor, dentre as predisposições construídas e observadas nos bons professores, o compromisso social se impõe uma vez que a comunicação com o público e a intervenção no espaço público da educação faz parte do *ethos* profissional docente. Para Nóvoa (2009), a sobrevivência da profissão professor depende, dentre outras atitudes, da capacidade de intervenção no espaço público e na conquista da sociedade para a educação. Ou seja, numa postura de maior compromisso e participação política.

No sentido da atuação política dos professores, Nosella (2005) ao retomar o tema do compromisso político docente entende que a questão inicial a ser feita é: de qual compromisso político estamos falando? De qual compromisso político se trata? Este autor afirma que o compromisso político que se coloca atualmente aos educadores é o compromisso de recolocar a dúvida e as perguntas enquanto prática pedagógica, de produzir e defender a cultura democrática — a qual ainda não está consolidada entre nós — de revisitar a fundamentação teórica do conceito de política e de poder político. Dessa forma é possível perceber que os novos compromissos políticos, apresentados por este autor, estão necessariamente relacionados às atuais orientações para a atuação pedagógica.

Este autor também aponta como características do ato pedagógico de um professor politicamente compromissado no século XXI:

[...] ensinar a produzir, a criar coisas novas, não apenas a comercializar. Precisa ensinar também a priorizar o valor de uso e não apenas o valor de troca. Precisa ainda defender a escola como um sistema permanente, orgânico, cujos efeitos positivos são de longo alcance, superando a necessidade dos projetos especiais de caráter político-eleitoral. Ensinar para a nova cidadania pós-industrial e virtual, criando novas formas de distribuição de riquezas além dos tradicionais salários; repondo para o currículo o clássico paradigma da totalidade: educar à filosofia e à técnica, à criatividade e à

disciplina, à meditação e às atividades profissionais práticas (NOSELLA, 2005, p. 236).

A abordagem feita por Nosella acerca do compromisso do professor aponta para a necessidade de que a formação destes profissionais contemple a dimensão ético-política de forma a auxiliá-los na inclusão de indagações importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Corroborando com este autor, Cunha (2011), ao pesquisar a atuação dos bons professores e a sua prática, concluiu que os professores com maior participação em partidos políticos e associações de classe apresentam maior capacidade de refletir sobre as questões educacionais. A vivência nesse tipo de ambiente torna o professor mais ágil no pensamento e na compreensão da sociedade em que vive. Segundo a autora, a vivência em política estudantil foi apontada por alguns professores como um momento importante na formação e aqueles que passaram por esta experiência salientaram o valor da mesma. O exercício da liderança enquanto estudante parece, segundo esta autora, ser positivo na formação do professor.

Ao analisar o papel da sociedade na formação de educadores e, inevitavelmente, ao ressaltar o caráter político dessa formação, Pinto (1993) preocupa-se com a questão: “Quem educa o educador?” e analisa a formação de professores do ponto de vista antropológico-sociológico, apontando que enquanto os processos de formação de professores fundamentados na consciência ingênua buscam capacitá-los apenas para a instrução técnica e para o desenvolvimento de suas funções, os processos de formação fundamentados na consciência crítica, em oposição a esta postura, aponta que

não haverá verdadeira formação de professor senão mediante a intensificação das influências sociais e a compreensão cada vez mais clara que o educador tenha de que a sua função é eminentemente social, influi sobre os acontecimentos em curso no seu meio e só pode ser valiosa se ele admite ser conscientemente participante desses acontecimentos (PINTO, 1993, p. 108).

Para Pinto (1993), os processos de formação de professores pautados na consciência ingênua não questionam quem educa o educador porque nesta perspectiva a resposta já estaria dada: “Quem educa o educador é outro educador”, mas de acordo com este autor quem educa o educador é a sociedade, assim, ressalta “em última análise, é sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua ação, tudo isso de acordo com a posição que o próprio educador ocupa na sociedade” (PINTO, 1993, p. 108). Assim, a ação da

sociedade nessa formação se dá no tempo histórico e esta sociedade deseja que sejam transmitidos às novas gerações conhecimentos que lhes são úteis num determinado tempo histórico. A etapa histórica vivida pela sociedade determina a formação do educador além da própria consciência do educador acerca da sua natureza inconclusa.

Este autor ainda afirma que a sociedade educa o educador num processo de complexidade crescente, de forma que a qualificação técnica-profissional do professor está submetida ao controle social, contudo, a consciência de ser inconcluso do educador também exerce um papel importante nesse processo. E afirma que a formação constante dos educadores se desenvolve por duas vias:

A via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados, etc.; e a via interior, que é a indagação a qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento do seu papel social. Uma forma em que se pratica com grande eficiência essa análise é o debate coletivo, a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista, para que os educadores conheçam o ponto de vista dos seus colegas [...] (PINTO, 1993, p. 113).

O papel da sociedade na formação de professores, revelada por Pinto, reitera a necessidade de pensar de que forma esta formação pode auxiliar estes profissionais nos seus respectivos processos de emancipação. Neste sentido, Freire (2002) colaborando para o debate aponta que essa formação precisa convergir com os pressupostos de uma educação para a emancipação. Essa formação deve preparar o professor para contribuir com a emancipação do aluno, para compreender a inconclusão humana e para o compromisso ético. Este pensador ressalta ainda que a formação do professor deve se realizar por meio de um processo contínuo, que exige aprimoramento, dedicação e comprometimento com o pensar e o agir. Este autor ainda ressalta a problematização da realidade, a escuta como fundamento do diálogo, o tempo e a relação dialógica entre educador e educando como conteúdos que servem tanto à formação do professor quanto à prática pedagógica.

Para este autor, a formação do professor/educador deve formar o sujeito comprometido ética e politicamente com a realidade dos estudantes e com uma educação que valorize a humanização dos sujeitos. Por isso, a formação de professores é fundamental para a transformação da educação e da sociedade. Na obra, “A pedagogia da autonomia” Freire (2002) ressalta que a formação do professor deve prepará-lo para

atuar de forma ética, assim, percebe-se que a aquisição das habilidades técnicas para a atuação pedagógica caminha lado a lado com a formação sensível às questões políticas. Freire ainda afirma:

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo de que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar (FREIRE, 2002, p. 8).

Ao pensar a formação docente e a prática educativo-crítica, Freire (2002) ressalta alguns saberes necessários à prática docente, seja a posição política do educador progressista ou conservadora, e, por isso, deve ser conteúdo obrigatório à organização programática da formação docente. A experiência formativa de professores deve considerar desde o seu início que ensinar não é transferir conhecimento. Ainda segundo estes autor o professor em formação deve compreender que não é um objeto passivo que recebe conhecimentos, sob risco de tornar-se um falso sujeito de formação. Assim, reforça a necessidade do professor, durante seu processo formativo, de formar-se consciente de que quem é formado também forma e enfatiza a importância de que,

[...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2002, p. 12).

Ainda de acordo com Freire (2002), na formação docente importa o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade e do exercício da criatividade. Essas dimensões da formação se impõem uma vez que para este pensador a formação docente não se dá alheia à experiência histórica, política, cultural e social dos sujeitos. Neste sentido, considerando a dimensão histórica da formação docente e a necessidade da continuidade da experiência formativa dos professores, este autor ressalta que a prática e a reflexão sobre a prática são momentos indispensáveis à formação permanente de professores. É nesse processo que os professores aprimoram suas habilidades para ensinar e aprender, e, de acordo com este autor,

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática (FREIRE, 2002, p. 22).

Acerca da necessidade da formação docente, da sua permanência e, da centralidade da prática nesse processo, Freire (2001) em carta aberta aos professores ainda afirma:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2001, p. 259).

Freire (2002) assevera que, os pressupostos de uma educação para a emancipação e liberdade dos educandos andam lado a lado com a sua proposta de formação de professores, a qual privilegia a práxis e os saberes necessários para uma pedagogia da autonomia, pautada no compromisso ético e político. Ou seja, a formação de professores é indissociável da formação ético-política e a práxis pedagógica é elemento central nesse processo.

Finalmente, os autores que abordam a dimensão política na formação para a docência não apontam qualquer contradição entre formação de professores e formação política, em vez disso sinalizam que a dimensão política é essencial para essa formação. Assim, as concepções de formação de professores e de formação política são fundamentais para analisar as concepções acerca da formação política dos professores conforme objetiva esse trabalho.

2.3. Engajamento

O desenvolvimento da pesquisa exigiu a delimitação do termo engajamento, uma vez que a declaração dos professores sobre o seu engajamento foi utilizada como critério de inclusão ou exclusão para o aprofundamento da pesquisa por meio das entrevistas. O dicionário Houaiss da Língua Portuguesa apresenta dentre os significados para a palavra engajar: “Abraçar um ideal político, filosófico; dedicar-se com afinco”.

Por sua vez, a palavra engajado é definida como: “[...] diz-se de ou pessoa que tem militância política” (HOUAISS, 2009, p. 758).

A questão do engajamento pode ser analisada, conforme aponta Santos (2005), por meio do estudo das obras de três autores fundamentais ao século XX: Albert Camus, Antonio Gramsci e Jean Paul Sartre. Na obra destes autores encontram-se três modelos de engajamento. Para Camus o engajamento é revolta, para Gramsci o conformismo é apresentado como uma das formas de engajar-se e, finalmente, para Sartre existem formas intermediárias entre o conformismo e a revolta. Entretanto, este autor enfatiza que as concepções desses três pensadores não explicam todas as manifestações de engajamento numa determinada sociedade.

No modelo de Camus (2011) o engajamento se manifesta em sua expressão máxima no ato da revolta, ato que revela a dimensão histórica do homem e que se caracteriza diante de um contexto e realidade histórica específica. Para esse autor

a revolta é o ato do homem informado, que tem consciência de seus direitos. Mas nada nos autoriza a dizer que se trata apenas dos direitos do indivíduo. Pelo contrário, parece efetivamente, pela solidariedade já assinalada, que se trata de uma consciência cada vez mais ampla que a espécie humana toma de si mesma ao longo de sua aventura (CAMUS, 2011, p. 25).

A análise do autor sobre o engajamento em sua expressão mais violenta, a revolta, se dá numa perspectiva em que este estuda movimentos revolucionários que se manifestam o uso da força, a violência entre os homens justificadas por razões político-ideológicas. Entretanto, em meados do século vinte, no contexto das implicações vivenciadas após duas grandes guerras mundiais que abalaram a Europa e, confrontado pelo contexto de experiências políticas extremas naquele continente, o filósofo existencialista Jean Paul Sartre desenvolveu no contexto da sua obra e, notadamente, no ensaio crítico publicado em 1948, intitulado “Que é a literatura?”, uma noção de engajamento que vai de encontro ao entendimento de Camus acerca da revolta como expressão de engajamento e que se tornaria referência para artistas, intelectuais e movimentos políticos até a contemporaneidade.

Vale ressaltar que a noção de engajamento Sartreano não se refere a posicionamento sócio-político partidário, tampouco se esvai no puro idealismo, ou nova doutrinação. Na literatura Sartreana engajar-se é libertar-se, comprometer-se com o mundo e vivenciá-lo.

Na obra “Que é a literatura”, Sartre (2004) buscou por em questão imediata o papel de escritores, poetas e demais artistas diante dos acontecimentos que assombravam a Europa pós-segunda guerra e a questão do engajamento tornou-se o cerne de debates acadêmicos, intelectuais, artísticos e políticos, acerca da importância do posicionamento dos homens diante do mundo. Para este autor, os mais simples gestos e/ou atos são expressões do engajamento, e afirma: “a cada palavra que digo engajo-me um pouco mais no mundo e, ao mesmo tempo, passo a emergir dele um pouco mais já que o ultrapasso na direção do porvir” (SARTRE, 2004, p. 20). Neste sentido, o engajamento é um chamamento para que o homem, ser-no-mundo, se posicione diante do mesmo, é assunção de responsabilidades, é comprometimento para com o mundo e para consigo mesmo e, necessariamente, compreensão do sujeito acerca do seu tempo histórico. Segundo o autor, o engajamento está presente em cada ato, em cada palavra dita, por sua vez, também se mostra no silêncio e se integra à historicidade.

A noção de engajamento também é encontrada na produção intelectual de Antônio Gramsci (2001). Na obra Cadernos do Cárcere, a partir de uma perspectiva classista o autor afirma que se engajar é se envolver com a disputa de poder e que o engajamento se dá na disputa pela hegemonia de classe numa sociedade antagônica. Logo, para este autor, noção de engajamento assume necessariamente um caráter político fundamental à atuação do intelectual orgânico junto aos grupos que se originou. Para Gramsci, o intelectual nascido do seio de determinados grupos sociais se engaja na criação de homogeneidade, consciência e condições de expansão do próprio grupo. Neste sentido, o autor aponta:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 2001, p. 15).

Para Gramsci (2001) engajar-se seria o ato de tomar parte de forma ativa da produção do futuro. Entretanto, este autor não deixa de apontar a questão do conformismo como uma forma de engajamento em que os homens se adequam aos grupos sociais que os envolvem e se acomodam ao “status quo”.

No Brasil, em meados dos anos oitenta, sob o contexto da redemocratização brasileira e fim do regime militar, as ideias gramscianas ganharam força no campo

educacional, quando conceitos e terminologias Gramscianas passaram a ser usados nas análises. Neste sentido, conforme aponta Nosella (2005), o engajamento Gramsciano passou a ser compreendido como o compromisso político do professor. No processo dessa influência, o termo educador passou a ser utilizado em substituição ao de professor enquanto profissional que não necessariamente estaria comprometido ética e politicamente com a educação. Este autor afirma:

“educador” semanticamente explicitava a necessidade do engajamento ético-político dos professores. Com efeito, o conceito de educador transcende o de professor. Este se refere às competências específicas adquiridas por uma pessoa, que as transmite a outras, ensinando-as e treinando-as. Aquele se refere à responsabilidade na formação integral do cidadão, à cumplicidade radical entre educando e educador. O professor não assume plenamente a função de educador e se exime de sua responsabilidade de ensinar a leitura do mundo, para restringir-se à leitura das palavras — utilizando expressões freireanas —, era considerado um técnico asséptico, reducionista, que reeditava na prática pedagógica a velha tese da neutralidade científica. (NOSELLA, 2005, p. 226)

Desse jeito percebe-se que Nosella fundamentado em Paulo Freire associa o sentido de engajamento gramsciano ao de compromisso ético-político. Por sua vez, Freire (1997) ressalta que o compromisso e engajamento do professor deve se dar em favor das superações das desigualdades sociais. Neste sentido este autor aponta:

Têm muito o que ensinar pelo exemplo de combate em favor das mudanças fundamentais de que precisamos, de combate contra o autoritarismo e em favor da democracia. Nada disso é fácil mas isso tudo constitui uma das frentes da luta maior de transformação profunda da sociedade brasileira. Os educadores progressistas precisam convencer-se de que não são puros ensinantes — isso não existe — puros especialistas da docência. Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais (FREIRE, 1997, p. 54).

Assim, percebe-se em Paulo Freire que aos educadores cabe o compromisso com as mudanças que implicam os educadores numa atuação para além das de meros especialistas em docência. No sentido de apontar os compromissos do educador,

Sanfelice (2000) ressalta como compromisso ético-político dos educadores atuar em favor da construção concepção alternativa aos valores e à concepção neoliberal de autonomia da escola pública, o compromisso de defender a escola pública laica, gratuita e universal, compromisso com a construção de uma sociedade democrática. Este autor considera ainda, enquanto postura propriamente ética do educador, o compromisso com os valores universais de liberdade, justiça, fraternidade e igualdade.

Na presente investigação, e para efeito de delimitar a noção de engajamento sem restringir a participação de professores, foram consideradas as ideias de engajamento e compromisso político dos autores acima referenciados, mas principalmente a noção Sartreana de que os atos, palavras e silêncio são formas de engajar-se, e de engajamento como posição diante do mundo, assunção de responsabilidades e comprometimento. Assim, toda e qualquer manifestação dos sujeitos da pesquisa, no sentido de se autoafirmarem como sujeitos engajados e/ou comprometidos ética e politicamente com o seu tempo, serão consideradas para fins de análise das concepções dos professores acerca da formação política.

2.4 O conceito de Política

Na presente investigação, o termo política será fundamental enquanto suporte conceitual do trabalho. O dicionário Houaiss da Língua Portuguesa apresenta dentre os significados para a palavra política “arte ou ciência de governar; ciência política; habilidade no relacionar-se com os outros, tendo em vista a obtenção dos resultados desejados; arte de guiar ou influenciar o modo de governo pela organização de um partido, influência da opinião pública, aliciação de eleitores etc.” (HOUAISS, 2009, p. 1519).

Desde o mundo antigo até a contemporaneidade, filósofos, intelectuais, pensadores, cientistas sociais e estudiosos dedicados à investigação sobre a dimensão política na existência humana se interessaram pelas questões em torno da justiça, do poder, das formas de governo, da liberdade, da participação dos cidadãos na vida pública, da decisão, da liderança, dentre outras questões específicas. De certa forma, os filósofos da Grécia antiga influenciaram consideravelmente muitos pensadores ocidentais ainda na antiguidade e, posteriormente, no período medieval, moderno e contemporâneo.

Ná Grécia clássica, Platão apresentava uma concepção política de envergadura tão ampla que nela estava intrínseca um projeto político, filosófico, pedagógico para a construção de uma sociedade ideal. De acordo com Martins (1995), certo nexos entre filosofia e política perpassa toda a obra platônica de forma que os textos que compõem o “*corpus platonicum*” permitem definir política como a arte que trata da alma. Ainda segundo o autor, Platão postula que a finalidade última da ação política só pode ser o que é melhor para a alma humana. Então, seria a natureza da alma determinante dos traços principais da ação política, a harmonia e ordem da alma e a lei que tornam os cidadãos justos. Nesse sentido, a política apresentaria duas dimensões, a da justiça e da legislação. Assim, caberia à filosofia contribuir, através da educação, para que todos os homens orientem suas ações pela justiça. É nesse sentido que política, filosofia, educação e justiça se integram no conceito de política platônica.

A antiguidade clássica grega deixou um legado sobre os estudos políticos para além da obra de Platão. Na obra Política, Aristóteles (1985) também deixou a sua parcela de contribuição sobre o tema. Este autor afirma que o homem é um animal político e cívico por natureza e que o poder político, diferente do poder despótico — utilizado para governar os escravos — é um privilégio dos homens livres, os quais apropriam-se do poder político para promover o seu autogoverno.

Na transição entre a idade antiga e média, sob a instabilidade vivenciada durante o declínio e derrocada do império romano, Santo Agostinho apresentou uma concepção política que seria fundamental à filosofia política cristã durante a idade média. Este pensador encontrou pontos de convergência entre teologia e neoplatonismo de forma que, na sua concepção sobre política, esta deveria estar a serviço de Deus. Segundo Moura (2003), na obra agostiniana a política é promotora da *pax romana temporalis* e prepara ou remete o homem para a cidade celeste, o poder político é um meio que garante o bem comum e a segurança dos cidadãos da *Civitas terrestre* e o exercício da função política deve ser fundado no amor a Deus e necessita da graça deste para ser vivida com justiça e autenticidade. Este autor ainda afirma que na filosofia política de Santo Agostinho, a finalidade da política era proporcionar o bem-estar de cunho material na cidade terrestre e salvaguardar valores inerentes à dignidade humana para que os homens pudessem alcançar a cidade celeste. De acordo com Moura (2003) aquele pensador entende que “o fim relativo da política é garantir a ordem, a tranqüilidade e o bem comum de todos os cidadãos” (MOURA, 2003, p. 4).

Ainda de acordo com Moura (2003) o pensamento político de Santo Agostinho é permeado de ética, moral cristã e justiça. Este autor ressalta que a concepção de política Agostiniana esteve a serviço da fé e foi fundamental para a consolidação do poder da igreja católica durante período medieval da História ocidental.

A questão política continuou a ser estudada após a antiguidade. No período conhecido como baixa idade média, mais precisamente no século XIII (d.C) emergiu um importante pensador cristão, Tomás de Aquino. Apesar de não dedicar sua produção teológica e filosófica ao fenômeno político, contribuiu sistematicamente para o entendimento das questões políticas vivenciadas na época e promoveu uma síntese entre o pensamento religioso cristão e as ideias aristotélicas, de forma a harmonizar fé e razão. Se na obra Agostiniana, política, ética e moral eram indissociáveis, Tomás (1995) não furtou-se da reflexão acerca da natureza política dos homens. De acordo com este pensador “É, todavia, o homem, animal, por natureza, animal sociável e político, vivendo em multidão, ainda mais que todos os outros animais, o que se evidencia pela natural necessidade” (TOMÁS, 1995, p. 127).

Para Tomás (1995), sendo o homem um animal político e sociável, o governo da multidão é algo natural à sociedade dos homens devido às limitações que a natureza lhes impôs. Este autor, justifica ainda que uma potência regedora em comum aos homens é algo necessário da mesma forma que a alma rege o corpo. Sendo, portanto, fundamental ao governo justo que os dirigentes sobrepusessem aos bens particulares o bem comum. Nesse sentido, na obra “Do reino ou do governo dos príncipes para o rei de Chipre” Tomás afirma:

Se, pois, a multidão dos livres é ordenada pelo governante ao bem comum da multidão, o regime será reto e justo, como aos livres convém. Se, contudo, o governo se ordenar não ao bem comum da multidão, mas ao bem privado do governante, será injusto e perverso o governo (TOMÁS, 1995, p. 128).

O período medieval foi marcado pelo poder e influência exercidos pela religião em várias dimensões da sociedade e a igreja não se distanciava das questões políticas. Dessa forma, Tomás de Aquino afirmava que o homem era um animal político, capaz de analisar a retidão, a justiça e/ou injustiça dos governos. Ao analisar o pensamento político de Tomás de Aquino, através da obra Escritos Políticos de Santo Tomás de Aquino, Bello (2015) ressalta que segundo a obra do Tomista política é “[...] a arte de dirigir a multidão à consecução da realização do bem comum” (BELLO, 2015, p. 156).

No início da era moderna, o pensador italiano Nicolau Maquiavel apresentou uma tese acerca da política que sintetiza o rompimento de muitos filósofos modernos com o conceito de política predominante na antiguidade e no período medieval. A inovação deste filósofo observa-se na análise pragmática e empírica do fenômeno político, ou seja, Maquiavel procurou descrever como os homens agiam durante os processos políticos que lhes eram contemporâneos em substituição da idealização do que deveria ser a política. Realista, Maquiavel (2010) ressalta:

[...] pareceu-me mais conveniente ir em busca da verdade extraída dos fatos e não à imaginação dos mesmos, pois muitos conceberam repúblicas e principados jamais vistos ou conhecidos como tendo realmente existido. Em verdade, há tanta diferença de como se vive e como se deveria viver que aquele que abandone o que se faz por aquilo que se deveria fazer, aprenderá antes o caminho da sua ruína do que o da sua preservação [...] (MAQUIAVEL, 2010, p. 58).

O príncipe, a mais famosa obra de Maquiavel, foi escrita na primeira década do século XVI, no contexto de instabilidade política e busca pela unificação da Itália. Percebe-se na obra um distanciamento entre política, ética, moral e religião. Diferente dos antigos filósofos como Platão, Aristóteles, Santo Agostinho e Tomás de Aquino, Maquiavel (2010) aponta para o fato de que a política não necessariamente observa os padrões morais e a ética cristã, mas que se utiliza de uma ética própria para a realização dos seus objetivos. Por esse motivo, a passagem “os fins justificam os meios” perpetuou-se após a sua análise utilitarista do fenômeno político. Em *O príncipe*, Maquiavel (2010), nota-se que para este pensador política é poder, mais precisamente, política é a conquista e a preservação do poder para a manutenção e continuidade do governo e da sociedade.

A trajetória humana de forma alguma poderia se concretizar distanciada da dimensão política. Na esteira de sujeitos que se debruçaram sobre essa questão não seria possível dispensar a contribuição de Karl Marx e Friederick Engels. No instável contexto político Europeu dos meados do século XIX, esses intelectuais críticos colaboraram sobremaneira para a compreensão do fenômeno político. De acordo com Silva e Bertoldo (2011), o conceito de Política esboçado por Marx é complexo e surge interligado ao conceito de estado, o qual não seria neutro. Segundo esses autores, Marx contrariando a concepção de intelectuais contemporâneos de que seria o estado a manifestação da vontade geral, defende que o estado seria a manifestação do poder

político que possibilitava a dominação de uma classe sobre a outra. Para estes autores, na obra de Marx a política, o estado e o poder emergem como expressões das lutas de classe.

Apesar da complexa relação entre política, poder e estado na obra de Marx, conforme ressaltam Silva e Bertoldo (2011), Marx (2011) apresentou uma noção mais estrita sobre política, de forma que esta foi delineada como a luta de determinados grupos sociais pela sua inserção no âmbito do estado ou a luta pelo poder político — na concepção marxista, o estado. Na obra, “Glosas críticas marginais ao artigo: “o rei da Prússia e a reforma social de um prussiano”, Marx afirma que, ao contrário, a alma política de uma revolução consiste na tendência das classes politicamente privadas de influência a superar o seu isolamento do estado e do poder” (MARX, 2011, p. 154).

No início do século XX um sociólogo alemão traz à tona e encontra espaço para a questão da liderança no conceito de política. Weber (1982) no clássico discurso “A política como vocação” diferencia as formas de atuação dos sujeitos que vivem da política e dos sujeitos que vivem para a política, sendo estes políticos por vocação e aqueles políticos profissionais. Weber (1982) aponta para a abrangência do conceito de política, o qual segundo o autor compreende todo tipo de liderança em ação. Desse modo, inicialmente percebe-se no seu discurso a abrangência do conceito de política, podendo ser utilizado para se referir a políticas no sentido bem genérico. Por outro lado, um conceito restrito de política também é delineado pelo mesmo. Nesse sentido, o autor trabalha na restrição do conceito de política e afirma que “[...] hoje, nossas reflexões não se baseiam, decerto, num conceito tão amplo. Queremos compreender como política, apenas a liderança, ou a influência sobre a liderança, de uma associação política, e, daí hoje, de um estado” (WEBER, 1982, p. 97).

Certo de que não era possível definir uma associação política ou um estado pelos seus fins, mas pelos meios específicos para alcançá-los e, sendo o poder um desses meios, Weber (1982) ressalta: “[...] daí “política”, para nós, significar a participação no poder ou a luta para influir na distribuição do poder”. Para o autor, quem participa da política luta pelo poder, quer como um meio para atingir determinados fins quer como um fim em si mesmo, ou seja, o “poder pelo poder”, de forma que numa ação politicamente determinada os interesses na distribuição, manutenção ou transferência do poder são decisivos (WEBER, 1982, p. 98).

No contexto da polarização política entre as superpotências antagônicas Estados Unidos da América (EUA) e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URRS), das

violentas experiências promovidas por estados totalitários e das reais possibilidades de destruição do mundo e, conseqüentemente, da humanidade, por meio da utilização da bomba atômica, a filósofa judia-alemã Hannah Arendt se destaca no meio filosófico, político e intelectual ocidental, em meados do século XX, ao defender a liberdade como o sentido da política. Portadora de um pensamento independente e original para época, Arendt (2002) afirma que “[...] a política baseia-se no fato da pluralidade dos homens. Ela deve, portanto, organizar e regular os diferentes e não os iguais” (ARENDR, 2002, p. 3). Para esta filósofa, a política não surge no homem, mas entre os homens de forma que a liberdade e espontaneidade seriam condições essenciais para que na relação entre os diferentes, de fato, se tornasse possível a verdadeira política. É a partir desse entendimento sobre o fenômeno político que esta autora aponta: “o sentido da política é a liberdade”. (ARENDR, 2002, p. 4).

A questão “o que é política”? implica a autora numa série de afirmações que permitem compreender a sua noção de política. Assim, Arendt (2002) diz que a política, baseia-se na pluralidade dos homens e trata da convivência entre os diferentes de forma que estes se realizam ou existem na política apenas na busca pela igualdade de direitos. A filósofa ainda afirma que a política surge no “intra-espaco, no entre-os-homens” e se estabelece como relação entre estes, não existindo natureza política original no homem, de forma que a convivência e a relação entre os diferentes é o lugar de surgimento da política. A originalidade desta pensadora se observa principalmente na negação de que a política se caracterize pelo poder como meio para atingir qualquer fim ou como fim último da política. Por este motivo entende que a violência seria uma ação não política ou antipolítica, necessariamente, contrária à liberdade.

Na era moderna, a noção de política enquanto espaco de exercício de poder, passou a coexistir com o conceito Grego de política como realização do bem comum. Bobbio (2000), na obra “Teoria Geral da Política: a filosofia da política e a lição dos clássicos” afirma que a política é o poder que os homens exercem sobre outros homens ou até mesmo sobre a natureza. Este autor ainda apresenta três formas de poder: o poder econômico, o poder ideológico e o poder político. Para ele, por meio destas três formas de poder os homens poderiam fazer valer a sua vontade sobre outros homens. Ao se referir ao poder político, este autor defende que este poder seja legitimado pelo consenso.

Por sua vez, Maar (2013) ressalta que apesar da palavra política apresentar certa generalização e por vezes parecer vago e impreciso, a referência ao poder político, à

esfera política institucional apresenta certa unanimidade. Para este autor, o gigantismo das Instituições Políticas e a onipresença do estado possibilitam que os sujeitos se posicionem frente ao poder diariamente, ao mesmo tempo que trazem consigo normas que balizam a utilização do termo política e procuram determinar o que é e o que não é política, ocultando ao eleitor o seu ser político e atribuindo este *status* apenas aos sujeitos eleitos. Assim, apesar das tentativas de delimitação do conceito de política e/ou da sua generalização, o que de fato existe são “políticas” ou ao menos propostas políticas que de forma dinâmica se relacionam entre si e procuram preponderar uma sobre as outras. Neste sentido, existe política nas igrejas, nos sindicatos, no ambiente de trabalho e na arte entre outros espaços. Para o autor “as pessoas, no seu relacionamento cotidiano, desenvolvem políticas para alcançar seus objetivos nas relações de trabalho, de amor ou de lazer [...]” (MAAR, 2013, p. 11).

Na perspectiva da existência de “políticas” ou de propostas políticas que se relacionam entre si na busca por preponderar umas sobre as outras, Freire (2001) vai ao encontro de Maar (2013) e contribui para desvelar as políticas educacionais em contraposição na segunda metade do século XX no Brasil. Ao propor que as escolas públicas sejam democráticas e possibilitem autonomia aos seus estudantes, este autor enfatiza o caráter político que a educação bancária e o seu método de ensino reproduzem. Assim, a proposta Freiriana de uma pedagogia para a autonomia, para a liberdade e para a formação da consciência crítica dos educandos é necessariamente uma proposta pedagógica e política, a qual também denuncia o caráter político das concepções pedagógicas que se pressupõem neutras. Para este autor:

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende a política (FREIRE, 2001, p. 11).

Uma vez que esclarece o seu entendimento acerca da politicidade da educação, Freire (2001) em “Educação e Política” toma partido inclusive em defesa da escola pública e propõe que os movimentos populares incorporem à sua agenda a defesa por uma escola pública que

[...] sendo pública, deve ser democrática, à altura da demanda social que dela se fará e em busca sempre da melhoria de sua qualidade. Este é também um direito e um dever dos cidadãos do Primeiro Mundo: o

de se baterem por uma escola mais democrática, menos elitista, menos discriminatória. Por uma escola em que as crianças do Terceiro Mundo do Primeiro não sejam tratadas como gente de um mundo estranho e demasiado exótico. Uma escola aberta, que supere preconceitos, que se faça um centro de alegria [...] (FREIRE, 2001, p. 11).

Assim, Freire (2001) aponta que as principais questões e problemas da educação não são pedagógicas, mas políticas na sua essência. Sua proposta político-educacional de educar para a autonomia defende que a educação para a formação da consciência crítica dos sujeitos deve ser o centro da ação educativa. Assim, sua proposta é antiautoritária, exige diálogo e a necessidade de que professores e estudantes aprendam conjuntamente. Neste sentido, na obra “A pedagogia da autonomia” Freire afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 27).

A obra de Freire, apesar de propor uma política educativa, possibilita que existência de políticas educacionais divergentes que convivem e se relacionam entre si sejam desveladas. Se, como aponta Maar, não existe política, mas “políticas”, Freire permite perceber com muita transparência que em educação também não existe política educacional, mas “políticas educacionais”.

É preciso ressaltar que, para além dos sujeitos que contribuíram para o esclarecimento do conceito de política, historicamente, o fenômeno político esteve confrontado por posicionamentos e correntes que pregam a sua negação. Para Arendt (2009) a primeira negação da política conhecida do mundo ocidental foi propalada por Platão na antiguidade clássica grega. Para esta autora, foi Platão que iniciou a hostilidade à política quando o pensador grego idealiza para a sua cidade a supremacia da verdade absoluta sobre a opinião. Ou seja, Platão considerava que a verdade deveria substituir o diálogo.

De acordo com Arendt (1990) a negação da política foi observada também sob o fenômeno do totalitarismo no período contemporâneo. Assim, na ação de libertar-se das resistências às suas ações, o totalitarismo colocou-se acima das leis positivas para submeter os homens às leis da Natureza e/ou da História, substituindo assim o estado de direito pela lei absoluta, suprimindo dessa forma o espaço político. No Totalitarismo a política foi negada a partir da negação da diversidade humana, da realidade e da multiplicidade, princípios que foram subjugados pela ideologia da unidade social ou racial.

Entretanto, não é exclusividade dos antigos, tampouco das doutrinas totalitaristas, negar a política. Para Negrão (2004) há sinais de desqualificação da política no neoliberalismo em curso no Brasil desde a redemocratização. Especificamente, às políticas não submetidas à “mão invisível”. Para este autor, o neoliberalismo aponta para o *Welfare state* como a causa da ingovernabilidade inerente à democracia. E afirma que:

a negação neoliberal à política é retomada pelos teóricos conservadores da crise da democracia, que entendem que o *welfare state* acabou por gerar excessiva politização de questões econômicas e sociais. Para salvar-se, entendem, a democracia precisa estabelecer limites às pressões que se exercem sobre ela, ou seja — raciocinando pelo inverso o risco da democracia está no excesso de democracia. É necessário, portanto, “despolitizar” a sociedade e suas demandas, enquadrar as reivindicações dos diferentes grupos sociais em planos que não se generalizem em direitos universalistas e tornem-se obstáculos à acumulação ampliada do capital. Mais mercado e menos regulações democráticas — influenciáveis pelo jogo político e, portanto, sujeitas a determinações outras que não aquelas da “mão invisível” [...] (NEGRÃO, 2004, p. 3).

Assim, seria o excesso de democracia e de igualdade promovido pelo *Welfare state* fatores de deslegitimadores de autoridades e líderes e, conseqüentemente a origem da instabilidade democrática. Dessa forma, o neoliberalismo negaria parcialmente a política, notadamente, a política na sua dimensão social.

Os autores que abordam o conceito de política e que ressaltam a negação da política apresentados até o momento contribuem com a pesquisa por ampliar este conceito para além dos espaços institucionalizados, de forma que a considerar as várias dimensões presentes na definição do termo e por considerar também a sua negação como uma estratégia política.

2.5. Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)

Os estudos e pesquisas acerca da formação de professores apontam que, nas últimas duas décadas, o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) foi apropriado a partir de diferenciadas significações e perspectivas, as quais referem-se tanto às propostas e práticas tradicionais de formação para a docência, quanto às que promovem a problematização e emancipação do professor no processo formativo. A

diversidade de significados relacionados ao DPD que se pode observar na literatura especializada exige o esclarecimento acerca deste conceito, seus modelos e processos.

Ao abordar a ascensão do tema formação de professores como um campo de estudos, André (2010) aponta que nas últimas décadas iniciou-se nos trabalhos de alguns autores, como Nóvoa (2008) e Marcelo (2009), o deslocamento da centralidade do termo formação de professores pela ênfase das análises no conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição ao de formação inicial e continuada. A autora ressalta que o conceito de DPD é muito abrangente e pode promover a diluição do objeto de estudo ao invés de delimitá-lo. Assim, conforme aponta a autora, impõe-se a necessidade de aprimorar e delimitar melhor o conceito.

De acordo com Fiorentini e Crecci (2013), apesar da recorrente utilização do termo como um “guarda-chuva”, o DPD foi sistematizado para diferenciar as experiências organizadas sob a perspectiva da racionalidade técnica onde se observa a oferta de cursos teóricos, das experiências e propostas formativas estruturadas, sob a perspectiva da racionalidade prática em que são consideradas as práticas cotidianas dos professores, o seu desenvolvimento e aprendizagem no processo formativo.

Por sua vez, Dias-da-Silva (1998) tece uma crítica aos modelos de formação de professores fundamentados na racionalidade técnica², apontando para a possibilidade de que a abordagem crítico-reflexiva possa conferir ao professor o reconhecimento da sua importância no próprio processo de desenvolvimento profissional fundamentada na racionalidade prática³. Dessa forma, analisa conceitos e modelos de desenvolvimento profissional e afirma:

O conceito de desenvolvimento profissional docente como um *continuum* de formação em que a formação básica (oferecida nos cursos de Licenciatura/Pedagogia) é apenas o início de um processo, que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades, é, infelizmente, recente” (DIAS-DA-SILVA, 1998, p. 2).

² O modelo de formação de professores fundamentado na racionalidade técnica, foi herdado do positivismo e apoia-se em uma concepção epistemológica de prática que permaneceu, durante todo século XX, como referência para a educação. Nessa concepção, o professor é visto como um técnico-especialista que utiliza a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas para resolver problemas da prática. (PÉREZ-GÓMEZ, 1998)

³ Da crítica generalizada à racionalidade técnica emergiu a concepção de formação de professores fundamentada na racionalidade prática, reflexão-na-ação. Buscando assim, superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula e na escola. Nessa concepção, uma das possibilidades de formação do professor parte da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998)

Assim, conforme ressalta esta autora a característica da continuidade é fundamental para a compreensão do DPD. Neste sentido, Baptista (2010) chama atenção para a complexidade, reflexividade e continuidade dessa concepção que considera a aprendizagem do professor ao longo da carreira profissional e diz:

O desenvolvimento profissional é um processo contínuo que reconhece a necessidade do professor, ao longo da sua carreira, de aprofundar e adquirir conhecimentos sobre ciência, contexto, currículo e didática. Trata-se de um processo complexo de desenvolvimento, tanto pessoal, como social, onde o professor é percebido como um todo nos seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais (BAPTISTA, 2010, p. 77).

Contribuindo para a delimitação do DPD, Garcia (1999) entende que o conceito se adapta à concepção do professor como profissional do ensino, conota evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores. Além disso, pressupõe uma abordagem que valoriza o caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Para ele “esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento de professores” (GARCIA, 1999, p. 137).

Ainda sobre o DPD Garcia (1999) classifica os seus modelos em dois tipos de atividades: Primeiro, aquelas desenvolvidas para professores que os implicam nas atividades planejadas e desenvolvidas por especialistas. E, segundo, aquelas desenvolvidas com os professores e que os implicam no planejamento e desenvolvimento do processo formativo. O primeiro modelo é desenvolvido primordialmente por meio da organização de atividades que utiliza a estratégia de “treinos” profissionais. Contrapondo o primeiro modelo, e divergindo do uso de “treinos” profissionais como estratégia formativa, temos o modelo que contempla a participação dos professores na organização de atividades de apoio profissional, colaborativas e de desenvolvimento conjunto das ações.

Ao analisar a relação entre formação e desenvolvimento profissional docente, Ponte (2005) aponta para a formação como um movimento de “fora para dentro” que não ultrapassa a teoria, onde cabe ao professor assimilar a transmissão de conhecimentos e informações objetivando suprir as suas deficiências num processo compartimentado por assuntos ou disciplinas. Por outro lado, o DPD é apontado pelo

autor como um movimento de “dentro para fora” em que o professor decide sobre as questões que quer considerar, sobre os projetos que quer empreender e sobre como irá executá-los num processo que ressalta as qualidades do professor e que implica os aspectos cognitivos, afetivos e relacionais dos mesmos, considerando a interpelação entre teoria e prática (PONTE, 1998 apud PONTE, 2005).

Ainda de acordo com Ponte (2005) a distinção entre formação e DPD não impede que a formação docente contribua para o desenvolvimento profissional, desde que colabore com as expectativas formativas dos professores. Segundo Ponte (1998) a formação continuada não é sinônimo de DPD. Para este autor, a formação está localizada no tempo e é ofertada ao professor por meio de um programa de formação previamente construído apresentando-se preferencialmente por meio de cursos de formação. Assim, a formação é compartimentada em disciplinas e apresenta uma ligeira valorização da teoria. O autor ressalta ainda que o Desenvolvimento Profissional Docente envolve processos formais e informais e que não existe incompatibilidade entre esta noção e a ideia de formação, de modo que o professor pode tirar partido das oportunidades de formação sem abdicar do papel de protagonista crítico. O DPD requer tempo, experimentação, maturação e articula os níveis individual e coletivo. Para Ponte (2008):

No desenvolvimento profissional há um importante elemento colectivo e um não menos importante elemento individual. Por um lado, o desenvolvimento profissional é favorecido por contextos colaborativos (institucionais, associativos, formais ou informais) onde o professor tem oportunidade de interagir com outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir as suas experiências e recolher informações importantes. Não é por acaso que a realização de um projecto é, normalmente, uma actividade que envolve todo um grupo de professores (PONTE, 2008, p. 6).

Ao apresentar uma ampla revisão acerca do desenvolvimento profissional dos professores e ressaltar que este processo está interconectado à vida pessoal, profissional, às políticas e condições escolares sob as quais são desenvolvidas as atividades docentes, Day (2001) ressalta que as mudanças no contexto didático, no comportamento dos alunos, na expectativa dos professores e o desafio de se adaptarem às necessidades individuais dos alunos, de procurar melhorar a qualidade do próprio ensino e das atividades profissionais inerentes ao mesmo, exigem o desenvolvimento profissional dos professores.

De acordo com esse autor, são fatores fundamentais ao desenvolvimento profissional: o tempo e as oportunidades, a disposição e capacidade dos professores para aprenderem com outros no local de trabalho e com os elementos de fora da escola e a ausência desses aspectos é uma condição limitadora do desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, o conceito de DPD considera a aprendizagem iminentemente pessoal, não orientada e a partir das experiências, as oportunidades de desenvolvimento profissional vividas na escola e as oportunidades formais de aprendizagem acessadas por meio de treinos e formação continuada, organizadas interna ou externamente. Assim, esse processo inclui diferentes tipos de atividades que oportunizam a aprendizagem da docência. Conforme Day:

No decorrer de toda a carreira será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa série de atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional (DARLING-HAMMOND, 1993; HARGREAVES, 1994 *apud* DAY, 2001, p. 16).

Ao contribuir para enfatizar o uso do conceito DPD no lugar do uso do conceito de formação de professores, Marcelo (2009) aponta para o seu papel no auxílio à busca pela identidade profissional do professor e afirma que este desenvolvimento deve se realizar no local de trabalho docente: a escola. Sobre o DPD este autor ainda afirma:

“[...] é um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais por meio de experiências de diferentes índoles tanto formais quanto informais” (MARCELO, 2009, p. 3).

E continua justificando o uso do conceito porque

[...] desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, a concepção de “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade, que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continua dos professores (MARCELO, 2009, p. 9).

Entretanto, como aponta Marcelo (2009) o conceito de DPD tem se modificado nas últimas décadas devido às alterações que se observam em relação à compreensão

dos processos de aprender a ensinar. No bojo das preocupações acerca do conceito de DPD e do seu uso, Nóvoa (2008) analisa os relatórios, pesquisas e discursos políticos, no âmbito internacional no limiar do século XXI e aponta para certo “consenso discursivo” que se múltipla. Assim, o conceito de DPD torna-se “lugar comum” e passa a ser encontrado

[...] em referências ao desenvolvimento profissional dos professores, à articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, à ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI, à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores (NÓVOA, 2008, p. 22).

As preocupações de Nóvoa (2008) com o “consenso discursivo” são justificadas pela observação de que o uso do conceito de DPD por gestores educacionais e representantes políticos não correspondem efetivamente com ações que possibilitem a superação das tradicionais práticas de formação de professores. Assim, este autor chama a atenção para o uso do conceito sem a devida contrapartida com ações que possibilitem que o DPD ocorra.

Em contraposição aos discursos denunciados por Nóvoa (2008), os quais não possuem ações efetivas correspondentes, o conceito de DPD analisado até o momento é tomado de sentidos, quais sejam: o do auxílio à busca da identidade profissional; da integração da vida pessoal e profissional no processo de aprendizagem do professor; do envolvimento de processos formais e informais, do movimento de “dentro pra fora”, da participação dos professores na organização das próprias atividades de apoio profissional, da valorização do caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança, da continuidade ao longo da carreira, da reflexividade, da importância do professor e da racionalidade prática.

Teixeira (2010) aborda o DPD sob a ótica da autoformação, considera o professor como protagonista da sua História de vida profissional e ressalta o processo reflexivo como estratégia autoformativa para superar as epistemologias passivas de formação de professores na busca de um processo mais criativo e autônomo de gestão dos modos de ser e de fazer as atividades nos espaços educacionais. Para este autor

Essa postura reflexiva de autodesenvolvimento docente confirma o professor como um crítico de sua própria trajetória educacional, o qual pensa no que faz demonstrando um comprometimento com a profissão, sendo capaz de tomar decisões e ter opiniões próprias com liberdade e autonomia. No entanto, esse não é um processo individualista, mas uma prática contextualizada num plano maior de realização pessoal e interrelacional, o que ratifica que o conhecimento e as aprendizagens assumem a cor e a feição dos ambientes e das pessoas que os constroem. (TEIXEIRA, 2010, p. 7)

Assim, percebe-se que para este autor a autoformação é uma estratégia que auxilia no processo permanente de aprendizagem necessário ao DPD, onde o professor transforma a si mesmo numa prática contextualizada não individualista na cotidianidade da prática pedagógica. Neste sentido, Santos (2013) diz que o professor, mesmo ao exercer a sua autonomia, expõe-se à interação com o entorno social e se modifica, modificando também os modos de execução das suas práticas pedagógicas.

Preocupado em reforçar o caráter coletivo que os processos de formação e desenvolvimento devem engendrar, Nóvoa (1995) reforça que autoformação não é autodidatismo. E ressalta:

Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1995, p. 14).

Para Nóvoa, autoformar-se é essencial para a troca de experiências e a partilha de saberes em contraposição ao individualismo que impede a construção da profissão professor. Assim como Nóvoa (1995), Galvani (2002) contribuiu para delinear a ideia de autoformação e também chama a atenção para o caráter não individualista desse componente da formação e do desenvolvimento. Para este autor

A autoformação não é concebida aqui como um processo isolado. Não se trata da egoformação propalada por uma visão individualista. A autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três pólos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação) (GALVANI, 2002, p. 2).

Assim, os três polos do processo se complementam no processo de (autoformação). No polo heteroformativo, incluem-se as influências herdadas da família, do meio social e

cultural e da formação inicial e continuada; no polo ecoformativo incluem-se as influências físicas, climáticas e das interações físico-corporais; e, por último, no polo *autos* inclui-se a tomada de consciência do sujeito sobre si. Esse triplo movimento de tomada de consciência e de poder do sujeito sobre o seu processo de formação está no centro do conceito de autoformação, que se caracteriza também pelo inter-relacionamento entre reflexividade e interação entre a pessoa e o meio.

Assim, por meio da delimitação conceitual do DPD será possível analisar se as concepções apresentadas pelos sujeitos da pesquisa acerca do DPD e da contribuição da formação política neste processo, podem ser ancoradas nas noções e conceitos até aqui levantados.

2.6 Práxis e experiência

O conceito de práxis é fundamental à realização das pesquisas acerca da formação política de professores. Uma vez que a dimensão política é vivenciada conscientemente pelos sujeitos a partir de ações e experiências durante a vida pessoal e profissional. A filosofia da práxis tem suas origens remotas em Aristóteles, na antiguidade Grega. Conforme aponta Valle (2014) práxis é um termo grego que antes de tudo quer dizer ação e, em Aristóteles, se relaciona com a ideia de movimento humano partindo da ação complexa. Assim, a práxis é ação humana livre, podendo ter um fim em si mesma, quanto promover a transformação. E é também iniciativa ética e movimento humano não determinado pela natureza.

O conceito de práxis foi retomado por pensadores modernos como Kant e por contemporâneos como Hegel e Marx. Em meados do século XIX a práxis se tornaria um conceito central na produção intelectual de Marx. Na obra “As teses sobre Feuerbach” este autor produz uma crítica à filosofia idealista e ao materialismo contemplativo presente nos jovens hegelianos, apontando a ação como a forma verdadeira da filosofia. Neste sentido, este autor chega à seguinte conclusão: “Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se, porém, de modificá-lo” (MARX, 1999, p. 2). Na concepção de Marx, a práxis é atividade de transformação das circunstâncias em que a teoria se modifica constantemente em contato com a prática e a prática contribui sobremaneira para modificar a teoria. Assim, a práxis é um processo e ao mesmo tempo um produto que não permitem o dogma da teoria, nem a alienação da prática, e que tem na prática a possibilidade da demonstração da verdade.

Para Marx (1999), o conceito de práxis se torna essencial para que a filosofia possa transcender-se na transformação do mundo. Por sua vez, Bottomore (1983), ao delimitar o significado de práxis, diz que:

A expressão práxis refere-se, em geral, à ação, à atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado como um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “práxis” (BOTTOMORE, 1983, p. 460).

Esta delimitação do conceito Marxiano de Práxis tornou-se fundamental na obra de autores críticos contemporâneos, muitos dos quais contribuíram sobremaneira na análise, na difusão e na apresentação de novas nuances para a filosofia da práxis. Dentre estes autores, podemos citar Vazques (1977). Segundo este autor, a práxis é atividade social transformadora. Transformadora em relação ao próprio homem e à sua atuação sobre a natureza. Implica indissociabilidade entre teoria e prática, portanto, trata-se de uma atividade teoricamente orientada. Ainda de acordo com Vazques, quando os homens transformam a natureza, também transformam a si mesmos. Neste sentido o autor aponta que:

Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis. Quando Marx assinala que o idealismo, ao contrário do materialismo, admite o lado ativo da relação sujeito objeto, e quando acentua, por outro lado, seu defeito — não ver essa atividade como prática — ele nos adverte contra qualquer tentativa de estabelecer um sinal de igualdade entre atividade e práxis (VAZQUES, 1977, p. 185).

Assim, a consciência é o elemento fundamental na caracterização da práxis e este aspecto permite diferenciar uma atividade prática propriamente dita e a práxis. De acordo com Vazques (1977), a depender do grau de consciência do sujeito e do grau de criação que transforma a natureza é possível observar diferentes níveis da práxis como: a práxis criadora, a reiterativa ou imitativa, a espontânea e a reflexiva.

Ao buscar explicitar os diferentes níveis de práxis, este autor ressalta que a práxis criadora apresenta um caráter de transitoriedade e nos permitiria, diante dos novos problemas, criar novas soluções. Por sua vez, a práxis reiterativa ou imitativa se

caracteriza pelo seu caráter repetitivo e não criativo. Na práxis espontânea o grau de consciência empregada na atividade é pequeno, predominando nas atividades repetitivas e mecânicas. Finalmente, na práxis reflexiva, os sujeitos envolvem um grau elevado de consciência e possuem um caráter transformador. É a práxis reflexiva propriamente dita.

Sobre o caráter prático da práxis, Semeraro (2005) observa que apesar da marcante característica de atividade prática, práxis não possui o mesmo sentido de pragmatismo. Apesar das duas concepções apresentarem algumas questões convergentes, evidenciam-se as contraposições ao se realizar uma análise mais aprofundada. Para este autor a filosofia da práxis é uma filosofia específica desenvolvida pelo Marxismo e aprofundada por Gramsci. Segundo Semeraro,

[...] à medida que nos adentramos no estudo dos escritos de Gramsci para compreender o sentido que imprimiu à filosofia da práxis, perde-se de vista a aparente proximidade de alguns pontos com o pragmatismo, diante das fortes diferenças e das contraposições que emergem (SEMERARO, 2005, p. 29).

Semeraro (2005) ainda complementa:

para Gramsci filosofia da práxis é a atividade teórico-política e histórico-social dos grupos “subalternos” que procuram desenvolver uma visão de mundo global e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que têm à disposição, visando a construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade (SEMERARO, 2005, p. 29).

Por sua vez, fundamentado na obra Gramsciana, autor fundamental no aperfeiçoamento e difusão deste conceito, Monasta (2010) ressalta que a práxis traz dentre os seus aspectos originais a indissociabilidade entre teoria, prática, pensamento e ação. Assim, a práxis apesar de atividade necessariamente prática articula as dimensões filosóficas e do mundo material. Este autor ainda conclui:

Para Gramsci, a “filosofia da práxis” é uma expressão autônoma que define, em seu entendimento, o que é uma característica central do legado de Marx: o vínculo inseparável entre a teoria e a prática, o pensamento e a ação. Segundo Gramsci, a originalidade da “filosofia da práxis” se assenta no fato de que é a única “ideologia” que pode criticar a si própria, isto é, que consegue descobrir as raízes “materiais” (ou seja, econômicas e políticas) de todas as doutrinas (incluindo, portanto, do próprio marxismo) e articular entre si, permanentemente, a teoria com a prática (MONASTA, 2010, p. 31).

Ao abordar a pedagogia da práxis ancorada numa concepção crítica da educação, Gadotti (2002) referenciado no pensamento de Marx, Gramsci e Freire apresenta uma definição de práxis que se aproxima da apresentada por Vazques (1977), delimitando o seu entendimento de práxis como ação transformadora.

A necessária relação entre teoria e prática que se observa na filosofia da práxis permite considerá-la como uma concepção fundamental para se pensar a educação (atividade potencial para realizar ações transformadoras) e, notadamente, de se pensar a relação entre educação e sociedade. Baptista (2010), também fundamentada em Gramsci, afirma que a práxis é uma condição pedagógica necessária à educação e que possibilita a superação das contradições do fazer educativo. Assim, as contradições entre o professor e o político, a teoria e a prática, a universidade e a escola e entre o desenvolvimento e a aprendizagem podem ser superadas por uma formação pedagógica do professor que não se distancie da prática, da realidade dos alunos. E aponta:

[...] a formação pedagógica desvinculada da prática implica uma leitura fragmentada e contraditória da teoria e da própria realidade. Essa concepção fragmentada, aliada às demais contradições, impossibilita o professor de elaborar de forma unitária sua compreensão acerca da relação desenvolvimento e aprendizagem, do processo educativo, enfim, da relação educação e sociedade (BAPTISTA, 2010, p. 199).

Nota-se, então, que a articulação entre a teoria e a prática é fundamental para que a práxis aconteça. Pimenta (1995), ao abordar a práxis educacional e o estágio como unidade de teoria e prática, afirma que a didática, uma vez que aborda as teorias do ensino-aprendizagem, ao articular teoria e prática na ação durante as atividades de estágio de futuros professores propicia a instrumentalização da práxis. Neste sentido, as atividades sistematizadas permitem que os futuros professores se situem social e historicamente em contato com os locais de desenvolvimento das atividades, identifiquem necessidades e atuem no processo de transformação da realidade. Nesta perspectiva, sobre a didática e as experiências de estágio, a autora diz:

[...] é uma atividade teórica (de conhecimentos e de estabelecimentos de finalidades) na formação do professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente (PIMENTA, 1995, p. 63).

Uma vez que a formação dos professores se desenvolve a partir de várias dimensões da vida destes sujeitos e considerando que a práxis é central nessa formação, é preciso ressaltar o importante papel que as experiências vividas pelos sujeitos cumprem nos processos formativos. Larrosa (2002) ao pensar a educação na perspectiva existencial, a partir do par experiência/sentido, chama atenção de que nomear o que fazemos em educação não é só uma questão terminológica, é uma questão de luta pelos significados das palavras. Neste sentido, acerca da palavra experiência, o autor ressalta que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, e é capaz de formar e transformar o sujeito da experiência, o qual estaria aberto à transformação. Conforme aponta Larossa (2002), a experiência é travessia, é algo que se prova e, ao viver a experiência, o sujeito expõe-se aos seus efeitos. Assim, “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LAROSSA, 2002, p. 24).

A experiência difere do experimento seguro e previsível que se observa no método científico, se desenvolve como uma possibilidade irrepreável, incerta, aberta ao desconhecido e singular, que produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Assim, a experiência produz um saber específico, o qual apresenta uma qualidade existencial resultado do sentido ou da falta de sentido que o sujeito atribui ao que lhe aconteceu, e assim, origina “um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal”. Larossa (2002) ainda ressalta:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LAROSSA, 2002, p. 27).

Assim, conforme aponta Larossa (2002) a experiência, o professor formado sujeito da experiência, o saber que se origina da experiência, da práxis política e pedagógica são questões importantes a serem analisadas no processo de formação de professores. Neste sentido, práxis e a experiência devem ser analisadas considerando as

singularidades que emanam na formação dos professores e auxiliam na compreensão das divergências na formação política de professores que trilharam o mesmo percurso formativo.

2.7 Os conceitos de educador, professor e docência.

Torna-se de fundamental para o desenvolvimento da presente investigação algumas considerações que possam auxiliar na delimitação do uso dos termos: educador, professor e docência. Na literatura não especializada e, por vezes, na literatura especializada estes termos podem surgir de forma a parecerem sinônimos, mas não o são. Inicialmente, esclareceremos a concepção que será tomada como referência para o termo educador.

O conceito de educador faz referência a uma concepção crítica em educação que concebe o professor como um sujeito que não deve desvincular a sua ação do compromisso ético-político. Nesta concepção o professor/educador não se limita a um transmissor de conteúdos, ele é principalmente um agente de transformação de contextos e realidades educacionais e sociais. Lins (2002) ressalta que a concepção de educador apóia-se em aspectos filosóficos e sócio-políticos de forma que o sujeito educador e o sujeito político estão relacionados. Para esta autora, da perspectiva da atuação profissional propriamente dita o educador não possui uma tarefa específica, desenvolvendo suas funções entre o fazer e o agir. Assim, “[...] a concepção de Educador deve ser pensada no sentido político, retomando a dialética do saber/fazer integrada na questão da “*politheia*”. (LINS, 2002, p. 1). Esta autora ainda ressalta:

[...] a concepção de Educador não se encontra limitada a de um profissional reconhecido por formação determinante e/ou condicionante por legislação específica. Ao contrário, a concepção de Educador é multiplicada em muitas formas e se concretiza no homem comum em diferentes feições, sendo também político, filósofo, sociólogo, psicólogo, pedagogo, antropólogo, artista e outros. A reflexão sobre o agir e o fazer leva à concepção de Educador em outras roupagens, mas cuidando de um agir e um fazer próprios (LINS, 2002, p. 2).

Neste sentido, os aspectos sócio-políticos são fundamentais para a concepção de educador. Entretanto, ainda segundo esta autora, o educador não é o político profissional, é político por que é sujeito social e, neste sentido, o educador é chamado

ao agir numa perspectiva mais ampla, no sentido de que observa a vida social, está inserido nela e atua na sua construção. A sua atuação pode ser comparada a de um artista, uma vez que é um sujeito que elabora a realidade social no seu agir e a de um agente social, uma vez que participa ativamente no contexto social a ser transformado e promove mudanças. Esta concepção surge como resposta social dialeticamente comprometida com as transformações sociais que estes sujeitos devem engendrar na busca por uma nova sociedade. Ainda de acordo com Lins (2002) por mais ampla que seja a concepção de educador é na função de professor que o educador poderá mais conscientemente realizar o seu trabalho e na relação dialética com o educando que se afirma como educador. E continua

O Professor se torna Educador não ao lidar com os conteúdos programáticos, necessários, mas na medida em que possibilita o fazer e o ser do aluno. É visando possibilitar este acontecimento único “a intencionalidade do ser do educando” que o Educador aparece revestido da função de Professor. Não é só pelo que ensina, embora isto deva acontecer, e bem feito, mas pelo que ele oferece ao Educando enquanto oportunidade de vir a ser. [...] Infere-se que o Educador não se impõe autoritariamente, mas com a autoridade de quem não pretende seu próprio bem, mas sim o do Educando. Está numa posição dialética, vivencial, não só metodológica, mas integrada em seu agir (LINS, 2002, p. 5).

Fávero e Fávero (2010) ressaltando a contribuição de Mendes (1988) apontam que este autor problematizou questões importantes e que ainda são atuais como: a relação educador/sociedade; educador/política; e educador/conhecimento. Estes autores, ao relacionar o educador e o político, o fazem, principalmente, por compreender que a ação do educador muda a consciência do educando e do próprio educador e apontam que, na obra de Mendes (1988) percebe-se uma concepção de educadores como sujeitos que assumem tarefas para além das tarefas de professor, uma vez que não possuem tarefas profissionais específicas, suas funções se desenvolvem quando agem e modificam o homem.

A articulação entre o político e o educador e a compreensão de que os educadores assumem responsabilidades que extrapolam a função de ser professor também se observam na obra “Medo e ousadia: o cotidiano do professor” em que Freire (1986) ressalta que o educador libertador assume várias dimensões, inclusive a dimensão política e utiliza essa extrapolação para distinguir professores de educadores. Entretanto, segundo este autor, os educadores não podem cair na ilusão do

espontaneísmo, tampouco, devem aceitar acriticamente o *laissez-faire*. Os educadores devem ser radicalmente democráticos, responsáveis e diretivos, de forma a contextualizar e trazer a prática social para dentro da sala de aula. E, afirma:

Não posso ser espontaneísta! Isto é, não posso deixar os estudantes entregues a si mesmos, por estar tentando ser um educador libertador. Laissez-faire! Não posso cair no laissez-faire. Por um lado, não posso ser autoritário. Por outro lado, não posso cair no laissez-faire. Tenho que ser radicalmente democrático, responsável e diretivo. Não diretivo dos estudantes, mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo. Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas com os estudantes. O que penso, Ira, é que essas mudanças geralmente ocorrem na história de muitos de nós, professores. Não quer dizer que todo mundo deva ter a mesma experiência. Mas, algumas vezes, é um longo processo através do qual aprendemos muito. Além disso, quanto mais os educadores tornam consciência dessas coisas, mais aprendem da prática, e então descobrem que é possível trazer para dentro da sala de aula, para dentro do contexto do seminário, momentos da prática social na qual estão inseridos. Em última análise, a educação pertence à prática social da sociedade (FREIRE, 1986, p. 34).

Retomando a diferenciação entre professores e educadores, Freire (1986) afirma que os professores podem se transformar em educadores por meio da própria experiência. Assim, essa transformação seria mediada pela práxis. Para Freire, o processo de transformação do professor em educador pode ser dificultado pela concepção de o professor possuir uma missão. Assim, os professores que adentram na profissão certos de sua atuação como “missionários” tornam-se burocratas com o passar do tempo, contudo, o educador libertador não é um missionário, um técnico, tampouco apenas professor, mas um sujeito que na experiência descobriu que educação é política e, diante da realidade, fez uma opção política, aprendendo a conciliar o seu ensino com esta opção e passando a promover a cultura crítica dentro da sala de aula.

Apesar do enfoque no compromisso político do educador, Freire (1986) não desconsidera o papel destes na formação técnica específica do educando. A competência para ensinar e os esforços para conscientizar o educando não são atividades antagônicas na atuação do educador libertador na concepção Freiriana. Para este autor, o educador não pode negar as demandas por especialização técnica profissional e de qualificação para o trabalho que emanam dos estudantes. Assim, “o educador libertador procurará ser eficiente na formação dos educandos científica e tecnicamente, mas tentará sempre

desvendar as ideologias envolvidas nas próprias expectativas dos estudantes” (FREIRE, 1986, p. 47). E continua...

Não desconheço nem questiono a necessidade de treinamento. Mas eu incorporo este aspecto à minha crítica do sistema como um todo, em sala de aula. Agora, o que não se pode é ser um educador incompetente por ser um revolucionário. Você vê? Seria uma contradição. Quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem que buscar o conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem. Se os estudantes usam o curso só para conseguir emprego, e estão felizes com isso, você não pode matá-los! Você tem que contestá-los, ao mesmo tempo em que os ajuda a estar preparados (FREIRE, 1986, p. 47-48).

Para Freire (1986), a transformação do professor em educador não suprime a exigência de atuação especializada do professor. Afinal, todo educador é um professor e os professores são especialistas habilitados e empenhados na qualificação técnico-científica dos educandos. Ao abordar a transformação do professor em educador, este autor explana algumas características que nos auxiliam a caracterizar o que Freire entende por professor no sentido mais estrito e vinculada a uma concepção de educação tradicional e bancária.

Neste sentido Freire (2002) diferencia o professor tradicional do professor/educador e aponta que o professor bancário, não libertador, preocupa-se apenas com possuir competência técnico-científica e crer na neutralidade da educação, reduzindo a prática pedagógica ao ensino de conteúdos. Associada à concepção de professor tradicional está a postura fechada, autoritária e não crítica como conduz as aulas, o desrespeito à curiosidade do educando e, também, a frieza e distanciamento na relação com os educandos. Assim, as aulas do professor tradicional segundo este autor são pautadas na transferência de conteúdos sem estabelecer diálogo com os educandos.

Também no sentido de delimitar o termo professor, Alves (2017) ressalta que “o professor é o profissional que exerce certo papel social e institucional no contexto escolar ou universitário” (RANCIÈRE, 2005, apud ALVES, 2017, p. 205) Além disso, ressalta que o “professor” possui obrigações institucionais como: administrar conteúdos e currículos, controlar frequência e participação em sala, ministrar avaliações, prestar contas à instituição empregadora.

As obrigações do professor tal como aponta Alves (2017) se aproxima da concepção de docente de Veiga (2006), a qual entende a docência como uma ação de ensinar, apontando que o termo “docência tem suas raízes no latim - docere - que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (VEIGA, 2006, p. 468). Apesar das origens do termo estarem relacionadas às ações de ensino, a autora chama a atenção para o fato de que o trabalho docente no cotidiano extrapola as atividades de ensino e agrega outras funções, tornando mais complexa a atividade profissional.

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (VEIGA, 2006, p. 468).

A docência, no sentido estrito de ensinar, surge concomitantemente ao sentido de ações que extrapolam o ensinar. No sentido da docência enquanto ensino, Roldão (2007) entende que apesar da construção dos conceitos desenvolver-se em contextos sócio-históricos específicos, em processos de constantes transformações, não impede a observância da característica fundamental do docente, a ação de ensinar. Entretanto, segundo esta autora, o entendimento sobre o que é ensinar, por vezes, não é consensual.

Assim, esse entendimento guarda em si um embate constante entre a concepção da docência como o ato de professar um saber e/ou, de fazer outros se apropriarem de um saber. Associada à primeira concepção tem-se uma postura mais tradicional, de um professor transmissivo, enquanto associa-se à segunda concepção uma visão mais alargada que traduz uma visão da realização da docência por meio de um ensino ativo. Para a autora, diante do ampliado acesso à informação que se tem no mundo contemporâneo, o ensino transmissivo deixou de ser socialmente útil. Assim, apesar das perspectivas em contraposição a docência se caracteriza pela função de ensinar.

Para fins conceituais o termo educador será utilizado quando necessário se referir a professores/educadores e libertadores, no sentido Freiriano, cientes do caráter político implícito à educação. Por sua vez, o termo professor será utilizado para se referir aos sujeitos da pesquisa, ou seja, ao profissional habilitado para ensinar e que atua em sala de aula na Instituição pesquisada. Finalmente, o termo docência será utilizado para se referir à ação de ensino e as atividades docentes que extrapolam as

ações de ensinar compreendendo outras funções administrativas que atribuídas ao professor.

3. MÉTODO

A criação científica possui as suas especificidades na produção do conhecimento. Assim, exige necessariamente a observação de um caminho metodológico para que o conhecimento produzido seja considerado científico. De acordo com Gil (1999), pode-se definir o método científico “[...] como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. Lakatos e Marconi (2003), ao apresentarem uma noção acerca do método científico, afirmam que:

[...] o método é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros-, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões dos cientistas (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 83).

Dessa forma, observa-se como o método é essencial para o processo de construção do conhecimento, sem o estabelecimento de uma metodologia, não é possível produzir um corpo de conhecimentos sistematizados e alcançar os objetivos da pesquisa.

3.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa realizada foi de caráter exploratório e descritivo. Para Triviños (1999), “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar a sua experiência em torno de determinado problema”. Segundo este autor, “[...] o pesquisador planeja um estudo exploratório, para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja” (TRIVIÑOS, 1999, p. 109). Após a realização do estudo exploratório, foi desenvolvida a pesquisa do tipo descritiva. De acordo com Triviños (1999, p.110), “[...] a maioria dos estudos que se desenvolvem no campo da educação é de natureza descritiva [...] os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar”.

A investigação foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa. Bodgan e Blikem (1994) ressaltam quatro características indispensáveis na abordagem qualitativa: a) o pesquisador constitui elemento central no desenvolvimento da investigação, além do ambiente natural ser considerado como fonte direta de coleta de dados; b) a pesquisa

é descritiva; c) os investigadores estão preocupados com o processo, além dos resultados na produção de conhecimento e ; d) os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa são essenciais.

3.2 Participantes da Pesquisa

De acordo com Gil (1999), no âmbito de uma investigação, denomina-se população ou universo “um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características. Comumente fala-se de população como referência ao total de habitantes de determinado lugar”. (GIL, 1999, p. 89). Assim, esta pesquisa foi desenvolvida considerando uma população de 200 professores que ministram aulas no Ensino Médio, Técnico e Tecnológico nos quatro *campus* do IFSP instalados no Vale do Paraíba. O recorte quantitativo realizado para seleção da população foi necessário, visto que o número elevado de indivíduos pesquisados tornaria inviável a realização do trabalho. Os 200 docentes constituem, assim, uma amostra, que, de acordo com Gil, consiste em um “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam, as características desse universo ou população” (GIL, 1999, p. 90).

Por sua vez, Marconi e Lakatos (1990) afirmam que existem alguns tipos de procedimentos para seleção da amostragem, e que os mesmos podem ser probabilísticos ou não probabilísticos. Nesta pesquisa, foi adotado o procedimento não probabilístico do tipo intencional, visto que é o critério de recorte amostral mais adequado ao desenvolvimento da pesquisa qualitativa.

O convite para participar da pesquisa foi realizado presencialmente pelo pesquisador aproveitando-se dos momentos de reuniões coletivas (assembleias, reunião de área e reunião de colegiados) em cada *campus*. Vale ressaltar que a ação foi precedida de solicitação formal e de aceite dos diretores gerais. Entretanto, a fim de evitar sobrecarga dos professores com a realização dos trabalhos investigativos durante os tais encontros, o pesquisador encaminhou aos potenciais colaboradores, via e-mail, um *link* de acesso ao questionário. Tais questionários (anexo 1) eram compostos por questões abertas e fechadas. As quais foram respondidas por um total de 63 sujeitos, dentre os 200 que foram contactados por e-mail.

À medida que as respostas aos questionários eram recebidas, os dados eram analisados. Em seguida, foram enviados convites para a realização de entrevistas de aprofundamento com 08 professores. O critério de seleção utilizado para as entrevistas

foi: 1º a autoafirmação de que eram favoráveis ou engajados em causas e/ou instâncias de atuação política; 2º a maior participação em quaisquer formas de manifestação ou atuação política contemporânea. Tais aspectos foram analisados a partir das respostas à seguinte questão presente no questionário: “Na sua trajetória pessoal e/ou profissional você colaborou/colabora, participou ou participa, é ou foi favorável a algumas dessas instâncias de atuação política?” (Se necessário, marcar mais de uma opção). A pergunta apresentava 29 opções objetivas de respostas, além de uma denominada “outras”.

Com base nas respostas foram selecionados 08 sujeitos mais atuantes politicamente sendo 04 do *campus* A, 02 do *campus* B, 01 do *campus* C e 01 do *campus* D. Por sua vez, a não atuação em pelo menos uma forma de participação política foi utilizada como critério de exclusão na seleção para as entrevistas.

Em relação aos partícipes totais da pesquisa, foram contabilizados sessenta e três respondentes, aproximadamente 31.5% dos 200 professores que atuam nas unidades onde os dados foram coletados. Os sujeitos respondentes atuam na carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) em um dos IFSP da região pesquisada, são majoritariamente casados, apresentam idade entre 26 e 60 anos e, em relação ao sexo, há uma proporção equilibrada entre o número de homens e mulheres.

O Quadro I apresenta informações sobre o perfil dos sujeitos selecionados para as entrevistas. Neste grupo, observa-se um maior percentual de mulheres, os nomes dos indivíduos e dos *campus* de atuação foram substituídos por letras do alfabeto buscando preservar suas identidades, e a idade foi apresentada por intervalo aproximado. É preciso ressaltar que em nenhum momento os sujeitos entrevistados se manifestaram sobre o sigilo das suas respectivas identidades cabendo ao pesquisador este cuidado pontual.

QUADRO 1: PERFIL DOS ENTREVISTADO(A)S

Identificação	Sexo	Idade	<i>Campus</i> de atuação	Tempo de docência (anos)	Área de atuação na docência	Nível de formação
Prof. A	Masc	51-60	<i>Campus</i> A	Acima 30	Ciências Sociais	Dr
Prof. B	Fem	41-45	<i>Campus</i> A	Entre 06 e 10	Artes Visuais	Ma
Prof. C	Fem	46-50	<i>Campus</i> D	Entre 21 e 25	Educação Art	Dra
Prof. D	Fem	41-45	<i>Campus</i> A	Entre 21 e 25	Port/Ing	Ma
Prof. E	Fem	51-60	<i>Campus</i> B	Entre 06 e 10	Oceanografia	Dra

Prof. F	Masc	41-45	<i>Campus C</i>	Entre 16 e 20	Ped/Libras	Me
Prof. G	Fem	31-35	<i>Campus B</i>	Entre 11 e 15	Port/Ing	Ma
Prof. H	Fem	41-45	<i>Campus A</i>	Entre 16 e 20	Biologia	Ma

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Para a realização deste estudo, foram utilizados dois instrumentos em duas etapas distintas da pesquisa. A opção metodológica pela utilização de questionário e entrevistas deu-se com o intuito de alcançar os objetivos da pesquisa, uma vez que os próprios questionários auxiliaram na seleção dos entrevistados. Assim, na primeira etapa o questionário foi aplicado a 63 professores e, na segunda fase, a entrevista (anexo 2) foi realizada com 08 desses docentes. Durante a primeira etapa, a pesquisa levantou o perfil dos professores, bem como suas concepções acerca da formação política e o nível de engajamento destes profissionais. Na fase das entrevistas, tais questões foram aprofundadas.

O questionário aplicado era composto por 24 questões fechadas de múltipla escolha e buscou dentre outros objetivos, levantar o perfil sociodemográfico dos entrevistados e mapear a grau de participação e engajamento e/ou militância dos professores nas mais diversas causas. O mapeamento permitiu selecionar os sujeitos que seriam entrevistados. De acordo com Marconi e Lakatos (1990, p. 88), “[...] o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

No segundo momento da pesquisa, foram utilizadas as entrevistas com os professores enquanto instrumento de coleta de dados. Como aponta GIL (1999),

A entrevista, enquanto técnica de coleta de dados é bastante adequada para obter informações acerca dos que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas procedentes. (SELLTIZ et Al, 1967. p, 273. Apud GIL, 1999. p. 117).

Por sua vez, Marconi e Lakatos (1990) definem a entrevista como

Um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI e LAKATOS, 1990. p. 84).

De acordo com Lakatos e Marconi (1990), a entrevista apresenta mais flexibilidade, além de oferecer maior oportunidade para avaliar condutas. Assim, foi aplicada a entrevista semiestruturada, por meio da qual foram observadas opiniões e fatos que auxiliaram na compreensão das concepções docentes acerca do processo de formação política. Para tanto, elaborou-se um roteiro norteador, mas aberto às possibilidades dos sujeitos e aos objetivos da pesquisa, a fim de produzir um texto que melhor atendesse ao intuito do trabalho.

As entrevistas foram realizadas nas unidades de ensino dos professores. Em seguida, estas foram transcritas, analisadas e arquivadas.

3.4. Procedimento de Coleta de Dados

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade de Taubaté e aprovado conforme o parecer CEP/UNITAU 1.548.944. Na sequência, realizou-se o pré-teste do questionário com sujeitos que atuam em um dos campos. A coleta de dados referentes aos questionários foi realizada após breve explicação acerca da natureza da pesquisa, de sua finalidade acadêmica, a salvaguarda das informações, e sua importância no sentido de obter respostas para desenvolvê-la, solicitando a colaboração dos professores. Junto à carta de apresentação foi enviado o questionário (anexo I) referente à primeira fase da pesquisa. O questionário foi enviado aos sujeitos via e-mail com um link de acesso ao *Google Forms* e respondidos pelos partícipes. Após a obtenção das respostas, os dados foram organizados e analisados.

A coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada (Anexo II) observou a necessidade de informar aos entrevistados que eles não precisariam responder perguntas que lhes causassem desconforto ou constrangimento. Foram realizados contatos iniciais com os entrevistados em busca de maior aproximação entre este pesquisador e os colaboradores. Por opção deste pesquisador, as entrevistas foram realizadas nos espaços institucionais do IFSP conforme agenda e disponibilidade dos sujeitos da pesquisa. Os dados das entrevistas foram coletados entre os meses de maio e julho de 2016. Foi

solicitado aos entrevistados a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além da permissão para utilizar o gravador. Após esse processo as entrevistas foram transcritas e, assinada pelo entrevistado. As informações armazenadas no formato digital e por meio de transcrição estão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, podendo ser entregue ao colaborador a qualquer tempo e após esse período serão descartadas.

O desenvolvimento desta pesquisa foi só possível mediante solicitação de autorização formal da Reitoria da instituição campo da pesquisa. Diante da aprovação dos diretores de cada campus o pesquisador realizou uma visita a cada uma das unidades durante as reuniões gerais entre professores e coordenadores e apresentou ao corpo docente os objetivos e intenções da pesquisa e, convidou os mesmos a participarem da pesquisa.

3.5. Questionário - Pré-Teste.

Para a aplicação do questionário pré-teste foi necessário selecionar um grupo de professores que atuam nas mesmas condições da população a ser pesquisada e que aceitaram a colaborar nessa fase do trabalho. Para tanto, solicitou-se aos membros do corpo docente do curso de Licenciatura em Matemática, composto por dez professores pertencentes à Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que atuam nas mesmas condições de trabalho dos participantes da pesquisa.

Foi realizada uma visita durante a reunião de área do curso de Matemática do *campus* (A), com prévia autorização da coordenação. Neste momento, foram prestados esclarecimentos sobre a importância da realização do pré-teste do questionário. Os professores foram muito receptivos aos esclarecimentos acerca do trabalho. No dia previamente agendado, vinte e cinco de maio de 2016, durante a reunião de área do corpo docente, esclareceu-se que a pesquisa possuía autorização do Conselho de Ética em Pesquisa e da Reitoria da Instituição. Além disso, explicou-se aos professores os motivos pelos quais eles foram escolhidos para realizar o pré-teste e que o questionário seria enviado aos respectivos e-mails institucionais acompanhado do termo de consentimento e livre esclarecido.

Nesta oportunidade, aproveitou-se para afirmar que os partícipes poderiam desistir de colaborar a qualquer momento e que o uso das informações preservaria o anonimato de todos durante o processo da pesquisa, inclusive no referente à publicação

de trabalhos em artigos e eventos acadêmicos. Assim, dez professores receberam, por correio eletrônico, um questionário semiestruturado e foram notificados formalmente por meio da carta de autorização do Reitor e do Comitê de Ética em Pesquisa. Dos dez questionários semiestruturados enviados, cinco foram respondidos pelos docentes, que apresentaram ainda algumas considerações acerca do instrumento de coleta de dados. Essa devolutiva foi suficiente para proceder com os trabalhos de aperfeiçoamento do questionário.

3.6 Ajustes do questionário

As respostas obtidas durante o pré-teste apontaram para a necessidade de realização de alguns ajustes no questionário a fim de melhor atender aos objetivos da pesquisa. Diante dessa observação, alterou-se a primeira parte do questionário, a qual buscou levantar o perfil social, econômico e profissional dos respondentes. Dessa forma, a questão seis (6), que se referia à formação acadêmica dos respondentes, foi modificada. A alternativa de resposta que apresentava “Ph.D”, considerando a formação posterior ao doutorado passou a ser definida como “Pós Doutor”, a fim de contemplar adequadamente todas as formações acadêmicas posteriores ao doutorado.

A parte específica do questionário que objetivava coletar informações acerca do engajamento político docente também exigiu alguns ajustes. Foi observado que a questão nove (9): “Você é, ou, foi favorável, participa, ou, participou, atua, ou, atuou em algumas dessas instâncias de atuação política?” necessitava da inclusão da opção “outros” enquanto alternativa para os sujeitos indicarem participação política em instâncias diversas das apresentadas nos demais itens. Na mesma questão, foi necessário ainda incluir uma opção de resposta que considerasse o comprometimento com o próprio ato de lecionar enquanto uma atitude de engajamento político. Dessa forma, foi incluída a seguinte opção: “comprometimento com o ato de ensinar”. A questão dez 10, que solicitava que o respondente, caso houvesse indicado a opção “outros” na pergunta anterior foi aperfeiçoada. Assim, onde era solicitado ao respondente: “Caso tenha registrado a resposta outros no item anterior, indique qual, ou, quais. Você deve escrever uma resposta por linha”. Passou-se a solicitar: “Caso tenha registrado a resposta outros no item anterior, indique qual, ou, quais. Você deve indicar uma instância de atuação política por linha”.

As demais perguntas se mostraram de fácil compreensão, autoexplicativas e suficientes para a coleta de dados e para o desenvolvimento da pesquisa. Após os ajustes realizados, o instrumento tornou-se mais claro e adequado aos objetivos da pesquisa auxiliando na validação do questionário.

3.7 As entrevistas

O aprofundamento da pesquisa foi possível devido à utilização das entrevistas como instrumento de coleta de dados sendo realizadas entrevistas com 8 professores. Sobre o uso das entrevistas em pesquisa, Duarte (2004) ressalta

As Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215)

Assim, a apreensão das concepções dos sujeitos da pesquisa acerca da formação política de professores foi possibilitada pelo “mergulho em profundidade” realizado por meio das entrevistas. Com o uso deste procedimento metodológico foi possível coletar dados acerca de questões específicas que auxiliaram no desenvolvimento da investigação por meio da sistematização das respostas às questões de três eixos de análise: Eixo I: Formação política; Eixo II: Desenvolvimento Profissional e; Eixo III: Engajamento e compromisso político.

3.8. Procedimentos para análise de dados

Os dados obtidos foram submetidos a uma análise de conteúdos, da forma como proposta por Bardin (2011) Para a autora, a análise de conteúdos é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que descreve os conteúdos das mensagens por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos. Tal procedimento foi realizado pelo próprio investigador, que organizou e tratou os dados manualmente. Assim, foi feita a leitura flutuante, organizadas tabelas e iniciada a categorização e subcategorização dos dados. Nesta etapa da análise, foram organizados e apresentados os dados que apontaram para o perfil sócio-demográfico dos professores. A partir de então, foram elaboradas tabelas e quantificados os dados obtidos para posterior categorização.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo apresenta três fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados. Com base nessa metodologia, os dados foram sistematizados, codificados e categorizados. Foi realizada leitura exaustiva do material, mediante pré-análise, objetivando uma análise detalhada que facilitasse a compreensão das categorias finais. Para Bogdan e Biklen (1994), a classificação dos dados descritivos se dá mediante à categorização que ocorre na análise de conteúdo.

As questões fechadas presentes no questionário permitiram esboçar o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa e, as questões abertas tiveram o seu conteúdo organizado e classificado em uma tabela *word* (apêndice C), a fim de extrair as unidades de registro e contexto do *corpus* para obter a categorização.

As entrevistas também foram submetidas à análise de conteúdos, sendo então organizadas e sistematizadas em categorias e subcategorias, conforme Bardin (2011), para apreender as concepções dos professores acerca da formação política. Assim, o aprofundamento das análises foi facilitado pela sistematização das categorias de Formação Política, Desenvolvimento Profissional Docente e Engajamento.

As entrevistas foram analisadas com auxílio do Software Livre *Iramutek*® (Interface de R pour analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), programa que analisa dados textuais. De acordo com Camargo e Justo (2013), o *Iramutek* possibilita a utilização de variados recursos de análise textual, dos quais se destacam: as análises lexicais clássicas; a análise de especificidades; o método de classificação hierárquica descendente (CHD); a análise de similitude; e a nuvem de palavras. Nesta pesquisa, optou-se por utilizar apenas os recursos nuvens de palavras e análise de similitudes. O primeiro recurso organiza os termos visualmente por meio de um gráfico de frequência e o segundo permite observar as coocorrências e conexões

entre as palavras. A escolha destes dois recursos para complementar a análise de conteúdos deu-se em função da organização e apresentação graficamente clara e compreensível.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentam-se os resultados obtidos com a pesquisa. Inicialmente, estão dispostos os dados referentes à aplicação dos questionários, na sequência são apresentados os dados resultantes das questões fechadas e referentes às questões abertas e, em seguida, os dados relativos às entrevistas.

A contextualização dos sujeitos pesquisados em determinados grupos sociais é fundamental para o estudo uma vez que nas concepções dos sujeitos é possível perceber um conjunto de explicações, pensamentos e ideias que pode ter origem e, pode também ter a sua análise facilitada por meio da compreensão do contexto social e dos grupos que os sujeitos são oriundos e/ou convivem. Dessa forma, comportamentos, atitudes e modos de pensar podem ser associados a certos grupos sociais no tempo e espaço. Assim, a presente investigação contextualizou e analisou a inserção dos indivíduos pesquisados por meio da caracterização da amostra.

A caracterização dos sujeitos da pesquisa foi realizada por meio do uso do questionário. Esta etapa do trabalho buscou subsídios para facilitar a análise e interpretação dos dados. A análise do perfil dos professores trás um panorama que busca situar os sujeitos no contexto mais amplo de características socioeconômicas e profissionais que estes compartilham com outros indivíduos, comparar com outros grupos e/ou populações. No caso desta pesquisa, os resultados do perfil dos professores que colaboram como sujeitos da pesquisa foram parcialmente comparados com os resultados de outros trabalhos que pesquisaram o perfil dos professores brasileiros. Nestas comparações, percebeu-se que predominantemente este grupo de professores destoam das características mais gerais atribuídas aos professores brasileiros. Entretanto, também foram observadas características que se assemelham.

4.1. O perfil dos professores.

A primeira parte do questionário levantou dados socioeconômicos e demográficos como: Sexo, idade, estado civil, nível de formação acadêmica, área de conhecimento da formação na graduação, graduação exigida para ocupar o cargo, instituição onde trabalha, tempo de magistério, carga horária semanal de trabalho, carga horária semanal de trabalho em interação direta com os alunos e remuneração salarial para fins de análise das características fundamentais a esse grupo de professores.

4.1.1 Os sujeitos da pesquisa por gênero

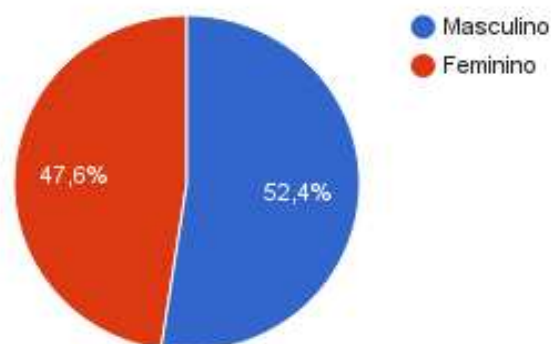


Figura 1: Os sujeitos da pesquisa por sexo.

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Conforme Figura 1 a amostra sinaliza que a proporção entre homens e mulheres apresenta certo equilíbrio na ocupação dos cargos sendo 52% dos professores do sexo masculino e 47% do sexo feminino. Este resultado aproxima-se da média de ocupação de cargos de professores por gênero no Brasil no ensino profissional. De acordo com Gatti (2009) as mulheres ocupam 77% dos postos de trabalho como professore(a)s da educação básica, porém, o nível de ensino pesquisado apresenta variações de forma que no ensino médio essa proporção se mostra mais equilibrada e no ensino profissional há proporcionalmente mais homens do que mulheres em atuação. De acordo com Rabelo e Martins (2006) a feminização do magistério significa além da presença marcante de mulheres nesta profissão, a associação de características como maternidade e sensibilidade a mesma e a sua respectiva desvalorização. Os resultados corroboram com dados observados na Figura 2 em que nota-se uma proporção inversa entre a presença feminina e níveis de ensino melhor remunerados.

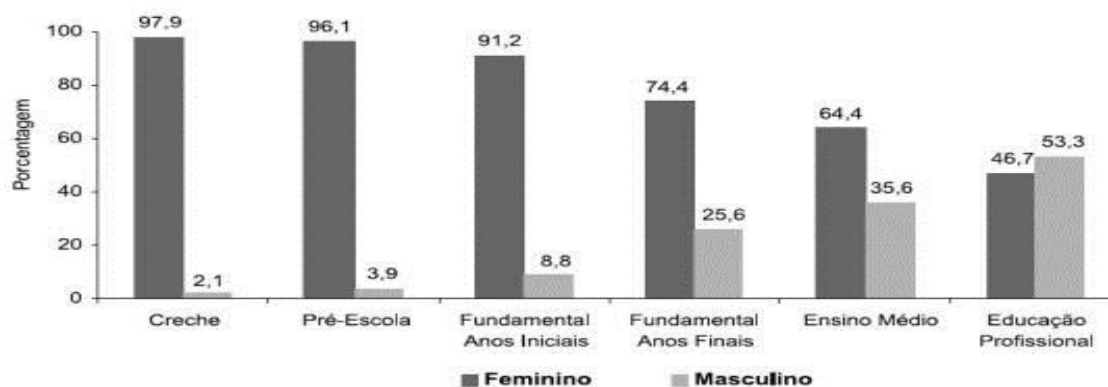


Figura 2: Ocupação dos postos de trabalho como professor por sexo e nível de ensino

Fonte: INEP/Censo do professor (2007)

4.1.2 Estado Civil

Ao analisar o estado civil dos professores Figura 3, revela-se que 76,2% dos professores declararam-se casados, 15,9% solteiros e 7,9% divorciados. Estes números apontam para uma pequena diferença entre os percentuais relacionados ao estado civil apresentado pelos professores pesquisados e os dados levantados pela UNESCO (2004) acerca do estado civil dos professores no Brasil. Segundo esta organização, 55,1% dos professores do ensino básico em atividade no país declaram-se casados e, 28,3% solteiros.

Na comparação entre os dados da pesquisa realizada pela UNESCO e os dados desta pesquisa observamos um considerável aumento de sujeitos casados em relação à média apresentada pela pesquisa para o país, realizada por aquela entidade.

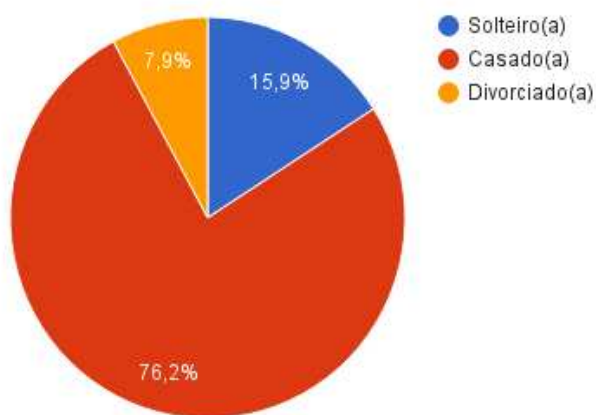


Figura 3: Estado Civil

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

4.1.3 Idade dos participantes

Conforme é possível perceber na figura 4 apenas 12,7% dos professores apresentam idade igual ou inferior a trinta 30 anos e 87,3% apresentam idade igual ou superior a 31 anos, sendo que desses, 20,6% apresentam idade entre 41 e 45 anos. Por sua vez, 19% dos docentes entrevistados apresentam idade entre 31 e 35 anos, outros 19% apresentam idade 36 e 40 anos, 17,5% apresentam idade entre 51 e 60 anos, 9,5% possuem idade entre 46 e cinquenta anos 50 anos e, finalmente 1,7% possuem 60 anos ou mais.

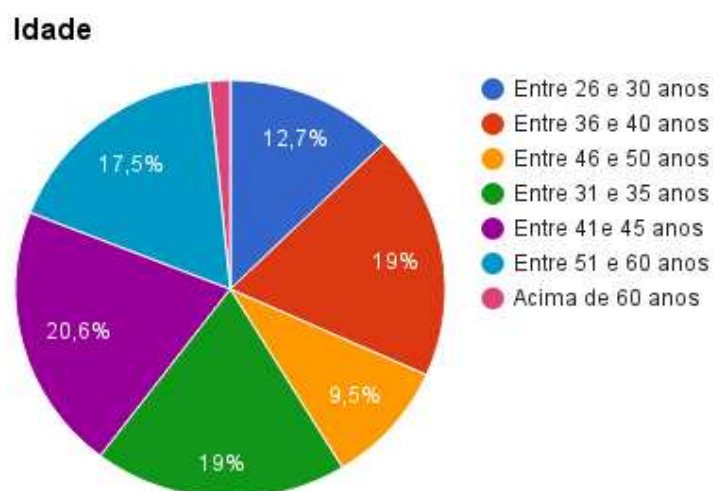


Figura 4: Idade

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Os resultados encontrados acerca da idade se aproximam dos números apontados pela UNESCO (2004). De acordo com esta entidade, 69,2% dos professores no Brasil apresentam idade entre 25 e 45 anos. Corroborando com os dados levantados por esta organização, 71,3% dos professores pesquisados se encaixam na faixa dos 25 a 45 anos, se aproximando muito dos padrões encontrados pela UNESCO (2004).

4.1.4 Nível de formação do corpo docente

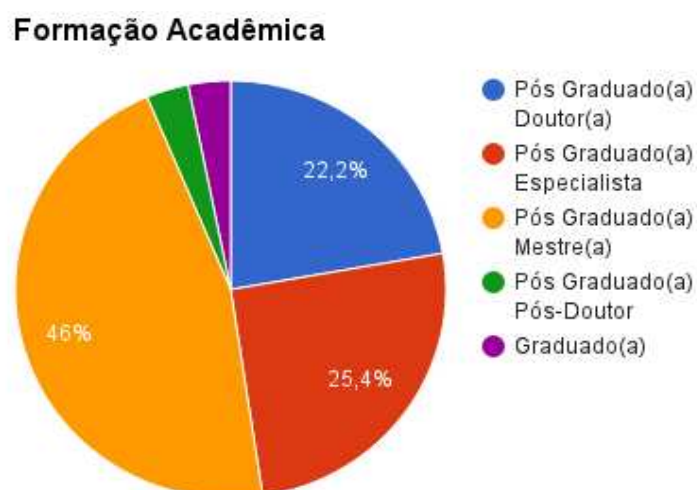


Figura 5: Nível de formação do corpo docente

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

A Figura 5 indica que 96,8% dos professores respondentes possuem formação em nível de pós graduação, sendo que 46% dos entrevistados possuem formação *strictu sensu* de mestre, 25,4% *lato sensu* especialização, 22,2% possuem doutorado e, 3,2% concluíram os estudos no pós-doutorado. Os que possuem apenas graduação correspondem a 3,2% do total dos respondentes da pesquisa. O elevado percentual de

mestres, doutores e pós doutores 69,4% observados entre os professores respondentes revela a atração que o plano de carreira EBTT, a estabilidade e os salários ofertados nessa carreira exercem sobre os profissionais da educação. De acordo com Brito e Caldas (2016) os sindicatos que representam os professores desta carreira consideram a lei 11.892/2008 que estabelece o Plano de Carreira

[...] uma conquista histórica que consolidou o acordo de 2008 entre sindicatos e o governo levando à criação da carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT. Segundo esta visão, o acordo de criação da nova carreira de magistério garantiu definitivamente a equiparação estrutural e salarial entre as carreiras de EBTT e do Magistério Superior (BRITO e CALDAS, 2016, p. 93)

Neste sentido, o nível de formação dos professores, parece indicar certa atratividade que esta carreira exerce sobre professores com formação acadêmica mais elevada e, ainda, diferem percentualmente do nível de formação dos professores em atuação na educação básica no Brasil. Assim, 68,2% dos professores respondentes apresentam formação a nível de mestrado e/ou doutorado. Por sua vez, Gatti e Barreto (2009) apontam que apenas 38% dos professores em atuação no ensino básico no país frequentam cursos de mestrado e/ou doutorado. Considerando que a pesquisa de Gatti e Barreto (2009) referem-se aos professores que “frequentam” os cursos *strictu sensu*, a diferença percentual seria ainda mais acentuada.

4.1.5 Área de conhecimento da formação na graduação

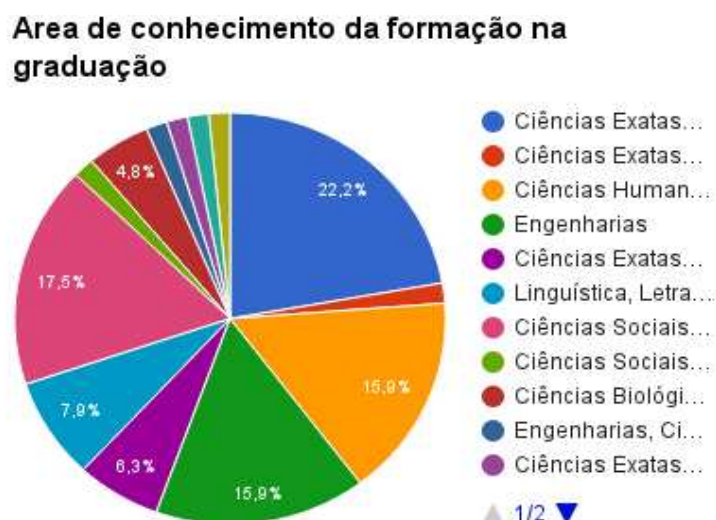


Figura 6: Área de conhecimento da formação na graduação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Os sujeitos da pesquisa aparecem em uma diversa relação de áreas do conhecimento da formação na graduação. Conforme os dados apresentados na Figura 6 22,2% dos professores possuem graduação na área de Ciências Exatas e da Terra, 17,5% na área das Ciências Sociais Aplicadas, 15,9% possuem graduação na área das Ciências Humanas, 15,9% na área das Engenharias, 7,9% na área de Linguística, Letras e Artes, 6,3% na área de Ciências Exatas e da Terra/Engenharias, 4,8% na área de Ciências Biológicas, 1,6% nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letra e Artes, 1,6% nas áreas de Engenharias, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, 1,6% nas áreas de Ciências Exatas e da Terra, Linguística, Letras e Artes, 1,6% nas áreas de Engenharias, Ciências Humanas e, 1,6% nas áreas de Ciências Biológicas, Linguística, Letras e Artes, Ciências Exatas e da Terra e, Multidisciplinar. A análise da área, ou áreas de formação na graduação indica que 9,6% desses professores possuem graduação em mais de uma área respectivamente. Os resultados que revelam professores com formação em mais de uma área pode ser explicada pela exigência - prevista no plano de carreira EBTT – de que os profissionais com formação inicial em área diversa às licenciaturas devem concluir, em prazo estipulado pelo IFSP, uma licenciatura após o ingresso como professor na Instituição.

4.1.6 Campus de atuação dos professores respondentes

Campus de atuação dos professores respondentes		%
IFSP – Campus A	25	39,7%
IFSP – Campus B	13	20,6%
IFSP - Campus C	10	15,9%
IFSP – Campus D	11	17,5%
Não responderem o item campus de atuação	04	6,3%

Tabela 1: Campus de atuação dos professores respondentes

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Conforme apresentado na Tabela 1 os professores respondentes estão majoritariamente lotados no campus A, onde lecionam 39,7% dos sujeitos da pesquisa. No campus B estão lotados 20,6% dos professores pesquisados, no campus C 17,5% e, no campus D 15,9%. Não responderam ao item campus de atuação 6,3% dos sujeitos respondentes. O maior número de respostas oriundas do campus A pode ser atribuído

ao fato do pesquisador também estar lotado neste campus facilitando assim o processo de coleta de dados.

4.1.7 Tempo de Magistério

A partir dos dados analisados e, conforme Figura 7 é possível concluir que os professores colaboradores da pesquisa, em sua maioria 58,7% possuem até dez anos de atuação no magistério, considerando neste tempo todas as experiências em docência durante a sua vida profissional no (IFSP) e em outras instituições educacionais. Por sua vez, 31,7% dos professores respondentes possuem entre seis a dez anos de atuação no magistério, 27% atuam até cinco anos, 12,7% atuam entre onze e quinze anos, outros 12,7% entre dezesseis e vinte anos, 6,3% atuam entre vinte e seis e trinta anos, outros 6,3% atuam entre vinte e um e vinte e cinco anos e, finalmente, apenas 3,2% apresentam tempo de atuação no magistério superior a trinta anos.



Figura 7: Tempo de magistério
Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Os dados permitem identificar uma significativa diferença entre o tempo de atuação dos professores colaboradores, principalmente, o percentual 58% dos que atuam à até 10 anos e, o que revelam as pesquisas acerca do tempo de atuação dos professores do ensino básico no país. Souza (2013), tendo como base o Censo dos Profissionais do Magistério de 2003 revela que entre apenas 30,1% dos professores dos professores que atuam no ensino básico no país atuam à até 10 anos. Entretanto, ao tomar como base o

questionário aplicado pela prova Brasil 2011 esse percentual sobe para 36,3%. Assim, percebe-se que um contraponto em relação ao tempo de atuação dos professores dos IFs que, sinaliza uma renovação dos quadros dos professores em atuação nos IFs, enquanto observa-se, um processo de envelhecimento dos quadros de professores no país conforme dados sistematizados por este autor.

4.1.8 Carga horária semanal de trabalho

No que diz respeito carga horária semanal de trabalho é possível observar que 8,84,1% dos professores possuem uma jornada de trabalho de até quarenta horas com dedicação exclusiva, conforme previsto na carreira docente (EBTT), 12,7% apresentam jornada de trabalho acima de quarenta horas que pode ser observada na carga horária dos docentes que trabalham em regime de quarenta horas, porém, sem dedicação exclusiva e, 5,2% dos professores trabalham até vinte horas semanais na instituição sendo que este percentual é refere-se a professores com contrato temporário de trabalho na condição de professor substituto ou, de professor temporário

Carga Horária Semanal de Trabalho.

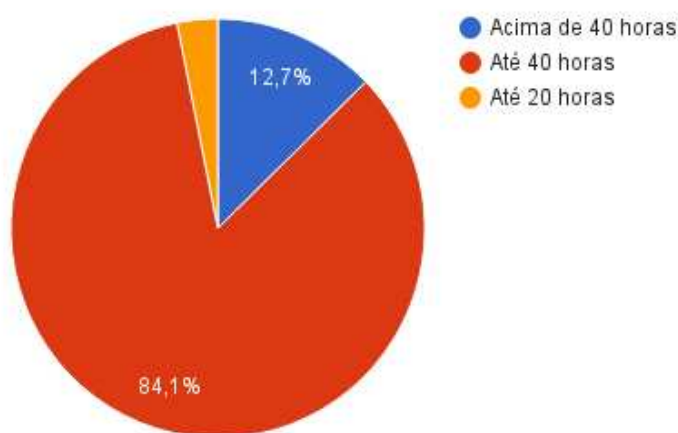


Figura 8: carga horária semanal de trabalho
Fonte: elaborado pelo pesquisador

Os docentes com carga horária semanal de até 40h, ou seja, 84% do total são profissionais estatutárias estabilizados, o que revela um pequeno aumento na proporção de professores com carreira estável se comparado a média nacional. Souza (2013) revela que aproximadamente 70% dos professores que atuam no ensino público são

estabilizados na carreira. Por sua vez, os professores que trabalham até 20h semanais são profissionais com contratos de trabalho temporário e representam 5,2% dos docentes em atuação. Esse percentual também diverge da media nacional. Segundo Souza (2013) aproximadamente 30% dos professores em atuação no serviço público no país não possuem estabilidade estatutária.

4.1.9 Carga horária semanal de trabalho em interação direta com os alunos

De acordo com a análise dos dados e, conforme exposto na Figura 9, 88,9% dos professores apresentam jornada de trabalho de até vinte horas em interação direta com os alunos sendo que 25% deles atuam em até dez horas nessa condição e, 63,5% em até vinte horas. Ainda foi possível verificar que 4,8% possuem jornada de até trinta horas em interação direta com os alunos e outros 4,8% trabalham até quarenta horas nessa condição.

Carga Horária semanal de Trabalho em interação direta com os alunos

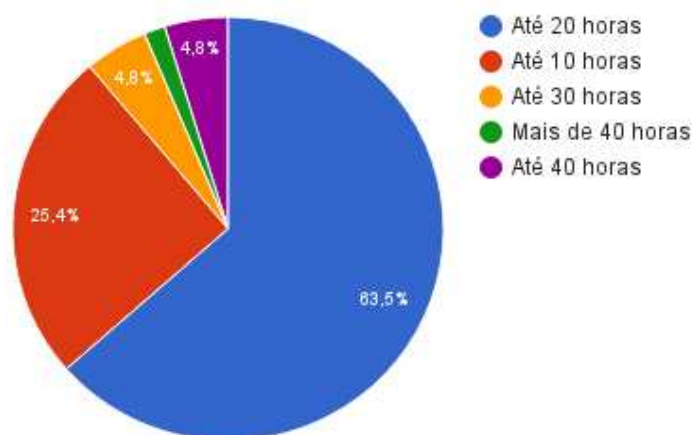


Figura 9: Carga horária semanal de trabalho em interação direta com os alunos

Fonte: Elaborado pelo pesquisado

Observou-se ainda, que 1,5% dos entrevistados apresentam jornada de trabalho em interação direta com os alunos de mais de quarenta horas semanais. Os resultados encontrados acerca da carga horária de atuação docente em interação direta com os alunos diferem consideravelmente dos números levantados pela UNESCO (2004). De acordo com esta entidade, 30,9% dos professores brasileiros em atuação na educação

básica apresentam jornada de trabalho de até vinte horas semanais em interação direta com os alunos. Por sua vez, a maioria dos entrevistados apresentam carga horária de trabalho de até 20hs semanais nessa condição. Os resultados indicam que 88,9% os professores pesquisados trabalham em condições diferenciadas em relação a quantidade de horas de trabalho em interação direta e em desenvolvimento de atividades com os alunos.

4.1.10 Remuneração Salarial

A remuneração salarial dos pesquisados, conforme pode ser observado na figura 10, apresenta considerável amplitude sendo que destes, 6,3% recebem salários mensais de até 4 salários mínimos, 31,7% até 6 salários mínimos, 20,6% recebem até 8 salários, 23,8% possuem remuneração salarial de até 10 salários e, 17,5% possuem remuneração acima de 10 salários. A variação salarial pode ser explicada pelo incentivo à qualificação profissional à nível de mestrado e doutorado previsto no plano de carreira (EBTT).



Figura 10: Remuneração salarial
Fonte: Elaborado pelo pesquisador

No aspecto salarial, os dados apontam que a média salarial dos professores pesquisados destoa consideravelmente da média salarial dos professores da educação básica apontada por Gatti e Barreto (2009). Estes pesquisadores apontam para uma média salarial de novecentos e vinte e sete reais 927,00 R\$, entretanto desde que a

pesquisa publicada por Gatti e Barreto foi publicada, o piso salarial dos professores foi progressivamente reajustado alcançando o valor de 2.298,80 R\$ em janeiro de 2017, conforme anunciado pelo MEC.

A caracterização dos sujeitos da pesquisa é importante porque ajuda a comparar as informações com os trabalhos e pesquisas sobre formação de professores realizadas por outros pesquisadores. Assim, como apenas indivíduos voluntários responderam as questões esta caracterização é possível observar se há características em comum entre os sujeitos que se autodeclararam engajados. Neste sentido, a caracterização será de fundamental importância para analisar as narrativas dos sujeitos da pesquisa.

4.2 Resultados das questões fechadas

Antes de proceder com a análise das questões abertas e entrevistas, realizou-se a análise das questões fechadas contidas no questionário. Assim, seguem abaixo, dados, tabelas e as ocorrências com os resultados dessas questões. Os professores participantes, conforme apresentado na Tabela 2 ao serem questionados se, durante a graduação, os conhecimentos específicos necessários à atuação profissional foram articulados com os aspectos sociais, políticos e culturais da sociedade brasileira forneceram respostas que permitem inferir que os sujeitos tiveram contato com alguma forma de articulação entre esses conhecimentos.

Articulação entre conhecimentos específicos e aspectos sociais, políticos e culturais da sociedade brasileira na graduação.

Sim, em todas as atividades do curso.	10	15,9%
Sim, no ensino de algumas disciplinas.	28	44,4%
Sim, em atividades extracurriculares.	10	15,9%
Não, não articulou.	15	23,8%

Tabela 2: Articulação entre conhecimentos específicos e aspectos sociais, políticos e culturais da sociedade brasileira na graduação.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Ainda de acordo com a Tabela 2, 48 professores, afirmaram que a graduação realizou essa articulação de alguma forma, sendo que destes, 28 afirmaram que essa

articulação ocorreu dentro de algumas disciplinas, 10 afirmaram que a articulação foi vivenciada em todas as atividades e outros 10 que vivenciaram essa articulação apenas em atividades extracurriculares. Vale destacar que 15 professores afirmaram que não perceberam essa articulação durante a graduação.

No que se refere à articulação entre os conhecimentos específicos necessários a atuação profissional e os temas relacionados à dimensão político-educacional, conforme se observa na tabela 3, pode-se inferir que a um percentual considerável de professores vivenciaram essa articulação durante a graduação. Dessa forma, 65,1% deles viveram de alguma forma essa articulação durante a graduação, sendo que 10 professores afirmaram ter vivenciado essa articulação em todas as atividades do curso, 26 em algumas atividades do curso, 5 apenas em atividades extracurriculares e, finalmente, 22 professores afirmaram não ter vivenciado essa articulação durante a graduação.

Articulação entre conhecimentos específicos necessários à atuação profissional e os temas relacionados à dimensão político-educacional

Sim, em todas as atividades do curso.	10	15,9%
Sim, no ensino de algumas disciplinas.	26	41,3%
Sim, em atividades extracurriculares.	05	7,9%
Não, não vivenciou.	22	34,9%

Tabela 3: Articulação entre conhecimentos específicos necessários à atuação profissional e os temas relacionados à dimensão político-educacional

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

As análises iniciais apontam que a graduação possibilita as articulações entre os conhecimentos necessários a formação profissional e a formação política dos professores. A dimensão política, não necessariamente, é abordada no currículo formal dos cursos. Muitas vezes esse tema é trabalhado durante a graduação em atividades extracurriculares. Entretanto, cabe ressaltar a centralidade das experiências vividas por esses professores no período em que eram estudantes.

De acordo com Larossa (2012) dois indivíduos podem vivenciar a mesma situação e atribuírem sentidos e significados diferentes, porque a experiência se vincula diretamente aos indivíduos e as suas particularidades. Assim, mesmo que no passado estes professores tenham estudado nos mesmos cursos, com as mesmas grades

curriculares e acesso às experiências extracurriculares, o efeito dessas vivências não serão os mesmos para estes indivíduos. Assim, as mesmas condições enquanto estudante podem formar sujeitos politizados, críticos, ingênuos ou alienados.

Conforme pode ser observado na Tabela 4 os professores participam, ou participaram, colaboram, ou colaboraram, são, ou foram favoráveis a pelo menos uma causa ou instância de atuação política, sendo que muitos deles indicaram alguma forma de colaboração em duas ou mais formas. Assim, foi possível levantar que 16 professores colaboraram, participaram ou se mostraram favorável em algum momento das suas trajetórias pessoal e/ou profissional de Associações de Bairros, 19 de centros acadêmicos, 31 de colegiados de cursos, 41 apontaram o comprometimento com a docência como uma forma de atuação política, 15 participaram de Conselhos de Campus, 08 de conselhos profissionais, 11 de conselhos municipais, estaduais ou federais de educação, 08 de conselhos superiores, 28 de coordenação de curso, 07 da direção geral de campus, 12 de diretórios acadêmicos, 15 de Grêmio Estudantil, 15 Movimento Ambientalista, 04 Movimento Antiglobalização, 08 Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), 17 do Movimento em Defesa da Escola Pública, 10 do Movimento em Defesa dos Direitos Indígenas, 10 Movimento Feminista, 08 do Movimento (LGBT), 15 do Movimento Negro, 03 do Movimento Pacifista, 08 do Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 05 Movimento Social em Defesa dos Imigrantes e Refugiados, 01 do Movimento Veganista, 22 de Organizações Não Governamentais, 11 de Partidos Políticos, 15 de Sindicatos e 07 indicaram outras formas.

Observa-se ainda, conforme a Tabela 4, que as formas tradicionais de participação, colaboração e/ou atuação política através de partidos políticos e sindicatos não são apontadas como formas hegemônicas de atuação, entretanto, 23,8% e 17,5% dos respondentes respectivamente apontaram o sindicalismo e o partidarismo como formas de atuação. Conforme aponta Souza (2013) o Censo dos Profissionais do Magistério (CPM) realizado em (2003) revelou que aproximadamente 90% dos professores da educação básica no Brasil não participam de atividades políticas-partidárias ou sindicais.

A divergência entre os resultados desta pesquisa e do CPM (2003) pode ser explicada pelo fato da amostra trabalhada nesta pesquisa não ter sido a mesma da população de professores em atuação nos câmpus do IFSP pesquisados.

Colaboração, participação ou postura favorável em causas ou instâncias de atuação política durante a trajetória profissional dos respondentes.

Associação de Bairro	16	25,4%
Centro Acadêmico	19	30,2%
Colegiado de Curso	31	49,2%
Comprometimento com a docência	41	65,1%
Conselho de Campus	15	23,8%
Conselhos Profissionais	08	12,7%
Conselho Municipal, Estadual ou Federal de Educação	11	17,5%
Conselho Superior	08	12,7%
Coordenação de Curso	28	44,4%
Direção Geral de Campus	07	11,1%
Diretório Acadêmico	12	19%
Grêmio Estudantil	15	23,8%
Movimento Ambientalista	15	23,8%
Movimento Antiglobalização	04	6,3%
Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB)	03	4,8%
Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MST)	08	12,7%
Movimento em Defesa da Escola Pública	17	27%
Movimento em Defesa dos Direitos Indígenas	10	15,9%
Movimento Feminista	10	15,9%
Movimento (LGBT)	08	12,7%
Movimento Negro	15	23,8%
Movimento Pacifista	03	4,8%
Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	08	12,7%
Movimento Social em Defesa dos Imigrantes e Refugiados	05	7,9%
Movimento Veganista	01	1,6%
Organizações Não Governamentais (ONGs)	22	34,9%
Partido Político	11	17,5%
Sindicatos	15	23,8%
Outros	07	11,1%

Tabela 4: Colaboração, participação ou postura favorável a causas ou instâncias de atuação política durante a trajetória profissional dos respondentes.

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

A pesquisa revelou também, conforme tabela 4, que o compromisso com a docência apresentou o maior percentual de respostas que apontam para esta atividade como uma instância de atuação política. Seguida da participação em instâncias de representação no ambiente universitário como centros acadêmicos, conselhos de *campus*, colegiados de curso e coordenação de curso. Por sua vez, um percentual significativo de professores indicaram as ONGs e Associações de Moradores como espaços de atuação. No mesmo sentido, as manifestações políticas que tratam de questões relacionadas às identidades e as diferenças como o Movimento Negro e o Movimento Feminista apresentaram percentuais de participação significativos. Não menos importante, o ambientalismo mostrou-se percentualmente como uma importante causa.

Vale ressaltar, que a pesquisa indagou os professores acerca da atuação, participação e/ou pensamento favorável às causas de forma que a autoafirmação dos sujeitos não aponta para o grau de engajamento. Portanto, é possível que muitos desses professores nunca tenham se envolvido pessoalmente em ações e/ou movimentos que apontaram como importantes. Por outro lado, a noção de engajamento bastante alargada na obra de Sartre (2004), aponta que o engajamento está presente em cada ato, em cada palavra dita, se mostra também no silêncio e, se integra à historicidade. Assim, uma vez que este pesquisador enfatizou que deveriam participar da pesquisa apenas os sujeitos interessados no tema e que os questionários foram acessados em local de livre escolha dos respondentes, é possível que de fato ao colaborarem com a pesquisa estes professores estejam apresentando seus posicionamentos sobre o mundo sem se preocupar, ou considerar o próprio grau de engajamento.

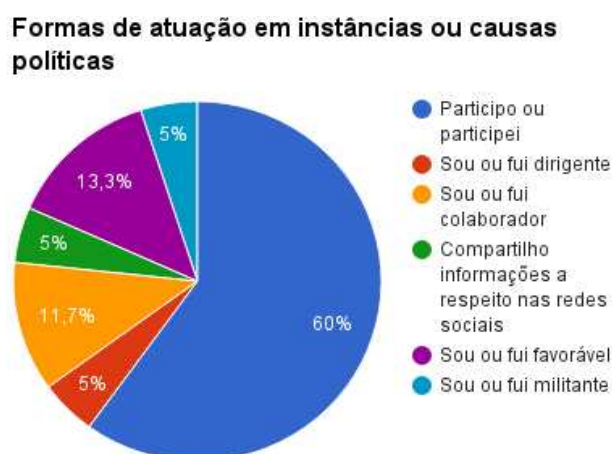


Figura 11: formas de atuação política
Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

Quando questionados sobre as formas específicas de contribuição nas causas ou instâncias de atuação políticas, os professores apresentaram alta percentagem de respostas que indicam a participação efetiva. De acordo com a Figura 11, 60% dos professores afirmaram ter participado em instâncias e/ou causas, 13,3% afirmaram que foram ou são favoráveis a determinadas causas e 17,7% que são ou foram colaboradores, 5% que são ou foram militantes, outros 5% que são ou foram dirigentes. Finalmente, 5% compartilham informações a respeito de algumas causas nas redes sociais.

4.3 Resultados das questões abertas.

Nesta seção, são apresentados os resultados qualitativos e o processo de categorização das questões abertas por meio da análise de seis questões respondidas pelos professores. Na oportunidade, os sujeitos foram orientados a escrever as respostas de forma livre. Após a análise flutuante das respostas, foi possível identificar algumas categorias e subcategorias - emanadas acerca das ideias que os professores têm sobre a formação política - e contabilizar o número de ocorrências de cada resposta. Isso possibilitou a criação de grelhas de análise para cada tema/pergunta, conforme anexo na Tabela 5.

É preciso ressaltar que Bardin (2011) considera a utilização das grelhas de análise enquanto instrumento que possibilita a aplicação da técnica de análise de conteúdo em entrevistas com questões abertas. Essa autora exemplifica uma proposta de classificação sistemática das questões abertas de forma inversa, em que parte-se dos elementos particulares e reagrupa-os progressivamente por aproximação, até que seja atribuído um título à categoria de análise.

De acordo com a Tabela (5) – **o entendimento sobre o conceito de política** (Apêndice C, p. 79), para a maioria dos professores, política é entendida como “cidadania” e “gestão”. Trinta e um professores atribuíram o primeiro sentido à política e dez, o segundo num total de 63 professores. O conceito de política ainda foi aproximado do sentido de “articulação” em três depoimentos e, foi relacionado a uma avaliação negativa em outros quatro depoimentos. Além dos entendimentos apresentados, quatro sujeitos não conseguiram defini-la.

No sentido da aproximação do conceito de política com o de cidadania, foram observadas e sistematizadas as subcategorias de “participação”, “relações sociais” e

“ação em benefício da sociedade”. Dessa forma, são representativas as falas dos sujeitos P20 e P4, os quais, afirmam:

Política é a forma de se relacionar em sociedade. O jeito com que se articulam as relações, de forma que cada um expresse sua opinião e essa possa ser discutida para uma melhor vida em sociedade. (P20)

O direito e o dever de todos, principalmente os cidadãos comuns, de intervirem no governo, na administração do país, especialmente nas decisões que mais lhe dizem respeito. (P4)

A concepção de política como cidadania pode ser geradora de polissemia uma vez que, na contemporaneidade, convivem vários entendimentos sobre o que é cidadania. Conforme ressalta Casimiro (2010) no contexto da redemocratização brasileira, a ideia de cidadania representava a luta por direitos sociais e ampliação da esfera de participação política. Assim sendo, a percepção de cidadania tratava-se de um discurso de mobilização social, constituindo-se como um elemento central no imaginário político. Entretanto, o autor ressalta que, desde a redemocratização do país, o conceito de cidadania constituiu-se de um território de disputas simbólicas entre diversas concepções políticas de matizes diversas, de forma que setores conservadores e neoliberais iniciaram um processo de apropriação do conceito deslocando-o o seu sentido. Assim, o conceito de cidadania foi resignificado e reapropriado pelos defensores da concepção de mundo neoliberal, os quais não poderiam, nessa conjuntura, opor-se frontalmente à noção de cidadania, como efetivação de direitos sociais. Dessa forma, operou-se a ampliação e despolíticação do termo que foi incorporado ao discurso neoliberal como obrigação civil do indivíduo consumidor. Neste sentido, caberia aqui questionar: como os sujeitos da pesquisa concebem a ideia de cidadania? E, por inferência, poderíamos responder o que entendem por política?

A falta de uma questão específica para essa questão implica analisar a concepção de política como cidadania conjuntamente com a concepção de política como gestão. Ainda de acordo com a Tabela 5, percebe-se que a noção de gestão foi bastante significativa enquanto um dos sentidos atribuídos ao conceito de política pelos professores. Associadas a este significado, foram progressivamente sistematizadas as subcategorias de diretrizes, comunicação, administração e negociação. Os depoimentos dos sujeitos (P28) e (P17) são bastante significativos:

Política, para mim, diz respeito ao espaço público. Tem a ver com formas de gestão de uma nação, mas também pode ser uma arte de negociação para compartilhar interesses. Relaciona-se, ainda, a atuação de um governo em relação a temas sociais e de interesse público. (P28)

Arte de comunicação e negociação para a transmissão de ideais. (P17)

A concepção de política como gestão – termo tomado de empréstimo do mundo empresarial para a política – permite inferir que o entedimento que os sujeitos da pesquisa apresentam acerca de política é conservador e reproduz o senso comum propagado pelos grupos dominantes, de que política é administração, gestão, negociação, ou ainda participação. Neste sentido, esta concepção se aproxima do conceito de política como governo do bem comum tal qual considera Santo Agostinho.

A palavra “articulação” também foi observada enquanto significado relacionado ao conceito de política. A partir dela foi sistematizada a subcategoria de “articulação entre grupos”. Nesse sentido, é representativo o depoimento do sujeito (P30) quando o mesmo relaciona o sentido do conceito a “jogo de interesses (institucionais, de um grupo...)” (P30). Em alguns depoimentos, o sentido do conceito tornou-se de impossível definição, sendo dessa forma sistematizada subcategoria de “conceito impreciso”. É representativa dessa subcategoria o depoimento do sujeito (P1):

Não possuo uma definição clara do conceito. Assim como outros campos do conhecimento, a política (se tomada como sinônimo da ciência política) é, muitas vezes, compreendida por meio de exemplos e não de sua definição. Ou seja, sabe-se quando algo está relacionado à política, mas não se sabe dizer o que ela é. (P1)

Os depoimentos revelaram ainda algumas falas que relacionaram significados negativos ao conceito de política. Nesse sentido, foi sistematizada a subcategoria “um mal necessário” para organizar o material, sendo representativo dessa relação o depoimento que sujeito (P10) atribui à política: “Sinceramente e resumidamente, um mal necessário. Mas entendo que sociedade alguma se organiza sem política”. Nas falas negativas sobre a política, percebe-se um esforço no sentido de negar a política. À primeira vista, pode-se atribuir às concepções negativas certa despolitização dos sujeitos, porém, cabe ressaltar que a negação da política é uma das formas de se fazer política, inclusive, que se aproxima das posturas de alguns grupos políticos reacionários

em atuação no país à época da coleta de dados. Assim, deve-se ressaltar que o silêncio também é tomada de posição. Por sua vez, a negação, posicionamento sobre o mundo.

Uma questão importante, não evocada ou silenciada pelos professores foi a relação entre política e poder. Vale ressaltar que o poder é uma questão central na concepção de política. Neste sentido, a política é o poder que os homens exercem sobre outros homens e até sobre a natureza e se manifesta por meio da ação política propriamente dita, da economia e da ideologia significando também a participação dos homens no poder ou, a luta para influir na distribuição do mesmo.

A relação entre política e cidadania apresentada pelos professores, além de indicar a reprodução de discursos neoliberais, aproxima-se também da própria definição de política weberiana e da concepção de política Arendtiana. Assim, a política baseia-se na pluralidade dos homens e trata da convivência entre os diferentes de forma que estes se realizam ou existem na política apenas na busca pela igualdade de direitos.

Por sua vez, a concepção conservadora de política como gestão foi observada em algumas falas e aproxima-se da noção de política como considera Tomás de Aquino. Neste sentido, foram observadas concepções de política como a arte do governo e a arte de dirigir, concepções bem próximas à ideia Tomasiânica de direção da multidão para a consecução e a realização do bem comum.

De acordo com a Tabela 6 – **o papel do currículo na formação política e a influência do mesmo na atuação docente** – (APENDICE C, p. 80), para a maioria dos professores, o currículo da graduação cumpre um importante papel na formação política. Os sujeitos da pesquisa afirmaram majoritariamente que essa formação foi contemplada no currículo da graduação. Por outro lado, muitos respondentes não sinalizaram, nas respostas, alguma indicação da influência dessa formação na atuação docente. Assim, a análise das repostas foi sistematizada a partir das categorias: “formação política não contemplada no currículo da graduação”, “formação política contemplada no currículo da graduação, sem indicação de repercussão na atuação docente” e “formação política contemplada no currículo da graduação com indicação de repercussão na atuação docente”.

As respostas sistematizadas e organizadas a partir da categoria de “formação política não contemplada no currículo da graduação” foram estandarizadas inicialmente por meio das subcategorias: “não houve formação” e “formação extracurricular”. Neste

sentido, alguns professores reponderam que não receberam formação política por meio do currículo da graduação conforme é possível observar através da fala do sujeito P(47).

Já faz um tempo que me formei (1999) e era muito nova (tinha 17 anos). Talvez não tenha aproveitado o que o curso proporcionava com relação a estes aspectos. Mas, reavaliando agora, não me lembro de ações envolvendo a questão política dos alunos, não tinha muito envolvimento. Portanto, não vejo a graduação como algo que tenha contribuído com o meu pensamento e formação política. P(47).

A categoria “formação política contemplada no currículo da graduação, sem indicação de repercussão na atuação docente” permitiu organizar as respostas dos professores sob as subcategorias: formação política contemplada em algumas disciplinas, formação política contemplada em algumas experiências e formação política contemplada por iniciativa de alguns professores.

Neste sentido, as falas que apontam para a graduação como uma oportunidade de obter formação política por meio do currículo, mas que não relacionam essa formação com a atuação na docência são representadas pelos depoimentos dos sujeitos (P29) e (P23)

Penso que o currículo de minha graduação, no que diz respeito à formação política, deixou muito a desejar. Pudemos contemplar temas relacionadas à essa área, apenas dentro das discussões de algumas disciplinas, mas sempre de maneira isolada, sem ser trabalhado como uma temática pertinente a todas as disciplinas (P29).

A interação do currículo da minha graduação com minha formação política deu-se mais pela motivação dos meus professores em contemporizar os fatos, do que pela exigência da instituição, através de debates, discussões e conversas opiniões e pensamentos iam se formando, isso influencia minha atuação docente no aspecto de manter ouvido aberto e atento para também, sempre que possível, contextualizar o momento (P23).

Por sua vez, para a categoria de “formação política contemplada no currículo da graduação com indicação de repercussão na atuação docente”, foram organizadas as respostas dos sujeitos que expressam de forma direta a repercussão dessa formação na atuação enquanto professor, conforme podemos perceber na fala do sujeito (P61).

Acredito que tenha sido muito contemplada, principalmente nas discussões acerca da função social da escola e seu compromisso com o preparo para exercício da cidadania de modo pleno e consciente.

Acredito que isso fez toda a diferença no meu modo de conceber a educação (P61).

As respostas dos professores acerca do papel do currículo na formação política e sobre tal formação na sua atuação docente convergem com os resultados encontrados na literatura acerca da formação política de professores. Dessa forma, os dados revelaram que o currículo, - por meio das disciplinas comuns às licenciaturas como Filosofia, Sociologia, História e Antropologia - promovem debates e questões, os quais foram apontados pelos participantes como oportunidade inicial de formação política.

Os dados revelam ainda que ações não dirigidas pelas instituições formadoras tiveram um papel importante nesse processo de formação, porém, a referência ao currículo está relacionada aos conteúdos ministrados em certas disciplinas em sala de aula durante a graduação, não considerando ações formativas decorrentes de outras experiências vivenciadas no ambiente acadêmico enquanto ações curriculares. Neste sentido, Pacheco (2005) aponta que deve ser considerado enquanto currículo todo o leque de experiências, sejam estas dirigidas ou não, que visem o desdobramento das capacidades do indivíduo.

Por outro lado, os resultados revelam a percepção dos professores de que a dimensão política foi apreendida no curso de formação, mas por iniciativa do próprio estudante ou, por provocação de alguns professores em disciplinas específicas, e não por conteúdos formalmente presentes no currículo. Neste sentido, os resultados corroboram com as pesquisas realizadas por Gatti (2007) que aponta que a adoção do modelo de formação professores “3+1”, - tomada como referência durante o aligeirado processo da expansão e oferta do ensino público, em finais do século XX - consolidou um perfil de cursos de formação de professores com ênfase na apreensão do conhecimento disciplinar específico. Assim, os dados indicam que os currículos de formação de professores são estruturados para formar técnicos especialistas em educação.

Neste sentido, Apple (1989), aponta que a tentativa de transformar o currículo numa mera preocupação com métodos eficientes despolitiza quase que totalmente a educação. Para este autor, a estratégia de silenciar alguns assuntos ou temas está presente no currículo e trata-se de estratégia de dominação e reprodução social. Assim, ao não contemplar a formação política como um conteúdo formal dos currículos, os cursos de formação de professores contribuem indiretamente para a despolitização e desmobilização destes sujeitos. Assim, os dados indicam que os currículos não contemplam satisfatoriamente a dimensão política na formação e deixa por conta de

ações individualizadas qualquer oportunidade de formação política contribuindo na reprodução de uma cultura individualista.

De acordo com a Tabela (7) – **A ideia de engajamento docente** – (APENDICE C, p. 81), foram sistematizadas respostas a partir das categorias de “senso crítico”, “desenvolvimento profissional” e “política”, classificando sob essas categorias sessenta respostas. Houve ainda duas respostas que revelaram uma ideia negativa acerca do engajamento e um respondente não conseguiu associar cinco palavras ao conceito. Durante o teste de associação de palavras, 24 sujeitos associaram engajamento à atuação dos professores na promoção do “senso crítico” para o seu alunado. Neste sentido, são representativas as associações de palavras realizadas pelos sujeitos (P30) e (P61).

Emancipação, Autonomia, Dialogismo, Formação crítica, Cidadania.
(P30)

Formação para a criticidade, Fornecer vários pontos de vista acerca de uma mesma questão, Olhar além da questão individual, Perceber que todos os problemas sociais, inclusive os relacionados à educação possuem causas múltiplas Incentivar para que os alunos façam valer os seus direitos. (P61).

Por outro lado, 25 participantes associaram palavras que apontam para a noção de engajamento como “desenvolvimento profissional”. Nesse sentido, as repostas foram organizadas sob as subcategorias de “*engagement* no trabalho” e “compromisso”. Dessa forma, são representativos os depoimentos dos sujeitos (P13), (P15) e (P55) quando associam as palavras

Qualidade, Atualização, Compromisso, Entrega, Confiança, do sujeito
(P13)

Disposição. Orgulho. Respeito. Satisfação. Amor pelo o que faz (P15)

Atualização, conhecimento, dedicação, respeito, melhoria continua
(P55)

Sob a categoria de política, 13 professores evocaram associações que apontam para ligação da palavra engajamento às atuações políticas propriamente ditas. Dessa forma, foram organizadas um conjunto de palavras sob as subcategorias de: “luta política” e “integração da dimensão política ao ambiente educacional”, conforme pode ser observado nas falas dos sujeitos (P7), (P37) e (P54)

Sindicato, Política, Interesses, Luta, Direitos (P7).

Envolvimento, Articulação, Formar opinião, Contribuição para ampliação de repertório Luta (P37).

Participação política, Compromisso social, Formação dos alunos, Compromisso com o conhecimento (P54).

Por sua vez, dois docentes associaram palavras negativas que revelaram certo desprestígio pela noção de engajamento. Conforme pode ser observado nas falas dos sujeitos (P27) e (P28)

Falta de foco, ideias não compactas, falta de união, diversidade de ideias, bagunça (P27)

Quase inexistente, partidário, individualista, isolado, sem união entre os pares. (P28)

Estas falas, a partir de uma concepção negativa acerca do engajamento, apontam para a política como união. Entretanto, a ideia de união apresentada se opõe à manifestação de diversidade de ideias, inclusive, percebe-se a relação entre os termos: bagunça e diversidade de ideias. Neste sentido, essas falas apresentam uma contradição que cabe ressaltar. A união aparece em oposição ao engajamento, porém, os homens ao se unirem se articulam a partir de ideias, vontades e projetos e, para tanto, necessitam minimamente de articulação política entre os indivíduos.

Conforme é possível observar na Tabela (8), - **A contribuição do engajamento para a atuação docente** – (APENDICE C, p. 116) foi analisada por meio das mesmas categorias utilizadas para analisar a ideia que os professores possuem acerca do engajamento docente, quais sejam, “senso crítico”, “desenvolvimento profissional” e “política”, o que permitiu organizar por meio dessas categorias quarenta e três respostas. Foram sistematizadas ainda duas respostas que apresentaram ideias negativas acerca da questão e oito respostas de sujeitos que se consideram engajados, mas não indicaram a contribuição do engajamento na atuação docente. Finalmente, dez sujeitos responderam na questão que não se consideram engajados.

A categoria “senso crítico” permitiu sistematizar vinte e uma respostas acerca da contribuição do engajamento para a atuação docente sob as subcategorias “contribui no desenvolvimento do senso crítico dos alunos” e “auxilia na forma justa que ministro as aulas”. Nesse sentido, são bastante representativas as respostas dos sujeitos (P57) e (P46) quando afirmam:

Sim, e isto me leva a despertar a consciência e reflexão dos alunos sobre o lugar em que vivem, o lugar que ocupam, a sociedade que querem construir (P57).

Sim, procuro com minhas ações, comportamento e senso de justiça de forma igualitária para todos dentro e fora de sala de aula (P46).

Ainda de acordo com a Tabela 8 (APENDICE C, p. 116) a categoria de “desenvolvimento profissional” possibilitou agrupar juntamente com a subcategoria “*engajement* no trabalho” quinze respostas. Sob essas categorias foi possível perceber, a partir das falas dos professores que o engajamento docente joga um papel importante no processo de formação docente. As falas dos sujeitos (P52) e (P18) são bastante significativas a esse respeito:

Engajado dentro do meu trabalho e na minha missão como professor dentro da sala de aula (P52).

Sim. Me impulsiona a buscar melhorias na qualidade do ensino e melhor contribuir com a formação dos meus alunos como profissionais e cidadãos (P18).

A categoria “política” permitiu organizar as respostas de sete sujeitos sob as subcategorias de “luta política” e “consciência política”. Foi possível perceber que os docentes que associaram estes sentidos ao engajamento docente apontam para a articulação entre a consciência política docente a sociedade, a luta por direitos e a justiça, conforme é possível exemplificar com os depoimentos dos sujeitos (P19), (P24) e (P58):

Sim. Sempre lutei por um país mais justo e igualitário nos direitos. (P19).

Sim. Me torna mais consciente de meu papel da sociedade. (P24).

Sim. Participação na luta pela liberdade da democracia. (P54)

Sob a categoria de “Considera-se engajado, mas não sinaliza implicação para a atuação docente” foram classificadas oito respostas. O fato desses sujeitos não apontarem para uma implicação entre o engajamento e a atuação docente exigiu uma classificação diferenciada na grelha de análise temática. Nesse sentido, é representativa a fala do sujeito (P17), o qual, apesar de apresentar posicionamentos políticos, não

permite, por meio da sua fala, que seja estabelecida uma relação entre o seu engajamento e a atuação docente:

Embora seja participativo no contexto político social e acompanhe as questões políticas e sociais que acontecem no Brasil, /estado/cidade; não me considero engajado politicamente em nenhum ideal político/partidário. Ainda que eu tenha posicionamentos políticos, procuro não fazer uso do meu papel de liderança como professor para defender ou criticar posições ou ideais políticos, visto que a política brasileira sofre desgastes constantes e profundos, devido à polarização política que existe no Brasil desde o período da Ditadura. (P17)

Ainda de acordo com a tabela (8) (APENDICE C, p. 116), é possível perceber que dois sujeitos associaram ideias negativas a respeito do engajamento docente. O depoimento do sujeito (P16) é significativo a esse respeito: “Não me considero politicamente engajado, pois a maior parte do engajamento que presencio é tendencioso e alienador” (P16). Finalmente, sob a categoria “não se considera engajado”, foram sistematizadas dez respostas, sendo representativa a esse respeito o depoimento do sujeito (P25): “Não me considero engajado”.

Há indícios nos depoimentos dos professores, conforme Tabelas 7 e 8 de que estes compactuam com uma ideia de engajamento que se aproxima do sentido sartreano. Sendo o engajamento entendido enquanto ato de formar os estudantes para o senso crítico diante de questões que se impõem no contexto educacional.

Observou-se ainda, que muitos professores sinalizam para uma noção de engajamento como dedicação pela profissão e comprometimento com a docência, aproximando dessa forma a ideia de engajamento docente ao desenvolvimento e compromisso dos professores com a sua carreira. Assim, a ideia de desenvolvimento profissional associada à noção “*engagement* no trabalho” aproxima-se do conceito de (DPD).

Porém, o sentido Gramsciano do termo engajamento como disputa pelo poder não foi evocado ou foi silenciado no depoimento dos entrevistados. Neste sentido, o silêncio pode ser revelador de que estes professores não concebem engajamento como uma ação que se articule com um projeto de sociedade. Por outro lado, o silêncio em relação à disputa pelo poder pode indicar a falta de uma perspectiva de ser professor enquanto categoria profissional que precisa de representação política.

Conforme é possível perceber na Tabela 9, - **Motivação para a convergência em causas ou instâncias de atuação política** – (APÊNDICE C, p. 83), os depoimentos

dos sujeitos, foram classificados inicialmente sob as categorias de “desejo por transformações” e a “motivação pessoal”. Sob essas duas categorias se agruparam cinquenta e oito respostas e, cinco sujeitos não responderam à questão. A partir da categoria desejo por transformações foram sistematizadas as subcategorias de “mudanças universais” e “busca por melhorias voltadas para o ambiente laboral”. São representativas desses depoimentos que revelam a motivação para o engajamento as falas dos sujeitos (P14) e (P44):

Procura por melhorias, agindo para provocar tais mudanças.
(P14).

Vontade de colaborar para melhorias no Curso que atuava.
(P44).

A motivação para convergir com causas ou para atuar em instâncias de participação política, revela, por meio da relação entre os termos, curso e mudança, que estes sujeitos relacionam esta atuação política ao espaço de trabalho. Neste sentido, aqui também não se percebe uma articulação entre a atuação profissional e um projeto social.

Sob a categoria “motivação pessoal”, as respostas associavam a motivação para o engajamento às subcategorias de “crenças pessoais”, “desejo de contribuição”, “desejo de autoformação” e “interesse político pela causa”. Nesse sentido, são significativas as declarações dos sujeitos (P46), (P12), (P5) e (P40) conforme seguem:

Acreditar em uma causa, e ser um cidadão participativo (P46).

A certeza de que posso contribuir. Não quero participar apenas para fazer número (P12).

Busca por outras oportunidades que a instituição de ensino não supria.
(P5)

Defesa de plano de carreira docente em outra instituição (P40)

De acordo com as falas dos professores na Tabela 9, o engajamento em causas e/ou instâncias de atuação política implica no desenvolvimento profissional docente. Essa implicação pode ser percebida tanto nas falas sistematizadas sob a categoria de engajamento por desejo de transformações, quanto sob a categoria de motivação pessoal. Sob essas categorias, foram organizados depoimentos que relacionavam o engajamento com a busca por melhorias no ambiente laboral e engajamento por desejo

de autoformação, o que aproxima a motivação do engajamento docente a alguns modelos de (DPD). Cabe ressaltar, que dentre os modelos de Desenvolvimento Profissional incluem-se o modelo articulado a autoformação e, ao desenvolvimento da escola.

A Tabela (10) - **Atuação em causas ou instâncias de atuação política** (APENDICE C, p. 84) expressa como os docentes atuam ou atuaram nas instâncias e/ou causas de atuação políticas apontadas. Dessa forma, foi possível organizar quarenta e sete respostas a partir das categorias de “no exercício político propriamente dito”, “atuação indireta” e dezesseis respostas a partir da categoria “não houve resposta”.

Sob a categoria “no exercício político propriamente dito”, foram classificadas trinta e oito respostas, a partir das quais é possível observar a variedade de formas de exercício político destes professores, sendo representativo o depoimento do sujeito (P26), que relata

Participei durante a graduação do centro acadêmico. Participo desde a década de 1990 de uma ONG ambiental local (Instituto Terra e Mar). Participei desde a década de 1990 de Assoc. de Moradores do meu Bairro, do Conselho de Meio Ambiente e Urbanismo da minha cidade (São Sebastião), do Conselho da ESEC Tupinambás (ICMBio), do Conselho da APA Marinha do Litoral Norte, sou coordenadora do Curso de Meio Ambiente do IFSP-Caraguatatuba, e nas demais causas contribuo quando posso. (P26)

A partir da categoria de “atuação indireta”, foram classificadas nove respostas que apontam as formas pelas quais os professores engajados atuavam. As respostas foram progressivamente agrupadas e sintetizadas sob as subcategorias de “favorável às causas”, “atuação intelectual”, “inatividade política no momento”, “atuação pelo exemplo” e “busca por apoio”. Nesse sentido, são representativas as falas dos sujeitos:

Não atuo de forma direta. Apenas sou favorável às lutas e procuro trabalhar aspectos de tais movimentos, de maneira contextualizada, em minhas aulas de idiomas. (P19).

Escrita de ensaios e desenvolvimento de ideias. Postura consciente integral, desde o que consumo até ao que falo e penso e sinto (P24).

No momento não estou atuando (P48).

Minha "atuação" limita-se a viver o exemplo, com exceção das políticas educacionais as quais, por força da minha função, uma vez ou outra, exprimo opinião em reuniões e fóruns específicos (P03).

Buscar apoio financeiro, desenvolver projetos, organizar (P16).

Ainda, foram organizadas dezesseis respostas sob a categoria de “não houve resposta”. Neste sentido, é representativo o sujeito P30: “Não me cabe a pergunta...” P30. As respostas sistematizadas sob as categorias de atuação política propriamente dita e de atuação indireta revelaram uma variedade de formas e níveis de atuação dos professores. Assim, os resultados corroboram com os resultados de outras pesquisas acerca do estado da arte sobre o tema e, apontam que as experiências formativas, de participação e de atuação política desses professores são bastante diversificadas.

4.4 Resultados das entrevistas.

A realização das entrevistas semiestruturadas permitiu a identificação das ideias centrais acerca das representações dos professores sobre a formação política. A análise foi organizada por eixos, os quais, por sua vez, foram analisados com o auxílio de categorias que emanaram no discurso dos professores. Nesse sentido, o eixo central de análise foi Formação Política de Professores e, por sua vez, Desenvolvimento Profissional Docente e Engajamento Docente eixos secundários. Os eixos e as demais questões das entrevistas foram relacionados entre si durante o processo de análise revelando considerável integração entre os depoimentos às questões organizadas sob o eixo central ou sob os eixos secundários. Dessa forma, foi possível comparar, confrontar e confirmar os resultados dos dados coletados por meio das questões abertas presente nos questionários.

4.4.1 Primeiro eixo - Formação Política

No primeiro eixo, analisam-se as falas dos entrevistados de forma a desvelar as suas concepções acerca da formação política, dos processos formativos vivenciados pelos sujeitos, a atuação dos mesmos antes de se tornar professor e os limites e possibilidades de formação política no espaço institucional do IFSP. Para tanto, os participantes da pesquisa foram indagados por meio das seguintes questões: “O que você entende por formação política do docente?” “Você poderia apresentar uma breve História de vida de forma a explicar como se deu o processo da sua formação política?” “Qual a sua atuação política antes de iniciar na carreira docente?” e, “Que aspectos da instituição onde atua, acredita favorecer a sua formação política?” O mapeamento das concepções acerca da formação política presente nas falas dos oito entrevistados permitiu perceber que sete deles concebem que essa formação se desenvolve de forma processual, vinculada à prática da docência cotidiana.



Figura 12: Núvem de palavras

Fonte: Elaborado pelo pesquisador através do Software IRAMUTEK

Neste sentido, os entrevistados compreendem esse processo como “formar-se” e, como autoformação. A análise de frequência, por meio da “núvem de palavras” figura 12 permite observar - relacionadas ao entendimento acerca da formação política desses

professores - as interconexões e proximidades entre termos como: **Política, professor, formação, estudo, movimento, sindicato, escola, sentido, instituição, vida, pensamento, pensar, compreender, sociedade, cidadão, atuação, bem comum, prático, questionamento e escola.**

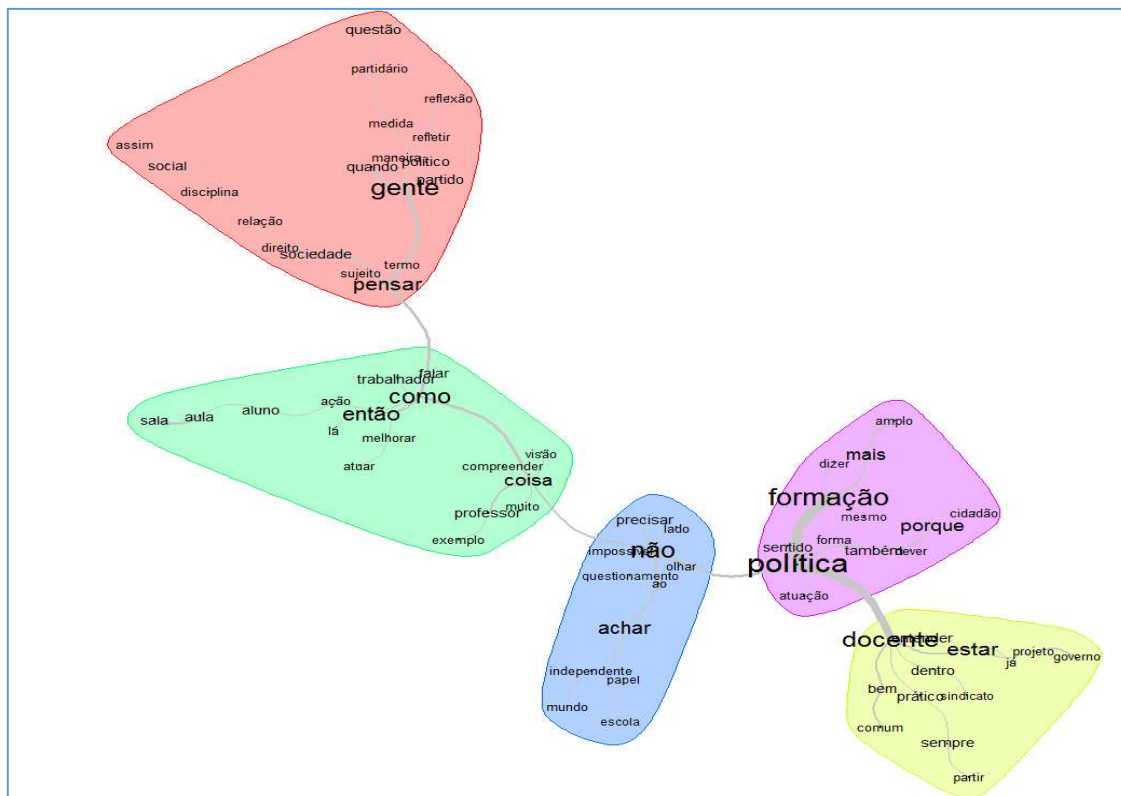


Figura 13 árvore de coocorrências

Fonte: Elaborado pelo pesquisador através do Software IRAMUTEK

Desconsiderando a alta frequência dos elementos de coesão textual e da presença marcante de elementos linguísticos que compõem a comunicação regional, os dados obtidos auxiliam na identificação das concepções dos entrevistados acerca das questões organizadas sob o eixo Formação Política de Professores.

Às interrelações que resultam da “núvem de palavras” Figura 12, somam-se as da “árvore de coocorrências” Figura 13 e permitem relacionar - ao entendimento acerca da formação política desses professores - termos que apontam para a relação entre a prática cotidiana da docência e a formação política, tais como: **pensar, sujeito, sociedade, relação e disciplina; professor, exemplo, ação, aluno, sala e aula; questionamento, lado, independente, mundo e escola.**

Assim, a análise das relações entre os termos apontadas na Figura 13, aprofundadas por meio da análise dos dados coletados nas entrevistas, permitem investigar com mais profundidade a associação, no entendimento desses professores,

entre a formação política e a prática da docência cotidiana revelando que 7 entre 8 professores entrevistados não dissociam esses processos. Neste sentido são representativas as seguintes falas:

[...] eu vejo que essa formação, ela se dá mesmo de forma mais prática do que de uma formação mesmo voltada para esse fim. [...] no campo de atuação, toda essa questão, ela vem sempre à tona porque a gente sempre recebe ordens governamentais em relação a educação que a gente tem que questionar tem que refletir[...] (Prof. F)

[...] um processo de conhecimento, de adentrar o universo da política e entender que é algo que não está dissociado da prática docente, da prática cotidiana da sala de aula [...] caminha junto com a formação, por exemplo, inicial e diária daquele professor e não vista como uma coisa separada, seria isso, é você estar por dentro do que está acontecendo no seu país, no seu mundo, no seu campus, seria aquela compreensão global e ao mesmo tempo local [...] (Prof. G)

“[...] é uma prática reflexiva que vê os entornos e como a ação de sala de aula pode melhorar e pode ajudar os alunos numa postura mais questionadora, mais crítica sobre os entornos sociais, históricos, políticos, que eles estão inseridos naquele momento [...] (Prof. D)

As concepções sobre formação política do professor que emanam das entrevistas aproximam-se das concepções de formação de professores que ressaltam o “formar-se”, como fundamental para a formação de professores. Neste sentido, Garcia (1999) resalta que as orientações práticas e Social-Reconstrucionista de formação de professores mantêm estreita relação com o “formar-se” e incorporam compromisso ético e social na busca por práticas pedagógicas mais justas e democráticas e, nesta orientação formativa, os professores mostram-se sujeitos políticos comprometidos com o seu tempo.

Os dados também revelam que, para além do caráter autoformativo, processual e prático, alguns desses professores concebem a formação política no sentido mais amplo, integrada à cidadania necessária aos sujeitos independente da condição de professor e vinculada à consciência. Neste sentido, o seguinte depoimento é representativo:

[...] eu queria pensar a formação política num sentido mais amplo porque independente de ser docente, ou não, como cidadão a gente precisa começar a entender melhor o que seria essa formação política no sentido que as pessoas costumam confundir um pouco a questão do partido ou de política num sentido mais amplo. Então vamos lá, em termos de um sentido mais amplo formação política está mais vinculada a uma consciência? Do ser, do estar, do social e na medida em que a gente aprende e estuda, reflete e faz uma reflexão ética, a gente vai fazendo uma formação política [...] (Profª. B)

As concepções dos professores entrevistados permitem identificar o acentuado entendimento que a formação política dar-se no decorrer das práticas e da ação cotidiana. É no processo de desenvolvimento das atividades profissionais que esses sujeitos encontram o significado das suas formações. É interessante notar, nas falas dos professores, que a percepção da formação política pela prática da docência se aproxima do conceito de *práxis*. O qual, trás em si, a significação de processo, de movimento humano com um fim em si mesmo ou para promover a transformação. Assim, percebe-se nos resultados, a centralidade da ação, da prática da docência e demais atividades profissionais e/ou pessoais desenvolvidas e/ou vivenciadas pelos sujeitos como promotora do processo de formação política.

Outra aproximação com o conceito de *práxis* observa-se no entendimento apresentado pelos participantes de que a formação política não se conclui num momento específico. Os resultados apontam para o caráter histórico dessa formação. Assim, percebe-se que esta formação se configura como um processo inacabado que vai se transformando no decorrer das experiências dos sujeitos históricos. Ou seja, os resultados apontam que a formação política é processo e também produto. Neste sentido, não é possível perceber nos depoimentos, dados e ou resultados, os momentos específicos, temporalmente delimitados em que essa formação ocorra. As referências à formação são relacionadas aos processos experimentados pelos professores durante a vida pessoal, acadêmica e profissional.

Os resultados revelam que a formação política também acontece durante ato da docência. Assim, na intenção de transformar outros sujeitos (os educandos) por meio da atividade docente os professores se transformam e “formam-se” sujeitos politicamente educados. Uma vez que não se revelaram nas falas dos participantes, “cursos e/ou capacitações” institucionais sistematizados para fins de formação política é possível perceber que o “formar-se”, a *práxis*, as experiências e a ação cumpriram um papel fundamental para esta formação. Neste sentido, os resultados se aproximam da concepção de *práxis* enquanto ação social transformadora em que os homens durante as atividades para transformar alguma coisa acabam por transformar-se no processo.

As concepções dos professores também apresentam características da filosofia da *práxis*, pois, percebe-se nestes sujeitos o entendimento de que o questionamento às ordens governamentais também é um aspecto que permite esse processo de formação política. Assim, as deliberações institucionais e governamentais entram em contradição

Considerando o caráter processual e de vinculação às experiências acadêmicas e/ou profissional da formação política, percebe-se que as narrativas de sete entre oito entrevistados ressaltaram o caráter formador das experiências no âmbito dos movimentos estudantis organizados ou em ações pontuais quando na condição de estudantes. Nesse sentido, são significativos os depoimentos:

[...] eu fui estudar licenciatura e dentro da faculdade eu participava do C.A, participava da diretoria, a gente sempre esteve envolvido com essa parte política, essa parte da representatividade para mim sempre foi muito importante [...] (Profª. H)

[...] entrei na faculdade em 1981 e foi justamente na época das Diretas Já e todo aquele movimento estudantil né? Eu não participava diretamente do movimento estudantil mas eu ia em todas as manifestações e tudo e foi muito marcante para mim e com isso eu criei uma mentalidade, uma consciência porque eu vi exatamente assim o que era a ditadura, o que foi o movimento pós ditadura e toda aquela esperança de quando entrou o pessoal após a ditadura e aquela serie de coisas que foram acontecendo. Mais ou menos, a minha formação passou por essa História aí. [...] (Profª. E)

[...] quando a gente começou no (CEFAM) não tínhamos nem prédio e alunos e professores foram para a rua brigar por um prédio, embaixo de chuva e com sombrinha e a gente ganhou o prédio e a gente cuidava do prédio, sabe aquela coisa do aluno que era adolescente mas que cuidava porque ganhou? (Profª. G)

Por sua vez, o entrelaçamento entre termos como: **infância, ditadura, avô, jovem, adolescência e crescer**, conforme Figura (14), emanados das falas de 6 entrevistados revelam experiências de formação política na vida pessoal e/ou familiar em que sobressai a influencia familiar no processo. A influência familiar observada aproxima-se das falas que apontaram para caráter processual (através do tempo) e, que considera a infância, adolescência, perpassa a fase adulta, interconectado como um ciclo, o ciclo da vida. Neste sentido, são significativos os seguintes depoimentos:

[...] Eu tinha um pai tremendamente político. Político e partidário. Ele se candidatou a prefeito e vereador da cidade. As questões políticas eram questões que estavam sempre onde meu pai estava, não a minha mãe, mas o meu pai. E lógico que isso nutriu a minha formação de alguma maneira, mas nunca a gente pensava sobre isso, eu não acredito que fosse um intuito do casal, era uma coisa do meu pai e ai permeava a nossa formação [...] (Profª. C)

[...] minha vó estudou em 1952 com a Helena Antipoff, uma grande educadora russa e ela foi uma agente de transformação no Brasil e foi

discípula da Helena Antipoff e em 1959 - eu obviamente não era nascida- a minha vó ficou na fazenda do Rosário que era uma fazenda de vivência de prática docente mais voltada para a área rural e de como transformar as comunidades rurais no Brasil naquele momento. Ela foi muito ativa naquele processo e doze anos depois quando eu nasci ela já era professora do estado de Minas Gerais, professora da zona rural e durante a minha infância eu acompanhei muito a prática dela. Acho que isso me iniciou nesse mundo mágico que é a escola, que é a sala de aula e tudo mais. E, como a minha vó era essa pessoa com esse olhar muito social, isso acabou acho que plantando, deixando raízes em mim também como pessoa. Eu diria que nessa breve História de vida foi a minha vó como professora e articulada nas ações sociais. (Profª. D)

[...]o âmbito familiar que você convive que te influência politicamente e você tem o âmbito escolar, na infância passa “meio batido” isso tudo e a gente não percebe mas eu acho que a política já esta sendo passada na infância pelos valores que os pais, que a família, passa para gente, onde a gente convive, como que funciona aquela dinâmica social, tudo isso acho que vai moldando na pessoa, na criança, sem ela saber, noções de política. [...] sou de uma família que tenho 5 tios militares e o meu pai era muito rebelde, o meu pai não era militar, era da parte da minha mãe e o meu pai sempre foi uma pessoa que pensava muito e questionava. Meu pai é muito crítico. Então, a nossa infância teve várias situações assim, meio constrangedoras, porque naquelas reuniões de família, meus tios todos do Exército e falando a favor da ditadura e o meu pai falando contra e a minha mãe falava: - fica quieto - aquela coisa meio tensa. [...] (Profª. E)

A análise das Histórias de vida e o engendramento de termos como: **Igreja, teologia, libertação, teatro, católico e social**, observadas na análise de similitudes e “árvore de coocorrências”, ainda conforme figura (14), sinalizam que no bojo das oportunidades de formação política desses professores, há de se considerar as vivências políticas junto a grupos religiosos politicamente atuantes no Brasil durante os anos 80 do século XX, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e grupos específicos ligados às Igrejas: Luterana e Metodista. Em alguns relatos, as vivências em atividades político-culturais que estes grupos desenvolviam, como o teatro, surgem como um meio de iniciação à essa formação. São representativos desses relatos as seguintes falas:

[...] a minha formação política ela se deu primeiramente, em uma Comunidade Eclesial de Base (CEB)⁴ que eu participava e continuo ainda participando aqui em São Paulo. Eu entrei nessa comunidade e comecei a fazer parte dela na década de 80, mas especificamente no

⁴ As comunidades Eclesiais de Base (CEBs) são pequenos grupos ligados a uma capela urbana ou rural, ligados à igreja católica. Surgiram na década de 60 do século XX integrados por sujeitos das classes populares. Nas CEBs são discutidos textos religiosos e as questões sociais em busca de melhores condições de vida e anseios e esperanças libertadoras. (FREI BETO, 1985)

ano de 1985, 85 ou 86. A minha mãe e eu participávamos de uma paróquia maior que a paróquia Nossa Senhora de Fátima que fica no bairro do Sapopemba que fica na região periférica de São Paulo e a gente começou a frequentar essa comunidade eclesial de base que é chamada comunidade São Francisco de Assis. [...] (Profa. H)

[...] outro espaço de atuação forte, eram as igrejas, poucas igrejas Católicas, diga-se de passagem, e igrejas Metodistas e Luteranas. Na minha adolescência, por exemplo, eu comecei a participar de um grupo de teatro ligado a igreja, na verdade o grupo de teatro era composto por pessoas ligadas a igreja Católica e Metodista e independente também foi criado um grupo de teatro que eu fazia parte [...] No mesmo espaço onde se discutia a teologia da libertação⁵ discutia-se também a filosofia da libertação, sociologia da libertação[...] (Prof. A)

Os resultados explicitam, tanto nos casos onde as instituições religiosas são citadas como importantes instituições no processo formativo quanto nos casos em que os movimentos estudantis e a família surgem como as principais influências, que as experiências vividas pelos sujeitos são fundamentais para a compreensão da formação política desses professores. Assim, os resultados revelam que as experiências formaram e transformaram os participantes da pesquisa no processo da formação política.

Neste sentido, a pluralidade de posicionamentos políticos atuais de professores que tiveram parte importante das suas formações creditadas aos movimentos/ações estudantis, organizados ou não, podem ser explicados pela subjetividade e sentidos a que estes atribuíram às suas experiências no decorrer das trajetórias da vida estudantil. Assim, temos formas de engajamento e posicionamentos políticos atuais bastantes diversificados. Além disso, nas falas percebem-se posicionamentos com enfoque no ambientalismo, na discussão das questões de gênero, na luta em defesa da escola pública, na defesa do bem comum, na defesa de transformações radicais nas estruturas da sociedade, na justiça social, no feminismo dentre diversos posicionamentos.

Ainda de acordo com Larossa (2002) a experiência produz um saber próprio, um saber que não se aprende por meio das experiências de outros sujeitos, motivo pelo qual a experiência resulta em heterogeneidade e diferenças. Os depoimentos que põe a família como uma instituição que permitiu algumas aproximações iniciais com os temas políticos são reveladores das diferenças e do saber próprio que se produz na experiência. Neste sentido, a iniciação política por meio da família não necessariamente formou

⁵ A Teologia da Libertação foi um movimento sócio-eclesial surgido na década de 60 do século XX, na América Latina e no âmbito da igreja católica que por meio de análise crítica da realidade social buscou auxiliar a população pobre na luta por direitos encontrando resistência do estado e até mesmo da igreja. Alcançou o auge da sua existência em plena ditadura militar brasileira. (CAMILO, 2012)

sujeitos que comungam com os mesmos espectros políticos hegemônicos no ambiente familiar. Assim, a iniciação política em famílias mais conservadoras e tradicionais auxiliou na formação de sujeitos progressistas e vice-versa. Como nos aponta Larossa, a experiência produz diferenças.

Considerando o caráter processual da formação política, conforme é possível perceber nos dados obtidos através das respostas à questão: Qual a sua atuação política antes de iniciar na carreira docente? Figura 15, nota-se a acentuada articulação entre termos que apontam para os movimentos estudantis como um espaço de atuação desses sujeitos. Assim, temos as seguintes correlações: **Participar, movimento e universidade; Política, aluno e greve; Escola e ética; Estudantes, filho, greve e causa.** Os resultados apontam que antes de iniciar na carreira docente os respondentes vivenciaram diversas experiências políticas, sendo os movimentos estudantis a experiência em comum.

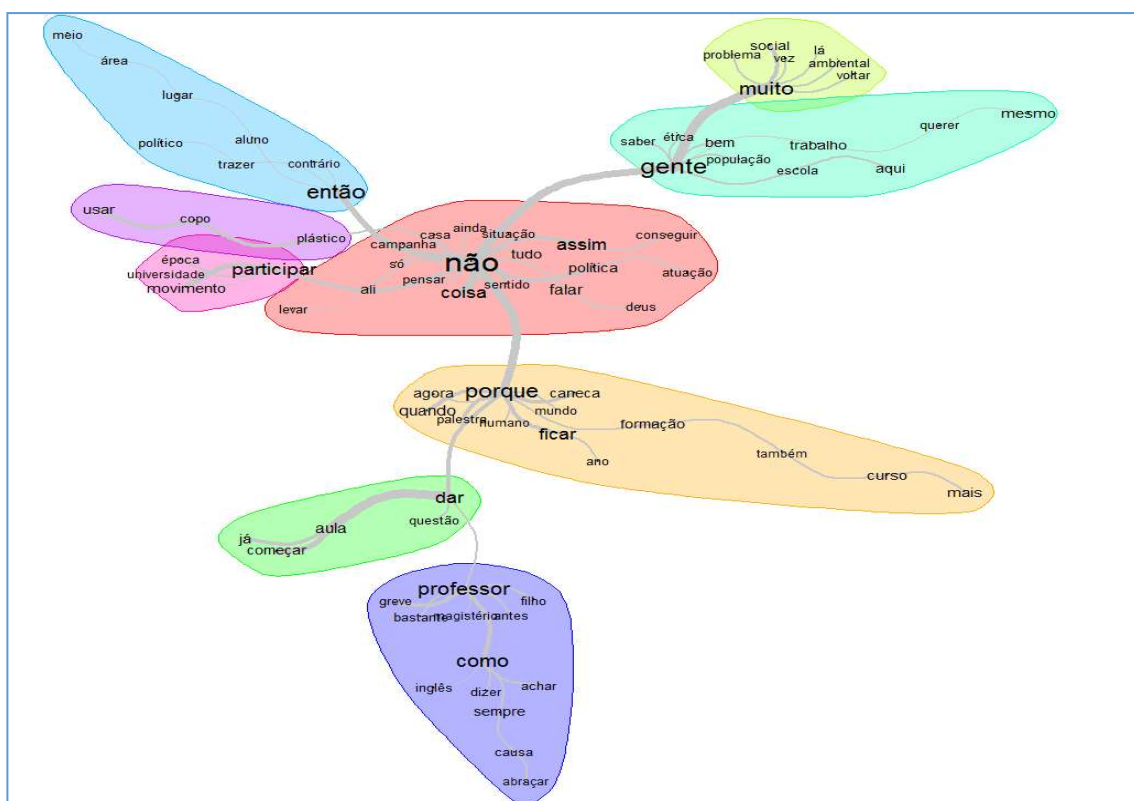


Figura 15: árvore de coocorrências

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador através do Software IRAMUTEK

Neste sentido, 6 professores relataram atuação e/ou participação em movimentos ou ações estudantis e, dentre estes, concomitantemente 1 professor atuava em outros Movimentos Sociais. Dentre as respostas, 1 professor já era sindicalista e 1 professor

atuava junto à questão ambiental por meio da profissão anterior à de professor. Acerca dos espaços de atuação política são significativos os seguintes depoimentos

[...] eu fui fazer o Centro Específico de Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) que foi uma possibilidade do governo? de aperfeiçoamento do magistério, onde eu estudava o dia todo, ganhava um salário como bolsa, foi um curso muito bom que eu fiz, esse curso já me trazia algumas coisas políticas, inclusive foi na época do Collor e eu participava de toda a movimentação para o Impeachment do Collor fui para as praças junto. Então, lá eu pude participar de alguns movimentos [...] (Profª. F)

[...] como estudante eu sempre tive compromissos com causas. E é interessante porque o meu compromisso com causas políticas sempre se deu pelo viés da arte, ou familiar, entende? Porque a política não está restrita a determinados âmbitos da vida, né? [...] (Profª C)

[...] era uma atuação muito voltada para a área de meio ambiente, a política ambiental, principalmente pelo contexto do trabalho que eu realizava eu trabalhava com pesquisa em ambientes marinhos então sempre me preocupava muito a questão das legislações a gente tem muitos conflitos sociais aqui em relação a populações tradicionais que são prejudicadas [...] (Profª. E)

[...] fui presidente do sindicato [...] (Prof. A)

A atuação majoritária dos entrevistados em movimentos e/ou ações estudantis antes de iniciar o exercício da docência chama atenção para a importância dessa instância de atuação na formação política dos professores. Essa observação vai ao encontro às pesquisas de Gonh (2016), a qual ressalta que os estudantes por meio dos movimentos estudantis (ME), notadamente, os do ensino médio e universitários, sempre estiveram presentes em momentos cruciais da vida política do país como atores políticos relevantes. Para esta autora, o ME trata-se de um legítimo movimento social com método, causa e identidade próprias, o que de certa forma explicaria o protagonismo dos MEs na formação política dos entrevistados. É possível perceber que, para os entrevistados, o ME foi o principal espaço de atuação e ao mesmo tempo de formação política, de forma que infere-se a existência de uma práxis transformadora própria ao ME.

No sentido de compreender a participação em movimentos como um caminho para a formação política, Perella (2012) afirma que a aprendizagem e a formação política, pode ocorrer também, pela participação dos sujeitos em movimentos sociais, que possibilitem a transformação da consciência ingênua e a formação da consciência crítica. Neste sentido, as falas que apontaram para o sindicalismo e o ambientalismo

como formas de atuação antes de iniciar a prática da docência revela o potencial formador que estes movimentos sociais também apresentam no processo de formação política dos sujeitos que se engajaram a defender suas causas.

Conforme é possível observar por meio da análise de similitude na Figura 16 “árvore de coocorrências”, produzida com as repostas à questão: “Que aspectos da instituição onde atua acredita favorecer a sua formação política? Os resultados da articulação entre os termos: **formação, colega, instituição, favorecer, promover, participar, questão, debate, professor, diversidade e experiência** apontam que, para esse grupo, a instituição IFSP possui algumas características como: A alternância democrática da direção geral do câmpus; dos cargos de direção e funções gratificadas; o nível de formação dos colegas; a diversidade de professores; a possibilidade de participação e opinião em atividades coletivas e temas políticos; a liberdade de atuação e de promoção de ações (eventos) que abordem temas políticos; a liberdade para trabalhar os conteúdos em sala; a possibilidade de comunicação entre a atuação em movimentos sociais e a atuação como educador, que contribuem para a vivência de experiências políticas e para o aperfeiçoamento da formação política desses professores.

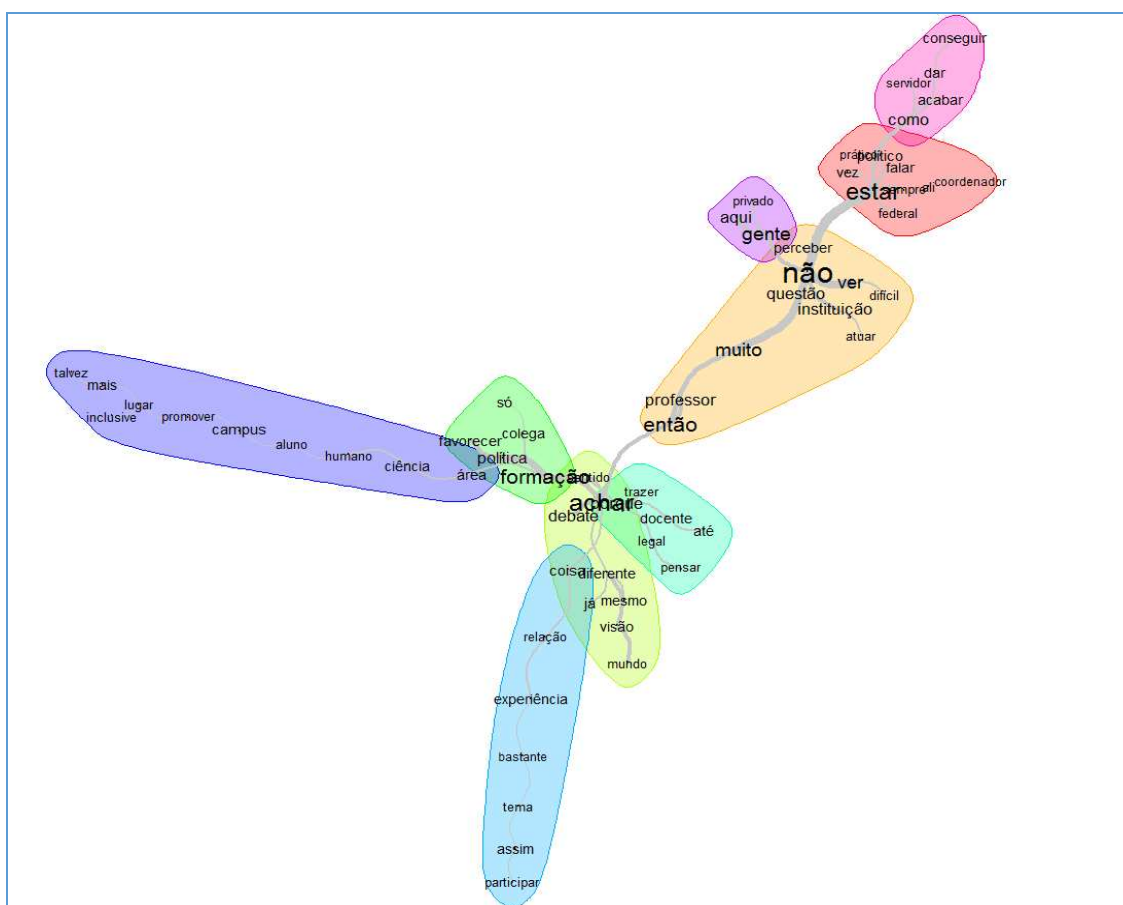


Figura 16: árvore de coocorrências

Fonte: Elaborada pelo próprio pesquisador através do Software IMURATEK

Assim, a articulação entre os dados obtidos por meio da “núvem de palavras”, da análise de similitude, se revelam com mais profundidade por meio das entrevistas, as quais permite-nos aproximar do entendimento que esse grupo possui acerca das possibilidades de formação política que se tem acesso no ambiente institucional. Assim, são significativos os seguintes depoimentos:

[...]Eu acho que o nível de formação dos colegas é um provedor de um debate constante e isso é formador. [...]” “[...]pessoas que pensam... que divergem de mim mas que conseguem manter um conversa legal, entende? Sem, vamos nos ofender, ou você é melhor ou você é pior não, uma conversa legal. Porque eu acredito nisso? Ou, porque você acredita nisso? Não porque eu gostaria que você se convertesse ao que eu penso. Risos. [...] (Prof^a. C)

Um aspecto que eu acho que favorece a formação política é a diversidade de professores que acabam se juntando nesse lugar. Aqui tem gente de tudo quanto é canto né? Quando tem um concurso nós temos professores do Nordeste temos professores do Sul e eu acho que essa coisa, de ter pessoas com realidades diferentes para conviver no mesmo ambiente, para quem gosta de conversar de socializar - e eu sou uma pessoa assim, gosto de fazer amizades - a gente acaba tendo visões diferentes não fica só com esse olhar para essa região [...] (Prof^a E)

[...] aqueles que assumem cargos, eventualmente, de direção e de gestão, estão ali para buscar organizar práticas, para aglutinar, mas eles não tem uma condição efetivamente superior a do outro. Até porque isso é rotativo. Então você tem um grupo de docentes que atuam, por exemplo, no ensino médio integrado e ali você tem um coordenador, passado algum tempo, outro professor será o coordenador e o coordenador volta para o seu papel de professor. Então, você não tem uma hierarquia engessada [...] (Prof^a B)

Dentre as características institucionais apontadas como possibilitadoras de formação política, ressaltam-se a divergência, o debate de ideias e a diversidade existente nos *campis*. Neste sentido, as falas que se referem às diferenças e as divergências de ideias com os colegas como uma possibilidade de formação política se aproximam da ideia de política apresentada por Arendt (2002). Para esta autora, a política surge na relação entre os homens, baseia-se na pluralidade, deve organizar os diferentes e trata da convivência entre os diferentes na busca pela igualdade de direitos. Assim, as diferenças e as divergências presentes na composição humana no ambiente

institucional, articuladas ao diálogo são concebidas como um meio permanente de formação política.

A concepção de que o diálogo acerca das diferenças e divergências promove o constante amadurecimento político dos sujeitos encontra apoio na consideração de Freire (2005) que diz, é no diálogo que a educação que se pressupõe libertadora realiza a formação dos homens, sujeitos históricos que conhecem a sua inconclusão. Sob esse viéz, o entendimento de que o diálogo auxilia na formação política dos entrevistados revela que, enquanto dimensão da formação humana, a formação política de professores pode desenvolver-se no processo de atuação profissional e troca de ideias entre os pares.

A gestão democrática (eleições para cargos de direção e funções gratificadas) também foi concebida como um aspecto que favorece a formação política no espaço institucional do IFSP. Para Freire (2001), a educação, sendo pública, deve ser democrática, à altura da demanda social que dela se fará. Neste sentido, alguns entrevistados apontaram que o revesamento promovido pelas eleições diretas nestes postos de trabalho, permitem o amadurecimento dos professores, os quais não estariam na condição definitiva nem de “chefe”, tampouco de “chefiado” por outros servidores.

A partir das falas dos professores, percebe-se a concepção de que a formação política, apesar de não ser desenvolvida institucional e intencionalmente pelo IFSP, é facilitada por essas características. Entretanto, acerca da opinião sobre o IFSP possibilitar um ambiente favorável à formação política desses professores, foi observada uma voz dissonante, a qual sinalizou que, pelo menos o seu câmpus específico de atuação, não lhe proporcionava condições e/ou um ambiente favorável a sua formação política, afirmando que outras instituições onde atuou anteriormente dispunham de condições mais adequadas dos que as atuais a sua formação política. De fato, não se pode explicar por meio de um recorte temporal, sendo necessário evocar várias experiências que consideram a dimensão pessoal, acadêmica e profissional que emanam nas suas histórias de vida de forma a explicar a heterogeneidade de processos promotores da formação política. Assim, percebe-se que o acentuado papel da atividade prática da docência no processo de formação política desses professores revela o caráter de práxis que essa formação apresenta.

O entendimento do DPD enquanto busca e, a vinculação dessa busca à sala de aula, se aproxima do entendimento que Garcia (1999). Para este autor, o conceito pressupõe uma abordagem da formação docente que valoriza, além de outros aspectos, o caráter contextual. Esta abordagem conceitual apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento de professores. Assim, o contexto a que se refere o autor e a ideia de busca constante relacionada à sala de aula a que se referem os professores respondentes são importantes para o desenvolvimento profissional.

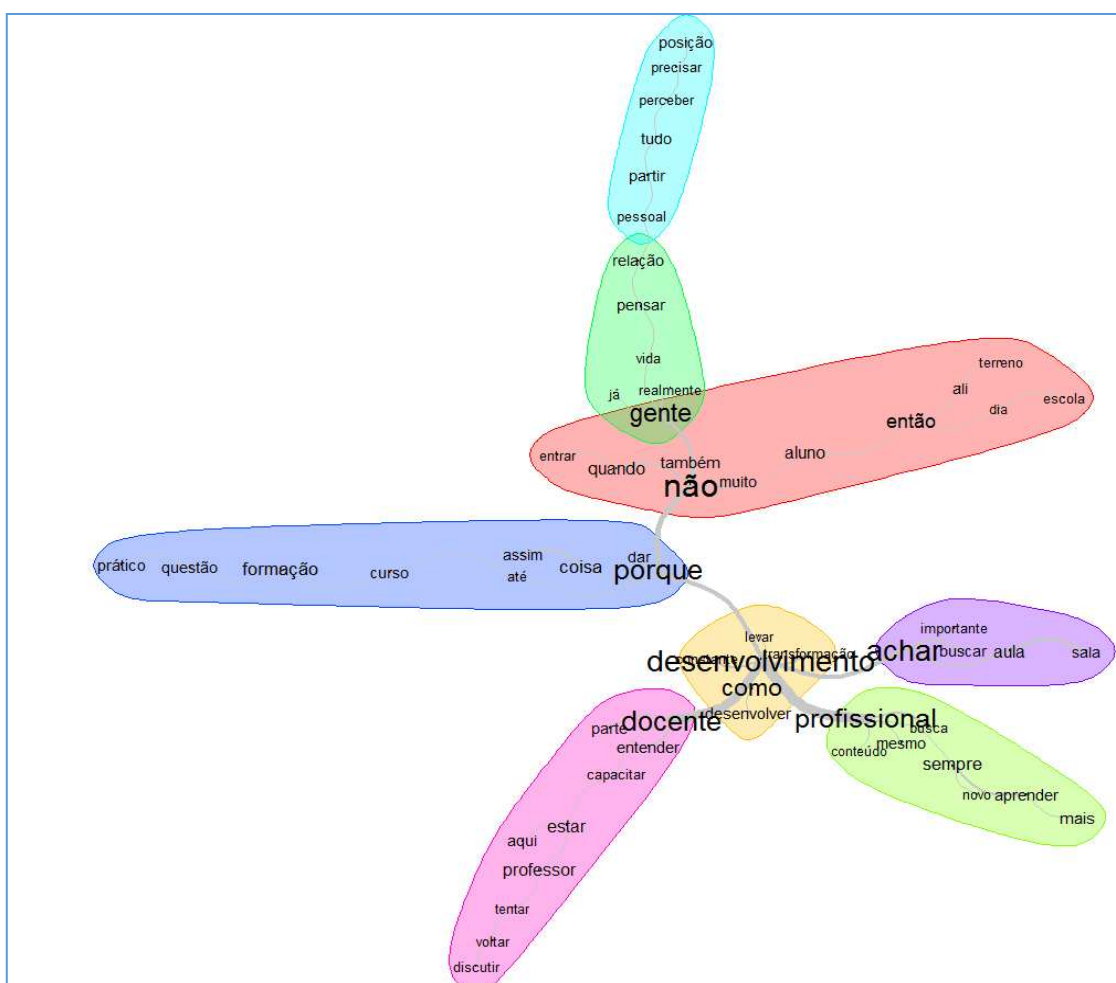


Figura 18: árvore de coocorrências

Fonte: Elaborado pelo pesquisador através do Software IRAMUTEK

Entretanto, articuladas à ideia de autodesenvolvimento conforme Figura 18 os depoimentos revelam que os professores compreendem o DPD como um processo que **integraliza dimensões** e que se dá em estreita relação com a **prática profissional**. Desse modo, as opiniões ressaltam o caráter integralizador do DPD, o qual articula as **dimensões pedagógica e profissional** num processo amplo. Assim é significativa a seguinte fala:

Eu entendo como um constante, né? e também no âmbito de todas as partes da vida desse docente. Esse desenvolvimento tem que ser não só didático, mas também pessoal, religioso, tem que tocar todas essas partes que desenvolve ele como um todo. Assim, eu penso (Prof. F)

Por sua vez, as entrevistas ainda indicam que os professores consideram a **dimensão humana** no processo do DPD e articula esse processo ao **contexto social** que envolve a escola e às condições percebidas para além dos seus muros. Neste sentido, são significativas as seguintes falas

[...] Desenvolvimento profissional docente para mim é aquilo que possibilita transformações como profissional e como ser humano, porque não dá para separar uma coisa da outra, a meu ver. (Prof^{ra}. C)

[...] quando ele vai se desenvolvendo também ele faz sempre o questionamento a partir do extra-muros, do que está além da escola das questões sociais, das questões políticas e econômicas e ele vai se envolvendo. Isso aí faz parte do desenvolvimento profissional docente [...] (Prof. A)

Não menos importante, as relações entre os termos: **profissional, busca, aprender, sempre, novo e conteúdo**, ainda conforme figura 18 apontam que o DPD também é compreendido como **busca pela aprendizagem profissional** e, sinalizam que apesar da convergência no entendimento do DPD como autodesenvolvimento, os professores relacionam esse desenvolvimento a aprendizagem no sentido pedagógico em que a busca pela autocapacitação se dá constantemente de forma que a busca é uma atitude através da qual o sujeito se desenvolve. Neste sentido, destacam-se os seguintes depoimentos:

Eu acho que o desenvolvimento profissional docente é aquele que o docente busca se capacitar, porque não adianta eu ir por mim né? Eu me formei em biologia e quando eu saí da faculdade eu fui dar aula, na verdade, ainda estudando biologia eu fui dar aula. E eu acho que quando eu fui para prática é que eu fui perceber o que eu não sabia e eu fui buscar isso eu acho que desenvolvimento profissional docente é isso é você se autocapacitar é você saber quais são os seus problemas,

porque você não ensina melhor aquilo? Porque que você não entende aquilo? (Profª. H)

Então, para mim é isso, desenvolvimento profissional é esse contexto todo, primeiro, partir de uma posição pessoal enquanto ser humano de que a gente passa pela vida e tem sempre que aprender e depois voltar essa percepção para prática mesmo profissional. (Profª. G)

Finalmente, a análise das relações entre os termos: **levar, transformação, desenvolver**, ainda conforme figura 18, permitem perceber que existem concepções entre os professores que apontam para o DPD **como transformação**. Assim, é representativo o seguinte depoimento:

[...] o desenvolvimento precisa levar a transformação. O professor a meu ver é esse sujeito que precisa estar em constante desenvolvimento em constante transformação, em reflexão, autorreflexão, questionamento, a meu ver seria ótimo se sempre com os pares, mesmo com as divergências. (Prof. C)

Desenvolvimento Profissional é você se refazer e se reconstruir constantemente sempre buscando novas estratégias, novos desafios, indagar sempre, buscar sempre aprender sempre, eu acho que é isso. (Profª. D)

As entrevistas indicam que os professores concebem o DPD como (auto) desenvolvimento se aproximando assim do entendimento do DPD como um processo que se dá “de dentro para fora” e ressalta que é o professor é quem decide as questões que quer considerar no seu desenvolvimento. Neste sentido, os resultados indicam o entendimento de que o DPD acontece por meio da autonomia, autoformação e/ou autodesenvolvimento e busca pessoal.

Por outro lado, há de se ressaltar que nos depoimentos existem poucas referências que vinculam o DPD à aprendizagem coletiva ou colaborativa. Os resultados revelam que esse processo é constantemente relacionado à sala de aula do professor, ao seu conteúdo, à sua disciplina, a sua prática profissional de forma que é possível afirmar que predominam nestas concepções, um caráter individualista do processo. Porém, vale ressaltar que no processo de DPD, a autoformação não pode ser confundida com autodidatismo. Nesta perspectiva de formação, incentiva-se a criação de redes de

(auto)formação participada de forma que o professor atue como formador e formando simultaneamente. Assim, há um caráter coletivo no DPD que não sobressaiu nas concepções dos participantes da pesquisa.

No sentido de esclarecer o conceito de (auto) formação, Galvani (2012) diz que esta não pode ser concebida como um processo isolado e precisa acontecer relacionando três polos, quais sejam: o pólo autoformativo, heteroformativo e ecoformativo, considerando as influências do meio social, físico e ambiental e a percepção do sujeito sobre si. Nesta perspectiva, as concepções dos professores sobre a DPD revelam a centralidade do polo autos em detrimento dos polos hetero e eco.

Os resultados que revelam as concepções dos professores do DPD como um processo que integraliza dimensões considerando a dimensão humana, encontra eco na concepção de DPD como um processo complexo de desenvolvimento tanto pessoal, como social, onde o professor é percebido como um todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais.

Os resultados ainda apontam para uma estreita vinculação entre o DPD e as atividades da docência. Neste sentido, as relações entre dimensão pedagógica, conteúdos, práticas estão vinculadas no entendimento desses sujeitos sobre o DPD e corroboram com a perspectiva teórica do DPD afirma que afirma que este processo deve ser realizado por meio de experiências formais e informais, no local de trabalho e prática da docência, a escola.

4.4.2.1 A contribuição da formação política para o DPD

Na análise de como os professores veem a contribuição da formação política para o desenvolvimento profissional docente, foi possível perceber a concepção de que a formação política possibilita ao professor **articular prática pedagógica e contexto social**. Desse jeito, as falas indicam que a formação política pode ampliar os conhecimentos acerca do contexto social e auxiliar na prática pedagógica em sala de aula. Essa contextualização de aspectos do entorno social em sala de aula dar-se-á por meio de exemplos. Neste sentido, são ilustrativos os seguintes depoimentos:

[...] acompanhar as leis do país e eu acho que a gente tem que levar para sala de aula. Eu por exemplo que sou da área de letras é que eu gosto muito de trabalhar com a intertextualidade, diferentes formas de discurso, das narrativas. Então, eu acho que o aluno tem que ter o

direito de passar por mundos diferentes, por exemplo, eu sou professora de Inglês se a gente pega um jornal, por exemplo, o “The Economist” que tem uma visão mais conservadora e coloca em contrapartida um jornal que está abordando um mesmo tema só que a partir de uma visão mais progressista e você leva aquilo para a sala de aula e o aluno pode ventilar ideias e ir estruturando argumentos dentro da própria visão de mundo dele que pode ser conservadora ou progressista e a gente como professor tem o dever de levar essas diferentes ideias para a sala de aula. E eu acho que a contribuição da formação política eu acho que seria assim [...] (Prof^a. D)

[...]eu expliquei muitas vezes, que o sexo dentro da Biologia é definido por cromossomos X e Y e aí eu fui incorporando alguns itens que eu acho que tem a ver com a minha formação política que eu fui buscar sobre orientação de gênero e orientação sexual, na verdade não é orientação de gênero na verdade eu me esqueci o nome, mas é aquela em que a pessoa se vê... ela nasceu com um sexo biológico X mas ela se vê como homem e mulher porque homem e mulher não importando qual é o sexo biológico e isso tem a ver com a constituição histórica do indivíduo. Eu acho que isso é importante, por exemplo, levar para a sala de aula porque eu posso de certa forma explicar para os meus alunos de onde vem o preconceito, porque o preconceito? (Prof^a. H)

Os sujeitos entrevistados não relacionaram o DPD com ações institucionalmente organizadas e indicam um sentido pedagógico atribuído ao processo que se observa, principalmente durante as práticas pedagógicas. Assim, a concepção dos professores distancia-se do entendimento de DPD sistematizado para diferenciar as experiências organizadas sob a perspectiva da racionalidade técnica das propostas formativas estruturadas sob a perspectiva da racionalidade prática. Neste sentido, são consideradas pelos participantes da pesquisa as práticas cotidianas dos professores para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Por sua vez, a relação apresentada pelos professores entre a formação política e o desenvolvimento profissional docente ressalta-se pela facilidade que a formação política proporciona nos momentos de articulação entre contexto social e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, o entendimento dos entrevistados se aproxima da compreensão apresentada por Libâneo e Pimenta (1999). Para estes autores, o DPD só se efetiva na ampliação da consciência sobre a própria prática, na sala de aula e na escola o que exige conhecimentos críticos sobre a realidade.

4.4.3 Terceiro eixo – Compromisso Político e Engajamento

No terceiro eixo, foram analisadas as concepções dos professores acerca do engajamento docente, do compromisso político e, das atuais causas e/ou bandeiras que exigem posicionamento dos professores. Para tanto, os sujeitos da pesquisa responderam aos seguintes questionamentos: O que significa compromisso político para você? Que relação faz entre a sua atuação política o seu trabalho? Na sua opinião, quais “causas ou bandeiras” merecem o engajamento do professorado na atualidade? Assim, conforme figura 19 foram relacionadas às questões os termos: **compromisso, professor, questão, política, bandeira, social, aula, atuação, aluno, sociedade, sala, pensar.**

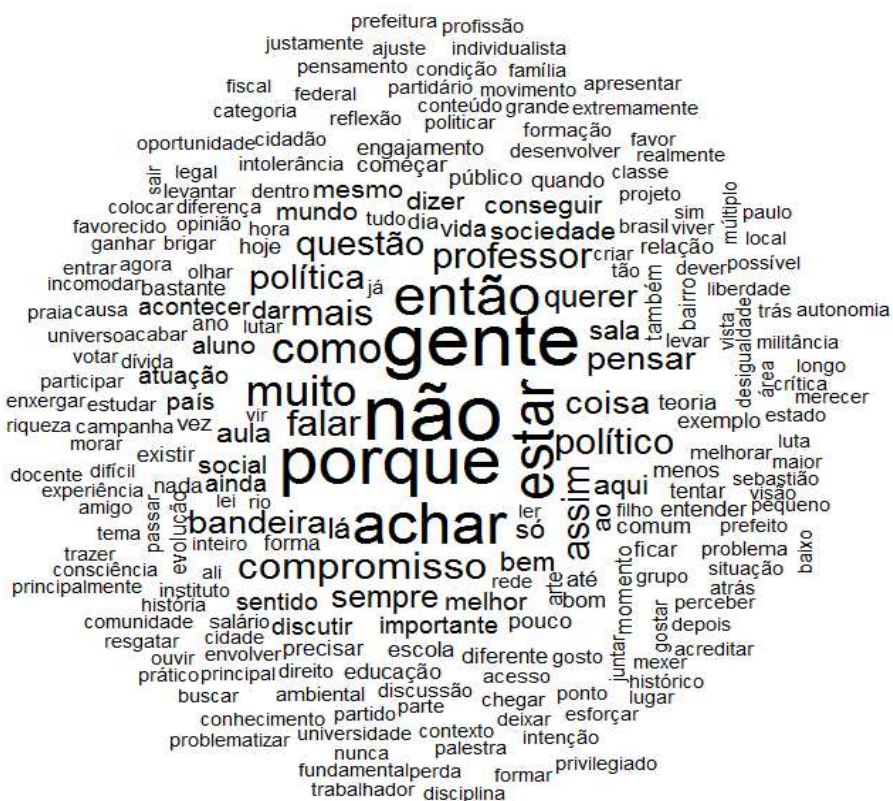


Figura 19: Nuvem de palavras

Fonte: Elaborado pelo pesquisador através do Software IRAMUTEK

A frequência de termos observadas na figura 19, e as interconexões entre palavras como: **engajamento, categoria e autonomia; diferença, social, desigualdades e oportunidades; direito e aluno; acesso, educação e público; não, escola e partido; questão e PEC; questão e intolerância; perda e político; opinião e falar; salário e melhor;** conforme figura 20 indicam que os professores concebem

como questões necessárias de engajamento no tempo presente, a questão da PEC (241), do acesso a educação pública, do projeto de lei “Escola sem Partido”, da perda do espaço político pela população, a questão salarial dos professores, as questões relacionadas à justiça social e as desigualdades de oportunidades, às questões relacionadas às diferenças, da liberdade de opinar e falar em sala de aula, da autonomia docente, da necessidade do professor pensar como categoria e das questões referentes aos direitos dos alunos, dentre outras.

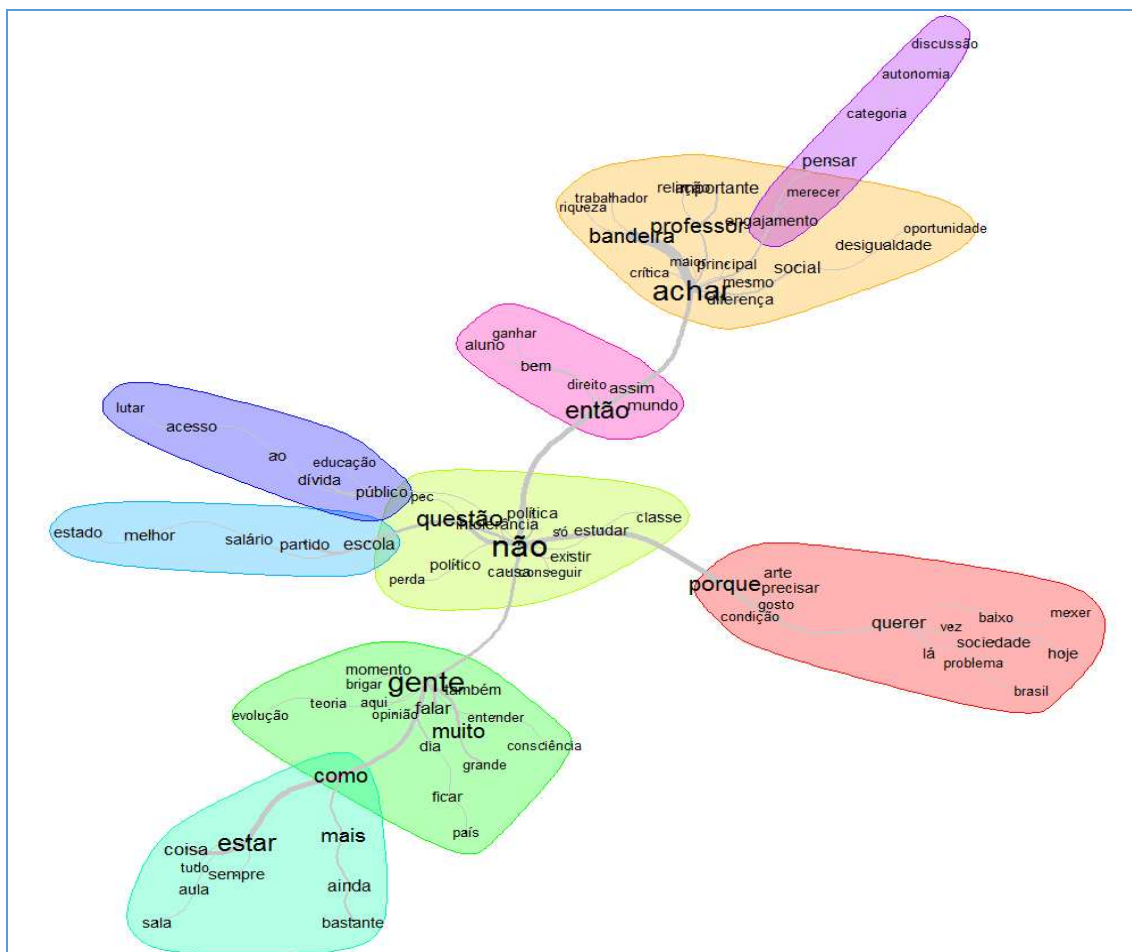


Figura 20: árvore de coocorrências

Fonte: Elaborado pelo pesquisador através do Software IRAMUTEK

Assim, a análise a análise das interconexões figura 20 aprofundadas por meio das entrevistas permitem indicar que no entendimento desses sujeitos as questões que merecem engajamento dos professores **tanto são atuais, quanto diversificadas**. Percebe-se também acentuada **aproximação** entre as questões discutidas pela sociedade no **contexto atual** e as questões levantadas pelos sujeitos da pesquisa. A atualidade, diversidade e aproximação às questões foram observadas tanto diante da questão do

engajamento e compromisso político, quanto da relação entre atuação política e trabalho. Neste sentido, são significativos os seguintes depoimentos:

[...] a bandeira maior para mim ainda é a luta por uma sociedade mais justa [...] a questão de gênero e classe, o preconceito muito grande com pobre, com homossexual, ainda a mulher não alcançou o seu espaço [...] a retomada da discussão democrática [...] acho que outra bandeira é a distribuição de riqueza [...] (Prof. A)

[...] Escola Sem Partido. Puxa, pelo amor de Deus os professores tem que se manifestar em relação a isso, sabe? [...] essa questão da PEC [...] essa questão da previdência também [...] (Prof. F)

[...] antes de mais nada, o direito a liberdade na sala de aula [...] outra coisa importante é pensar em termos de categoria [...] pensar a questão da desigualdade social [...] (Profª. B)

Nota-se ainda, tanto na análise de similitudes, figura 20, quanto nos depoimentos, que os professores destacam os temas: **das desigualdades, da justiça social** e das questões que abordam **as diversidades** enquanto bandeiras que cabem o engajamento do professorado. Neste sentido, apontam as profªs C e E:

Na atualidade? Então vamos lá. Eu acho que a bandeira do feminismo, das questões de gênero, das questões raciais. (Profª. C)

[...] a principal é a desigualdade, a desigualdade de oportunidades que ai acaba sendo desigualdade social e econômica [...] outra questão que tem me incomodado muito é a intolerância [...] A intolerância em qualquer sentido, seja a intolerância em relação à opção sexual, seja em relação à raça [...] (Profª. E)

As questões pelas quais os professores tomam partido são muitas e as formas de engajar-se nelas também. Vale ressaltar, que a noção de engajamento Sartreano, não se refere a posicionamento sócio-político partidário, tampouco se esvai no puro idealismo, ou nova doutrinação. Na literatura Sartreana engajar-se é libertar-se, comprometer-se com o mundo e vivenciá-lo.

Por sua vez, conforme pode-se observar na Figura 21, as respostas à pergunta: o que significa compromisso político para você? indicam que o compromisso político foi relacionado às diversas formas dos professores assumirem responsabilidades e de se comprometerem. Assim, as interconexões entre os termos: **compromisso, não e partidário; múltiplo e bandeira, compromisso e sociedade, bem e comum; menos e favorecido; levantar, local e trabalho; sempre, discutir e cidadão; mundo, questão e problematizar; e, bairro e cidade** revelam que o entendimento de compromisso

político foi relacionado com o compromisso do professor com o bem comum em sala de aula, o compromisso com a sociedade, com um compromisso não partidário, com o trabalho e articulado às múltiplas “bandeiras”, em defesa dos alunos menos favorecidos, a um compromisso com a participação, com o exercício e discussão acerca da cidadania, com o ato de problematizar as questões existentes no mundo, o compromisso de “levantar” junto a um grupo o local de trabalho e o compromisso com o momento do país, com o seu bairro e/ou sua cidade.

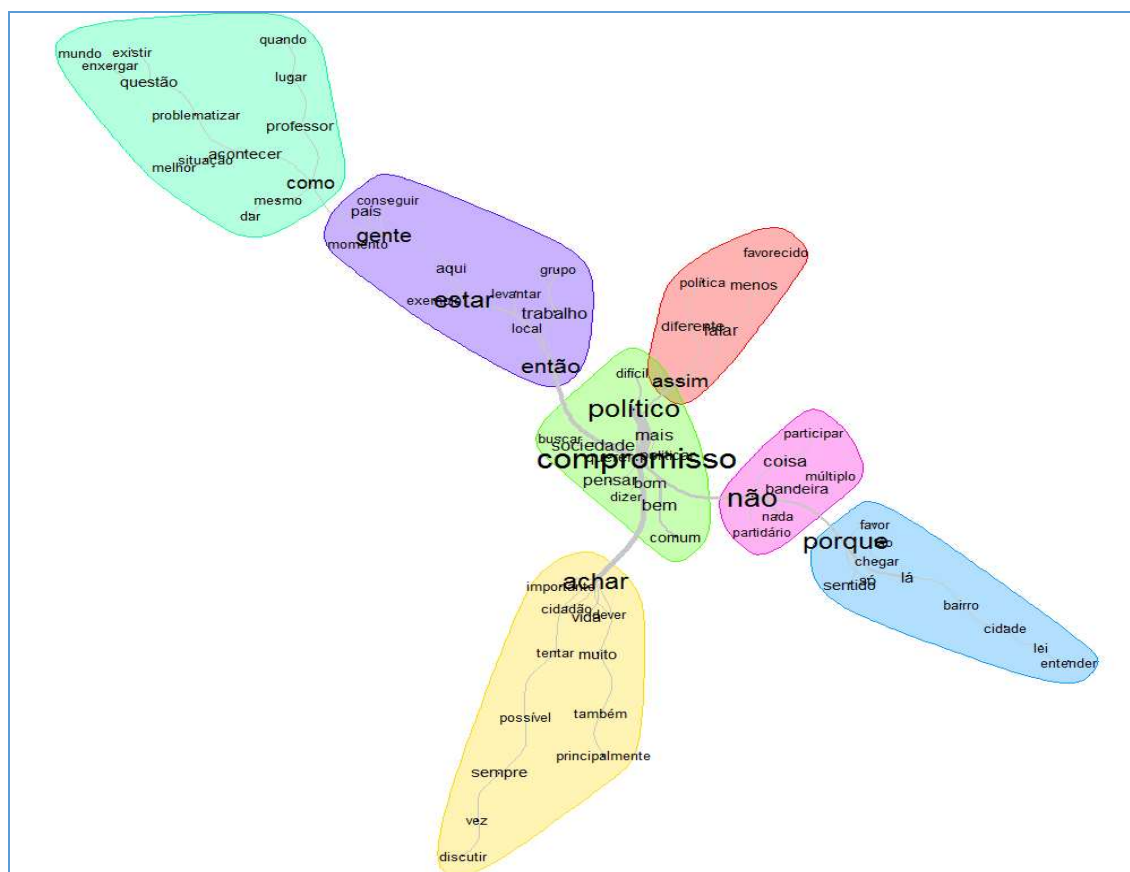


Figura 21: árvore de coocorrências

FONTE: Elaborado pelo pesquisador através Software IRAMUTEK

Assim, percebe-se uma concepção do compromisso político que busca distanciá-lo das formas de manifestação política institucionalizadas. Neste sentido, observou-se a diminuição das referências ao termo política e o aumento do uso do termo compromisso como se esse termo substituísse aquele. Essa negação às formas políticas institucionalizadas, talvez, sintoma do ambiente político polarizado no país, apresente-se com mais força quando são observadas as conexões entre os termos: **compromisso, político, sociedade e não partidário.**

Os resultados apontam ainda, que para os professores participantes o compromisso dar-se-á, principalmente, junto à escola e, como consequência, extrapola

seus muros, ampliando-se sobre o mundo. Neste sentido, são representativos os seguintes depoimentos

[...] o meu nível de compromisso político é outro, não é partidário, é formativo. Eu acho que eu tenho uma responsabilidade com a formação dos meus alunos. Nesse sentido [...] eu acho que professor tem que ter esse compromisso de fazer as pessoas pensarem [...] (Prof^a. C)

Compromisso político para mim tem a ver com a organização do bem comum para que as pessoas menos favorecidas sejam representadas e que esse bem comum seja comum a elas também. E eu atribuo isso ao meu trabalho e a minha formação na CEB, porque lá era exatamente isso. As pessoas menos privilegiadas, e, eu estou falando menos privilegiada em todos os sentidos, no sentido financeiro, no sentido de educação, no sentido de saúde, porque essas pessoas, quando eu falo menos favorecidas, não tem acesso a um monte de direitos que ela tem que ter. Então, compromisso político para mim é lutar pelo bem comum para que realmente ele seja bem comum a todos e principalmente para esses menos favorecidos. (Prof^a. H)

[...] é fundamental na vida da pessoa ela ter compromisso com o que quer que ela acredite. Se ela quer ser um bom profissional ela tem que ter compromisso com a profissão dela se ela quer ser um bom pai uma boa mãe ter compromisso com os filhos e o compromisso políticoacho que é o resultado desse compromisso geral que a pessoa tem em vários âmbitos da vida dela procurando trabalhar pelo bem da sociedade. (Prof. E)

As referências ao não partidarismo tanto nas entrevistas quanto nos questionários chamam atenção. Uma vez que inicialmente estes sujeitos se autoafirmaram engajados e, concomitantemente, apresentaram algumas causas e/ou bandeiras que seriam favoráveis, não seria incomum que algum grupo político institucionalmente organizado pudesse representá-los, porém, muitas repostas enfatizaram o não partidarismo. Cabe ressaltar que a negação da política institucionalizada não é uma invenção desses professores.

Em tempos de crise e de instabilidade, tal qual, vivencia o país desde 2014, a negação da política ou de algumas das suas manifestações institucionalizadas é mais comum do que possa parecer. Assim, em tempos de crise, econômica e política as ideologias da negação da política tornam-se cada vez mais populares. Esse fenômeno, também observado em meados do século XX quando os regimes totalitários

contemporâneos empreitaram a negação da política e das leis positivas as quais, deveriam ser substituídas pelas leis da História ou pelas Leis Naturais.

Neste sentido, Hobsbawm (1995) ressalta que no período entre 1914 à 1945 diante da crise das economias capitalistas ocidentais, do desemprego em massa e das guerras que implicaram essas crises as instituições políticas democráticas foram solapadas progressivamente por movimentos e ideologias ultra conservadoras, militaristas, nacionalistas na Europa, América e até extremo oriente.

Para este autor, este fenômeno negava às instituições políticas democráticas a capacidade de resolução dos problemas pela via política, acentuando-se com a chegada de Hitler ao poder na Alemanha em 1933 e com a ascensão da direita radical e dos ultraconservadores em todo o continente europeu. Entretanto, ressalta-se aqui, que as tentativas de negação da política não se limitam às ambições totalitárias. Desde a redemocratização do Brasil, o neoliberalismo busca negar a política em sua dimensão social retirando da agenda política essa questão e transferindo aos mercados papel de incluir os sujeitos por meio do consumo.

Não é possível, no escopo desta pesquisa, afirmar que os sujeitos que se posicionam de forma a negar formas institucionalizadas da política estejam de fato negando a política, entretanto, há de se ressaltar que diante de um contexto de crise de legitimidade política tal qual, observa-se no país, desde 2014, os sujeitos da pesquisa possam estar reproduzindo discursos populistas, produzidos por setores conservadores, reacionários e/ou extremistas e acolhido pelo senso comum. Neste sentido, a negação da política ou de uma dimensão específica dela também é uma forma de fazer política alinhada a determinados espectros políticos.

A investigação também buscou analisar as relações entre a atuação política e o trabalho dos sujeitos. Neste sentido, as conexões entre os termos: **militância, sala, aula, conteúdo; questão, política e trabalho; rede e social; desenvolver, educação e ambiental; intenção, professor e aluno;** conforme Figura 22 sugerem que os entrevistados relacionam, necessariamente, atuação política e trabalho. Dessa forma, as conexões textuais permitem apontar que para esse grupo existem relações entre a militância política, as atividades desenvolvidas na sala de aula, os conteúdos e as questões políticas, o trabalho as redes sociais e a atuação política ao longo da vida e intencionalidade na relação professor-aluno, dentre outras correlações. Assim, as correlações entre os termos indicam que os participantes da pesquisa não desvinculam atuação política do trabalho.

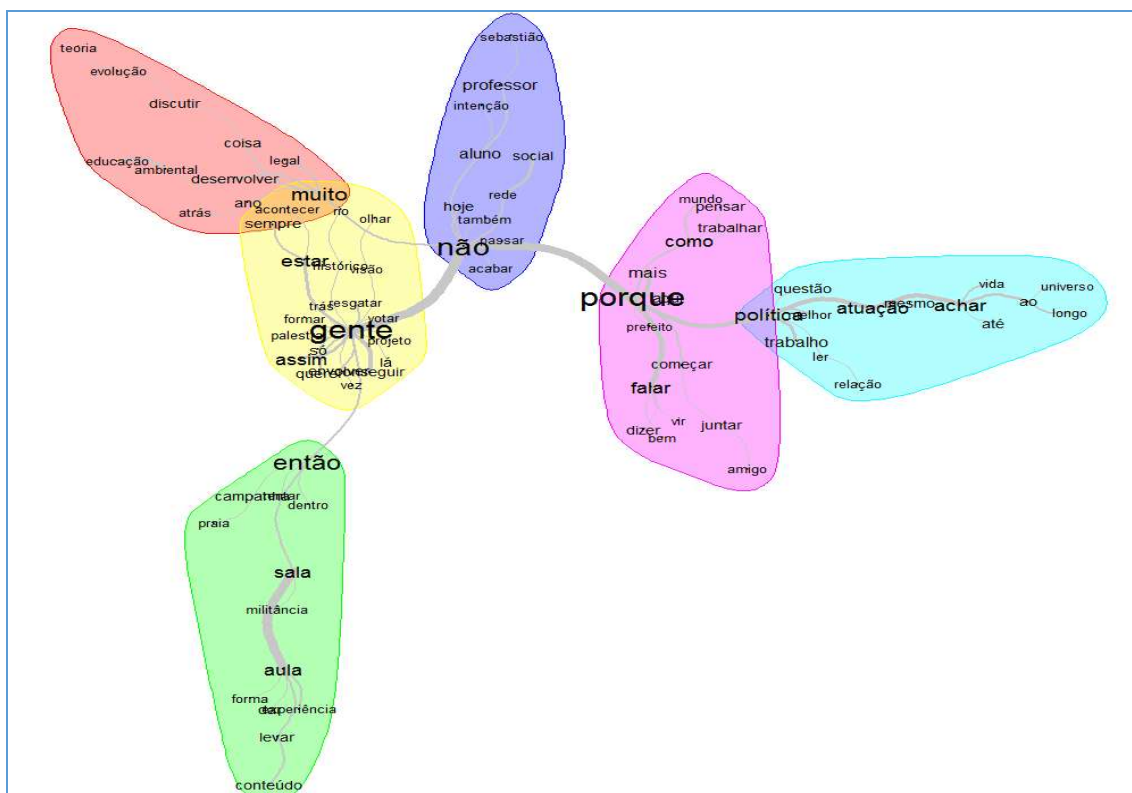


Figura (22) árvore de coocorrências

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador através do Software IRAMUTEK

As concepções acerca das relações entre atuação política e trabalho, observadas na árvore de coocorrências Figura 22, foram aprofundadas por meio da análise das entrevistas e revelam o caráter integralizador entre trabalho e atuação política. Neste sentido, estas concepções se aproximam dos entendimentos observados acerca da formação política e da sua indissociabilidade com as dimensões da vida pessoal e profissional. Dessa forma, o entrelaçamento das ações profissionais, pessoais, políticas e da integralidade das diversas dimensões da vida presente nas falas dos entrevistados podem ser observados nos seguintes depoimentos:

Bom, eu particularmente sempre estive envolvido tanto na sala de aula, quanto nos movimentos sociais e sindicalismo. Para mim, estes três espaços de atuação se comunicam [...] (Prof. A)

[...] Eu atuo mais politicamente porque participo de uma ONG há muitos e muitos anos, desde 2002, é nesse âmbito da ONG que a gente tem mais atuação porque a gente promove palestras, eu sou voluntária lá e a gente faz campanha de educação ambiental [...] eu tenho uma disciplina que é educação ambiental então nessa é a que eu discuto mais política do que em outras porque dentro dos tópicos da disciplina eu insiro a política [...] (Profª. E)

Eu não consigo distinguir né? Porque se a gente tá falando de política como pensar o mundo, como reflexão ética como postura, como...

qual é a sua intenção né? Assim, a gente quer melhorar só para gente ou a gente quer que todos melhorem. Então, e se eu tenho uma intenção que está por trás que é o que eu penso da vida como é que o meu trabalho pode estar alheio a isso. Como é que eu consigo tirar a minha roupa de pessoa, de sujeito? De mulher? De cidadã? E entrar numa sala de aula desprovida totalmente daquilo que eu acredito? Eu acho que ninguém consegue fazer. Seja esse ser conservador ou não, ninguém consegue né? A gente trás isso sempre. (Profª B)

Nesse eixo sobre o engajamento, os professores evocaram as ideias acerca do compromisso político do professor, da relação entre atuação política e trabalho, além das principais causas que merecem o engajamento docente na atualidade. Além disso, percebeu-se nos resultados, que os temas relacionados ao engajamento são integrados e, integradores da vida, sociedade e trabalho. Neste sentido, os depoimentos dos professores se aproximam do que ressalta Freire (1999) quando afirma que a ação docente deve acontecer enquanto práxis pedagógica, social, cultural e política.

É possível perceber também que os depoimentos acerca do compromisso e engajamento em questões bastante atuais são muitos próximos da noção de engajamento Sartreano. Vale ressaltar que, no pensamento Sartreano, engajamento não significa partidarismo no sentido tradicional de ingressar nas fileiras do partido político. Assim, quando os professores apresentam entendimentos acerca do compromisso, do engajamento e, concomitantemente, posicionam-se como não partidários não deixam de se posicionar sobre o mundo, não deixam de ser políticos.

Finalmente, o distanciamento da política institucional, observado por meio dos resultados acerca do significado atribuído ao compromisso político e, mais especificamente, ao termo político, corrobora com a concepção teórica que afirma que o estado baliza a utilização do termo política de forma a determinar o que é e o que não é política para ocultar do “cidadão-comum” o seu ser político. Neste sentido, os participantes apesar de sujeitos que atuam politicamente de alguma forma, compartilham do senso comum acerca do conceito de política em que o estado permite aos cidadãos apenas as decisões relativas ao voto e os excluem das demais decisões cotidianas. Assim, vale lembrar que durante os períodos eleitorais no país, as principais redes de comunicação de massa repetem exaustivamente: - “Seja cidadão, vote!”.

A análise dos resultados indicam que os professores vivenciaram formas diversas de formação política durante a trajetória pessoal; acadêmica e profissional e que percebem as implicações dessa formação na forma como ministram as aulas.

Entretanto, entendem que o tema poderia ser melhor abordado durante a graduação, que colabora no desenvolvimento profissional e que o comprometimento com a docência é uma das formas de engajamento político.

No que se refere aos limites e possibilidades da formação política dos professores que atuam nas unidades do IFSP, as respostas não são unânimes. Algumas sugerem que o ambiente laboral da instituição promove a formação da consciência crítica e, conseqüentemente, auxilia na formação política, ao passo que outros não apontam o espaço laboral do IFSP enquanto um local em potencial que favorece esse tipo de formação e até apontam esse espaço como um espaço de desconstrução da formação política do sujeito.

A questão sobre o papel do currículo nessa formação aponta que as experiências de formação política, na maioria dos casos, ocorrem por vias extracurriculares e que os professores desenvolvem e amadurecem a consciência política ao integrar experiências vividas na vida pessoal, acadêmica e profissional convergindo com literatura que indica que a formação política ocorre por vias diversas durante a vida dos sujeitos e que todas as experiências são importantes.

O entendimento acerca do engajamento e o seu papel na atuação docente apresentaram respostas que sinalizam que os docentes compreendem o engajamento enquanto senso crítico tanto da perspectiva de formar o senso crítico do estudante quanto de realizar uma autoavaliação da atuação docente de forma crítica. Outros professores apontam para o papel que joga o engajamento no desenvolvimento profissional e finalmente um grupo de professores apontaram que o engajamento se refere à participação política propriamente dita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Esta pesquisa, ao buscar apreender as concepções de professores engajados em causas e/ou instâncias de atuação política acerca da formação política, insere-se e vem somar com as perspectivas de estudo que analisam a intensa, complexa e não declarada relação entre educação e política. Neste sentido, é preciso assumir posição de que este pesquisador compreende a educação como um ato político por excelência e que é impossível despolitizá-la, uma vez que as próprias concepções de educação que pretendem se apossar de um discurso de neutralidade trazem em si visões de mundo que não podem ser consideradas enquanto posicionamento político.

Assim, esta pesquisa permitiu aprofundar conhecimentos sobre o objetivo principal da dissertação: Apreender as concepções de professores acerca da formação política e dos seus objetivos específicos, quais sejam: investigar a contribuição da formação política para o desenvolvimento profissional docente. Identificar as formas pelas quais os professores engajados são politicamente formados e os ambientes que possibilitam essa formação e identificar os limites e possibilidades da formação política dos professores que atuam no IFSP.

O caminho para concluir a pesquisa foi árduo, exigindo no seu processo de construção que este pesquisador aprendesse metodologia e processo da realização da pesquisa, ao mesmo tempo que buscava com ela alcançar objetivos e resultados. Assim, foi possível experimentar a perspectiva de ensino/aprendizagem processo-produto, em outras palavras, foi possível compreender melhor a frase do poeta existencialista espanhol Antônio Machado: “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”

Neste processo, a orientação constante de pensadores como Sartre, Gramsci e Freire auxiliou na realização deste trabalho que não desconsiderou a importância da formação profissional diante da necessidade do engajamento e compromisso político do professor. Como o próprio Freire (2002) ressalta, o professor que não se especializa, que não busca ser competente no seu ofício não conquistará a autoridade necessária ao desenvolvimento do seu trabalho. Enfim, não há antagonismo entre compromisso político e preparação técnico-científica e profissional. Neste sentido, as falas que atribuem aos professores mais “aguerridos”, — que lutam em prol da educação pública de qualidade social e contra a precarização do trabalho docente — o estigma de militantes políticos não comprometidos com as suas funções docentes só pode ser

compreendido no contexto da produção de discursos retóricos por grupos sociais dominantes, pautados em desonestidade intelectual e que buscam fragilizar os professores que a partir do exercício das suas atividades cotidianas podem e pensam o mundo, se manifestam e atuam sobre ele.

Na obra de Sartre (2004), foi encontrada a noção que atos, palavras e até mesmo o silêncio são formas dos sujeitos se posicionarem sobre o mundo, de assumirem posição, de engajarem-se. Logo, este autor é fundamental e auxiliou no entendimento de que, se os sujeitos da pesquisa se autoafirmam compromissados, não poderíamos dispensá-los, sob o risco de perdemos informações precisas sobre os diversos entendimentos acerca da política e da formação política de professores. Por sua vez, Freire é o pensador em que este trabalho pôde se ancorar, sem ressalvas à clareza da concepção deste autor acerca da politicidade da educação, trouxe a este trabalho a possibilidade de articular formação política e aperfeiçoamento profissional uma vez que o professor quando se transforma em educador continua competente, porém, compreendendo e incorporando a postura política nas suas ações. Finalmente, Gramsci facilita a percepção de que a escola é um espaço necessariamente político e, portanto, tornou-se confortável estudar as concepções acerca de política dos sujeitos que atuam nela.

Ao tomar como caminho para o trabalho o método qualitativo e, coletar dados por meio das entrevistas em uma das suas fases foi possível questionar os sujeitos da pesquisa acerca de várias outras questões para além da concepção de formação política. Assim, os entrevistados apresentaram histórias de vida que auxiliaram perceber as formas pelas quais estes adquiriram a formação política e os espaços que possibilitaram essa formação, além de indicar os espaços de atuação política antes de iniciarem-se na carreira de professor.

Assim, a análise de dados possibilitou perceber que os professores entendem que a formação política é necessária e apontam que ela cumpre um papel importante contribuindo para a atuação na docência e no processo de desenvolvimento profissional. Por sua vez, também é possível perceber que a dimensão política está mais próxima das ações cotidianas, do ambiente de trabalho do que no envolvimento em ações que se desenrolam extramuros da instituição de ensino. Neste sentido, percebe-se uma estreita relação entre a formação política e as práticas pedagógicas cotidianas quando os professores indicam que a formação política contribui com o Desenvolvimento Profissional Docente auxiliando na articulação entre os assuntos ministrados na sala de aula, o contexto ou realidade social.

Os resultados ainda permitem afirmar que há indícios de que esse grupo de professores compreende política como: **“cidadania”, “gestão” e “articulação”**. Entretanto, nota-se nas falas que alguns indivíduos desqualificam ou até mesmo negam a política. Por sua vez, a investigação permite apontar que a formação política é se desenvolve por meio de um processo que considera a autoformação durante as experiências vivenciadas em diferentes fases da vida pessoal, acadêmica e profissional. Os resultados permitiram perceber que os **movimentos estudantis** ou as ações pontuais desenvolvidas por estudantes e a **influência da família** são as principais formas ou espaços formativos desses sujeitos. Ressalta-se ainda que em alguns resultados revelaram que **as igrejas** como instituições que contribuem para a formação política desses sujeitos.

Por sua vez, foi possível perceber que estes professores entendem o Desenvolvimento Profissional Docente como um **processo de autodesenvolvimento** e busca constante que **integraliza dimensões** pessoal, acadêmica e profissional no sentido da **aprendizagem profissional** e que leva à transformação. Além disso, as falas apontam que a formação política auxilia nesse processo de desenvolvimento, contribuindo para a articulação entre prática pedagógica e contexto social.

Os sentidos atribuídos pelos professores ao engajamento também revelaram que a maior parte desses sujeitos compreendem engajamento como **compromisso com o trabalho, com a docência e com aperfeiçoamento profissional**. Neste quesito, os professores buscaram desvincular-se de formas de engajamento institucionalizadas. E relacionaram engajamento, senso crítico, política e desenvolvimento profissional. Nota-se, ainda, que os professores percebem que muitas questões atuais necessitam de posicionamento crítico do professorado, como as questões referentes às diversidades, às desigualdades e à justiça social. Temas polêmicos como os projetos de lei “Escola Sem Partido” e PEC 241 também foram apontados como motivos para engajar-se.

Foi possível observar que para os professores a instituição pesquisada apresenta possibilidades de formação política, porém, apresenta também limitações. Dentre as possibilidades foram citadas a liberdade de criação de eventos e atos que apresentam a discussão sobre temas políticos no seu escopo, a formação pessoal dos colegas, mesmo aqueles que apresentam pensamento político diverso ao que pensam os entrevistados e, dentre os limites observados, percebeu-se que a instituição em si não atua como promotora dessa formação, ficando este processo a cargo dos professores.

Por outro lado, os resultados permitiram apontar os meios pelos quais os professores adquirem a formação política e os ambientes onde essa formação ocorre. Assim, percebeu-se que os meios apontados pelos professores são as participações, atuações e vivências em situações diversas na vida estudantil, pessoal e profissional. E, em relação aos ambientes, foi possível levantar a sua amplitude, de forma que tanto os espaços particulares, como o ambiente familiar, quanto os espaços e ambientes profissionais, acadêmicos ou de estudos básicos proporcionaram experiências políticas potencialmente formadoras.

Em relação aos resultados desta investigação uma questão – que transcende o escopo da pesquisa - não poderia deixar de ser ressaltada: “os professores engajados participantes da pesquisa teriam consciência de algum projeto societário a guiar as suas ações? E os professores que negam a política? Ou, mais especificamente a sua forma institucionalizada? Teriam, por sua vez, consciência de um projeto de sociedade a guiar as suas ações? Ainda sobre a negação da política é preciso ressaltar que a neutralidade, o não partidarismo e são expressões contemporâneas articuladas conceitual e epistemologicamente a espectros políticos específicos que atuam para a conservação do *status quo*.

Finalmente, os conhecimentos produzidos pela pesquisa poderão contribuir para o questionamento de posicionamentos que buscam fazer do distanciamento entre o trabalho docente, especializado e profissional e a formação política um lugar comum em que uma dimensão antagoniza com a outra, produzindo uma falsa dicotomia entre atuação política e competência profissional. Dessa forma, este trabalho poderá servir como um auxílio para futuras pesquisas, tanto acerca do tema formação política de professores, quanto do tema desenvolvimento profissional e, principalmente, pesquisas que abordem concomitantemente a formação política e profissional e as implicações que uma exerce sobre a outra.

Certamente, novos estudos deverão ampliar os enfoques, perspectivas e teorias para a análise do tema, aperfeiçoando e aprofundando dessa forma o conhecimento relativo à formação política de professores e às concepções que os professores possuem acerca da mesma.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. **Repensando o papel do professor como agente transformador: parresia, cuidado de si e ética na formação de professores.** Rev. Proposições. V. 28, N.1 (82) |jan./abr. 2017
- ANDRÉ, M. **Formação de professores: A constituição de um campo de estudos.** Educação, Porto Alegre, vol. 33, n.3, p.174-181, set./dez. 2010.
- APLE, M. W. Cap. 1, **Reprodução, constestação e currículo.** In: Educação e poder. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- ARAUJO, F. **Educação Política e Consciência Crítica: O programa de Formação Político, Sindical e Educacional da APP-Sindicato (2007-2009)** Universidade Estadual de Londrina, 2013.
- ARENDT, H. **A condição humana.** 10 Ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária. 2009
- ARENDT, H. **O que é política?** 3ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.
- _____. ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo.** SP: Companhia das Letras, 1990.
- ARISTÓTELES. **Política.** Brasília, Ed. UNB. 1985.
- BAPTISTA, M. L. M. **Concepção e implementação de actividades de investigação: um estudo com professores de física e química do ensino básico.** Tese, cap. 3. 2010. Acesso em 10 de set. 2016, in: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1854/6/Cap.%203.pdf>
- BAPTISTA, M. G. de A. **Práxis e educação em Gramsci.** Revista Digital do Paideia Vol. 2, Número 1, Abr.-Set. 2010
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011
- BELLO, J. S. **Escritos políticos de Santo Tomás de Aquino.** In: Synesis, vol.7, n.1, p.155 a 158, Petropolis. Jan./Jun. 2015.
- BETO, F. **O que são Comunidades Eclesiais de Base.** São Paulo: Brasiliense, 1985
- BOBBIO, N. **Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos.** Rio de Janeiro: Ed. Elsevier, 2000.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Editora Porto. 1994
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento Marxista.** Ed. Zahar. 1983
- BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 29 de Dez. 2008.
- _____. **Referenciais para formação de professores.** MEC, 1999

BRITO, D.S e CALDAS, F.S. **A evolução da carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico E Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais.** In: RBEPT, N. 10, Vol. 1, 2016.

CAMARGO, B.V. JUSTO, A.M. IRAMUTEQ: **Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais.** In: PEPSIC –Vol. 21, nº 2, 513-518, 2013.

CAMILO. R. A. L. **A Teologia da Libertação no Brasil: Das formulações iniciais de sua doutrina aos novos desafios da atualidade.** In: Anais do seminário do Seminário de Pesquisa da Faculdade de Ciências Sociais – UFG, 2012.

CAMUS, Albert. **O homem revoltado.** 9ª ed. Ed. Record, RJ, 2011.

CASIMIRO, F. H. C. **Dimensão simbólica do Neoliberalismo no Brasil: o Instituto Liberal e a cidadania como liberdade de consumo.** In: Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia, v.23, n.1, jan./jun. 2010.

CORTIANO, M. L. e ROMANOSKY, J. P. **As pesquisas sobre formação política do professor.** Disponível em: www.PUCPR.BR/eventos/educere2007/anaisevento/arquivo/CI-080-04.pdf. Acesso: 14 de mar. 2015.

CORTIANO, M. L. **Formação política do professor: expressão e relação com a prática pedagógica.** PUC/PR, 2008.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 24. Ed. Campinas: Papirus 2011.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente.** Porto. Porto Editora, 2001.

DIAS-da-SILVA, M.H.G.F. **O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente** In: Cad. CEDES vol. 19 n. 44 Campinas, Apr. 1998.

DINIZ, E. C. C. **FORMAÇÃO POLÍTICO E SINDICAL DOCENTE: O QUE REVELAM AS PESQUISAS ENTRE 2001-2011.** In: Anais do II congresso nacional de formação de professores. Águas de Lindóia, SP. 2014

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** In: Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR

FÁVERO, M. L. de A. **Durmeval Trigueiro** Recife. Edit. Massangana, 2010. 158 p.: il. (Coleção Educadores)

FILHO, L. M. de F. **Dez desafios da educação brasileira: construindo um presente possível.** Parc. Estrat. Brasília, v.16 n.32 p 493-509. Jan./jun. 2011.

FIorentini, D. e CRECCI. V. **Desenvolvimento Profissional docente : um termo guarda-chuva, ou um novo sentido à formação?** In: Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente. Belo Horizonte, v.5, n.8, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FREIRE, P. & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Carta aberta aos professores: ensinar, apreder: a leitura do mundo, leitura da palavra.** In: Estud. av. vol. 15, nº. 42, São Paulo, May/Aug. 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e educação: ensaios.** 5ª Ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

_____. **Professora sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo, SP. Olho d'água, 1997.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis.** 2.. Ed. São Paulo. Cortez, 1998.

GALVANI, P. **A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural.** Educação e transdisciplinaridade II, São Paulo, Triom/UNESCO, 2002.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto. Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. e BARRETO. E. S. S. **Professores do Brasil: Impasses e desafios.** Brasília. UNESCO, 2009.

GATTI, A. B. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social.** 5ª Ed. São Paulo, Atlas, 1999.

GONH, M. G. **Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade.** In: Anais do XI ANPED-SUL, Curitiba, 2016.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira. 1982.

_____.GRAMSCI, A. **Cadernos do Carcere.** Vol. 2, 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GROSS, R. **A paidéia como Bildung: A trajetória do conceito Grego à Modernidade.** In: Anais do VII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), Curitiba, Champagnat, 2007.

GUZZO, V. **As dimensões ética e política como componentes curriculares dos cursos de licenciatura: a perspectiva dos estudantes.** UNISINOS, 2009.

HERGESEL, S. S. **A participação do sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo (APEOESP) na formação político-pedagógica do professor.** FE/UNICAMP, 2005.

HOBBSAWM, E. J. **Era dos Extremos: o breve século XX.** São Paulo, Companhia das Letras, 1995

HOUAISS, A. e VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa** 1ª Ed. Rio de Janeiro, Objetiva, 2009.

JAEGGER, W. **Paidéia: A formação do homem Grego.** 2. Ed. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

JESUS, J. M. **A Formação Política dos Professores no Programa Rede UNEB 2000.** Universidade Federal da Bahia, 2005

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª Ed. São Paulo, Atlas, 2003.

LAROSSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

LIBANEO, J. C. e Pimenta, S. G. **Formação de Profissionais da Educação: Visão Crítica e perspectiva de mudança.** Educação e Sociedade. N° 68, dezembro de 1999.

LINS, M. J. S. da C. **O Educador na Concepção de Durmeval Trigueiro Mendes.** 2º Congresso SBHE. RN. 2002

MAAR, W. L. **O que é Política.** 7ª Ed. Brasília, Ed. Brasiliense. 2013.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro.** Sisifo: revista de ciências da educação. N° 08, 2009.

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e demonstração de dados.** 2ª Ed. São Paulo, Atlas, 1990.

MARTINS, A. M. **Filosofia e Política em Platão.** In: Humanitas. Coimbra, Vol. XLVII, 1995.

MARTINS, L. M. e DUARTE, N. **Formação de Professores: limites contemporâneos e Aletnativos necessárias.** São Paulo, Ed. UNESP, 2010.

MARX, K. **As teses sobre Feuerbach.** Acessado em 10 de fevereiro de 2016. In:

<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/feuerbach.pdf> , 1999.

_____. **Glossas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano**”. In: Germinal: Marxismo e educação em debate. Londrina. v. 3, n.1, p.142-155. Fev. 2011.

Monasta, A. **Antonio Gramsci** Recife, Edit. Massangana, 2010. 154 p.: il. – (Coleção Educadores)

MONTEIRO, A. M. **Formação de professores: entre demandas e projetos.** In: Rev. História Hoje, v.2, n.3, p. 19-42, 2013.

MOURA, P. H. F. **A política na cidade de Deus de Santo Agostinho.** Dissertação, PUC-RIO. RJ. 2003.

NASCIMENTO, C. J. **Sindicato dos Professores da Rede Pública de Educação do Estado de São Paulo: como vai o movimento na era Neoliberal?** Universidade Metodista de São Paulo. 2010.

NEGRÃO, J. J. de O. **O governo FHC e o neoliberalismo** In: NEILS, Vol 1, 2017.

NOSELLA. **Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois.** Educ e Soc. Campinas. Vol, 26. 2005.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** IN: NÓVOA, ANTÔNIO (org). Os professores e a sua formação. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

_____. A. **Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida.** In: Anais da Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, Min. da Educ. Jun. 2008.

_____. **O passado e o presente dos professores:** in: NÓVOA. A. (org) Profissão professor. Porto, Dom Quixote, 1995.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** In: NÓVOA. A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa. Educa, 2009. p. 25-46

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PERELLA, C. S. S. **Movimentos sociais e contribuições à formação política.** In: Anais do IV congresso internacional de pedagogia social. Campinas-SP, Jul. 2012.

PEREZ-GOMEZ, A. **A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas.** In: GIMENO, Sacristán. *Compreender e transformar o ensino.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** Cad, Pesq. São Paulo, nº 94. p. 58-73, agosto, 1995.

PINTO, A. V. **Sete Lições sobre Educação de Adultos.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PONTE, J. P. **A formação do professor de Matemática. Passado, presente e futuro.** In: Educação Matemática: Caminhos e encruzilhadas. Encontro Internacional em Homenagem a Paulo Abrantes, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 14-15 de Julho de 2005.

RABELO, A. O. e MARTINS, A. M. **A mulher no magistério brasileiro: Um histórico sobre a feminização do magistério.** In: Anais do VI congresso luso-brasileiro de História da Educação, Uberlândia, MG. 2006.

RICARDO, E. M e FRANCO. R. K. G. **Formação Política Docente: uma análise do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Estado do Piauí- Núcleo Regional Parnaíba enquanto protagonista na luta pelos direitos trabalhistas.** VI FIPED, agosto 2014.

ROLDÃO, M. C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** Rev. Bras. de Educ. v. 12 n. 34, Rio de Janeiro, jan./abr. 2007

SANFELICE, J. L. **O compromisso ético e político do educador e a construção da autonomia da escola.** Nuances - Vol. 6. nº 6 – Out. 2000

SANTOS, E. M. L. **Autoformação docente no ensino técnico profissional na interface com a prática pedagógica: significados e potencialidades.** 154 f. Diss. Unisinos, RS. 2013.

SANTOS, M. O. **Prática Sindical docente e seus nexos com a formação política dos professores.** Universidade Federal de Sergipe 2012.

SANTOS, R. J. L. **Modelos de engajamento**. Estud. av. vol.19 n°.54 SP, May/Aug. 2005

SARTRE J. P. **Que é a Literatura?**. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

_____. **O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica**. 11 ed. Petropólis: Vozes, 2002.

SAVIANI, D. **Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas**. In: Poésis Pedagógica, v.9, n.1, p. 07-19, Jan./Jun. 2011.

SEMERARO, G. **Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2005, n.29, pp.28-39.

SEVERINO, A. J. **A busca do sentido da formação humana: Tarefa da Filosofia da Educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n.3, p.619 – 634, set./dez. 2006.

SILVA, G. G. e MOLINA, N. V. **Um estudo sobre a formação política de professores de educação física**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Dez 2012, vol.34, n°.4, p.859-873.

SILVA, M. A. **Qualidade Social da Educação Pública: Algumas Aproximações**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009

SILVA, P. S. A. e CHAVES, S. N.. **Epistemologia, ética e política na formação de professores de ciências**. Ensaio – Pesq. Educ. Ciênc., dez. 2009, v.11, n.2.

SILVA, M. F. e BERTOLDO, E. O conceito de política em Marx: Análise de obras de 1843 a 1871. **Revista eletrônica arma da crítica**. Ano 3, n. 3, dez. 2011

SOUZA, A. R. **O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho**. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Editora UFPR

TAVARES, M. G. **Evolução da rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As Etapas históricas da Educação Profissional no Brasil**. Seminário de Pesquisa em Educação IX ANPED SUL, 2012.

TEIXEIRA, F. dos S. **O Desenvolvimento docente na perspectiva da autoformação profissional**. VI encontro de pesquisa em educação. UFPI. 2010.

TOMÁS, de. A. S. **Escritos Políticos de Tomás de Aquino**. Petropólis, Ed. Vozes. 1995.

TRIVIÑOS, A. M. F. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VALLE, L. A. B. **Aristóteles e a práxis: uma filosofia do movimento**. Educação, v. 37, n. 2, p. 263-277, Porto Alegre, maio-ago. 2014

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VEIGA, I. P. A. **Docência na educação superior**: Brasília, 1º e 2 de dez. 2005 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.(Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5)

VIEIRA, C. E. **Cultura e Formação Humana no Pensamento de Antonio Gramsci**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 1999.

VIRGÍNIO, A. S. **Educação e sociedade democrática: interpretações sociológicas e desafios à formação política do educador**. Sociologias, Abr 2012, vol.14, n.º. 29, p.176-212.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Ed. Rio de Janeiro, LTC. 1982.

Bibliografia

ARANHA, Maria Lúcia. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. 11ª Ed. Brasília, Ed. UNB, 1998.

CANDAU, V. M. F. **A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional** In: Em aberto. Brasília, Ano I. n.º 8, agosto, 1982. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/133/showToc> acessado em 25/11/2015>. Acesso: 24. Ago. 2015.

DOBECK, V. L. A. C. **Professor e categoria profissional: a construção da consciência política**. São Paulo, 2000. Dissertação. USP.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

KESTRING, B. **A educação política do professor e a formação para a cidadania**. PUCPR, 2003.

LAGAR, F. M. G. **Concepções de Formação Docente**. Anais do IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor**. In: Rev. Fac. Educ. São Paulo, v. 22, n.2, p.72-89, Jul./Dez. 1996.

MAZZEU, F. J. C. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. Cad. CEDES [online]. 1998, vol.19, n.44, pp. 59-72.

PONTE, J. P. **Estudando o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática**. In: N. Planas (Ed.) Educacion matematica: Teoria, critica y práctica. Barcelona: Graó. (2012)

RIBEIRO, M. L. **A formação política do professor de primeiro e segundo grau**. São Paulo, Cortez, 1995, 113p.

RODRIGUES, V. M. **A formação política do professor de educação infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal**. FE/UNICAMP, 2003.

SANTOS, B. de S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 6º Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHMITTER, P. C. **Reflexões sobre o conceito de “política”**. In: Ciência política. Rev. de Dir. Públ. e Ciência Política. Rio de Janeiro. V.8, n.2, Maio /Agosto, 1965.

TUCKMANTEL, M. M. **A formação política do professor do ensino fundamental: obstáculos, contradições e perspectivas**. São Paulo. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. 191f.

VIANNA, C. **Organização docente paulista: Crise, identidade coletiva e relações de gênero**. XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO**I – PERFIL DO RESPONDENTE**

1) Nome completo _____

2) Contato: e-mail, telefone e/ou celular _____

3) Sexo: () Masculino () Feminino

4) Idade:

() entre 21 e 25 anos () entre 36 e 40 anos

() entre 26 e 30 anos () acima de 40 anos

() entre 31 e 35 anos

5) Estado Civil:

() Casado () Solteiro () Divorciado () Viúvo

6) Formação Acadêmica:

() Graduado(a) () Pós-graduado(a) Especialista

() Pós-Graduado(a) Mestre(a) () Pós-Graduado(a) Doutor

() Pós-Graduado(a) Pós-Doutor

7) Área de conhecimento da formação na graduação - (registrar mais de uma área se for o caso)

() Ciências Exatas e da Terra () Ciências Biológicas

() Engenharias () Ciências da Saúde

() Ciências Agrárias () Ciências Sociais Aplicadas

() Ciências Humanas () Linguística, Letras e Artes

() Multidisciplinar

8) Qual a graduação lhe foi exigida para ocupar o atual cargo de professor na instituição?

R _____

9) Instituição onde trabalha (nome, sigla e cidade de localização)

R _____

10) Tempo de magistério:

- Até 5 anos Entre 6 e 10 anos Entre 11 e 15 anos
 Entre 16 e 20 anos Entre 21 e 25 anos Entre 26 e 30 anos
 Acima de 30 anos

11) Carga Horária Semanal de Trabalho:

- Até 10h Até 20h Até 30h Até 40h Acima de 40h

12) Carga Horária semanal de Trabalho em interação direta com os alunos

- Até 10h Até 20h Até 30h Até 40h Acima de 40h

13) Remuneração salarial:

- Até 2 salários mínimos (1.760,00 R\$) Até 4 salários mínimos (3.520,00 R\$)
 Até 6 salários mínimos (5.280,00 R\$) Até 8 salários mínimos (7.040,00 R\$)
 Até 10 salários mínimos(8.800,00 R\$) Acima de 10 salários mínimos

II – QUESTÕES ESPECÍFICAS (Objetiva Identificar professores engajados politicamente)

1) Aponte três motivos que levaram a optar pela carreira docente.

2) O que é ser professor para você?

3) Na sua opinião, durante a graduação, os conhecimentos específicos necessários a sua atuação profissional foram articulados aos aspectos Sociais, políticos e culturais da sociedade brasileira?

Sim, em todas as atividades do curso Sim, no ensino de algumas disciplinas

Sim, em atividades extracurriculares Não, articulou

4) A sua graduação articulou os conhecimentos específicos necessários a sua atuação profissional aos temas relacionados à dimensão político-educacional?

Sim, em todas as atividades do curso Sim, apenas em algumas disciplinas

Sim, em atividades extracurriculares Não articulou

5) O que você entende por política?

6) Como você avalia o currículo da sua graduação em relação a formação política? De que forma ela foi contemplada? Qual a repercussão dessa formação na sua atuação docente?

7) Escreva as cinco (5) primeiras palavras ou expressões que lhe vem a cabeça ao pensar em engajamento docente (você deve escrever uma palavra ou expressão por linha)

8) Você se considera um professor politicamente engajado? Se sim, como isso contribui para sua atuação docente?

9) Na sua trajetória pessoal e/ou profissional você colaborou ou colabora participou ou participa, é ou foi favorável a algumas dessas causas ou instâncias de atuação política? (Se necessário, marcar mais de uma opção).

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Associação de Bairro | <input type="checkbox"/> Centro Acadêmico |
| <input type="checkbox"/> Colegiado de curso | <input type="checkbox"/> Comprometimento com a docência |
| <input type="checkbox"/> Conselho de campus | <input type="checkbox"/> Conselhos Profissionais |
| <input type="checkbox"/> Conselho Municipal, Estadual ou Federal de Educação | <input type="checkbox"/> Conselho Superior |
| <input type="checkbox"/> Coordenação de Curso | <input type="checkbox"/> Direção Geral de Campus |
| <input type="checkbox"/> Diretório Acadêmico | <input type="checkbox"/> Grêmio Estudantil |
| <input type="checkbox"/> Movimento Ambientalista | <input type="checkbox"/> Movimento Antiglobalização |
| <input type="checkbox"/> Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) | <input type="checkbox"/> Movimento dos trabalhadores Sem Teto (MTST) |
| <input type="checkbox"/> Movimento em defesa dos direitos Indígenas | <input type="checkbox"/> Movimento em Defesa da Escola Pública |
| <input type="checkbox"/> Movimento Feminista | |
| <input type="checkbox"/> Movimento LGBT | <input type="checkbox"/> Movimento Negro |
| <input type="checkbox"/> Movimento Pacifista | <input type="checkbox"/> Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) |
| <input type="checkbox"/> Movimento Social em Defesa dos Imigrantes e Refugiados | |
| <input type="checkbox"/> Movimento Veganista | <input type="checkbox"/> Organizações Não Governamentais (ONGs) |
| <input type="checkbox"/> Partido Político | <input type="checkbox"/> Sindicatos |
| | <input type="checkbox"/> Outros |

10) Se, pelo menos em uma das duas questões anteriores, você respondeu que é favorável a alguma causa, colabora ou colaborou, participa ou participou de alguma forma, responda como:

- Participo ou participei Sou ou fui colaborador Sou ou fui militante
- Sou ou fui favorável Sou ou fui dirigente
- Compartilho informações a respeito nas redes sociais

11) O que o motivou a ser favorável, colaborar, ou se engajar nas causas ou instâncias de decisão política anteriormente apontadas?

12) Por favor, descreva a sua atuação nas causas ou instâncias de atuação política apontadas.

APÊNDICE B– INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ENTREVISTA**Eixos Norteadores do Estudo / Roteiro da entrevista**

- 1) O que você entende por Formação Política Docente?**
- 2) Você poderia apresentar uma breve História de vida de forma a explicar como se deu o processo da sua formação política?**
- 3) O que você entende por Desenvolvimento Profissional Docente?**
- 4) O que significa compromisso político para você?**
- 5) Como você vê a contribuição da formação política para o desenvolvimento profissional docente?**
- 6) Que relação faz entre a sua atuação política o seu trabalho?**
- 7) Que aspectos da instituição onde atua acredita favorecer a sua formação política?**
- 8) Qual a sua atuação política antes de iniciar na carreira de professor?**
- 9) Quais os três principais motivos que o levaram a optar pela carreira docente?**
- 10) Na sua opinião, quais “causas ou bandeiras” merecem o engajamento do professorado na atualidade?**
- 11) Faz alguma relação entre sucesso profissional e atuação política? Qual?**
- 12) Como você vê a valorização do professor no Brasil? Por quê?**
- 13) O que falta ao professor para ser valorizado? Por quê?**

APÊNDICE C

Tabelas de análise temática

Tabela (6) - O entendimento sobre o conceito de política - (N = Ocorrências)

Categoria	Sub-categoria	Exemplo	N
Cidadania	Participação	(P11) - O exercício da coletividade, a participação na Pólis.	07
	Relações sociais	(P20) Política é a forma de se relacionar em sociedade. O jeito com que se articulam as relações, de forma que cada um expresse sua opinião e essa possa ser discutida para uma melhor vida em sociedade.	16
	É ação em benefício da sociedade	(P54) – Trabalho em prol da sociedade	08
Gestão	Administração	(P-19) Administrar/gerenciar determinadas situações que ocorrem em determinados grupos de pessoas.	07
	Negociação	(P-49) Política deveria ser negociar visando o bem da população.	03
	Diretrizes	(P-23) Conjunto de Regras para conduzir a Sociedade.	05
	Comunicação	(P-17) Arte de comunicação e negociação para a transmissão de ideais.	03
Representação Negativa	Um mal necessário	(P-10) Sinceramente e resumidamente, um mal necessário. Mas entendo que sociedade alguma se organiza sem política.	04
Articulação	Articulação entre grupos	(P30) Jogo de interesses (institucionais, de um grupo...)	03
Indefinição	Conceito impreciso	(P01) Não possui uma definição clara do conceito. Assim como outros campos do conhecimento, a política (se tomada como sinônimo da ciência política) é, muitas vezes, compreendida por meio de exemplos e não de sua definição. Ou seja, sabe-se quando algo está relacionado à política, mas não se sabe dizer o que ela é.	04
Não responderam			03
Total			63

Tabela (6) - O entendimento sobre o conceito de Política

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

Tabela (7) O papel do currículo na formação política e sua influência na atuação docente – (N = número de ocorrências)

Categoria	Sub-categoria	Exemplo	N
Formação política não contemplada no currículo da graduação	Não houve formação	(P10) Na minha graduação, a época não era propícia à inclusão política dada a condição de ditadura.	14
	Formação extracurricular	(P60) Resumiu-se, sobretudo, as ações extracurriculares.	04
Contemplada no currículo sem repercussão na atuação docente	Em algumas disciplinas	(P43) Na questão de formação política meu curso pouco fala. Toca nessa questão apenas nas disciplinas pedagógicas.	11
	Em algumas experiências	(P30) Graduei-me na UNESP Araraquara, em 2009. O currículo praticado no curso de Letras não propiciava a formação política, na minha opinião, por tratar-se de uma instituição em que vigoram vertentes teóricas estruturalistas. Tampouco tive uma formação docente sólida, porque quase a totalidade dos professores dedicados às disciplinas pedagógicas não tinham a mínima noção do que é o sistema público de ensino, ou conheciam e praticavam estratégias didáticas aplicáveis à Educação Básica. A reflexão política acerca da Língua e da Literatura ocorreu, durante a graduação, apenas na formação em Língua Estrangeira, quando tive contato com o MST em atividades extracurriculares.	04
	A partir de iniciativas de professores	(P61) Acredito que tenha sido fraca. Exceto por um professor do departamento de energia, que lecionava de forma diferente, abordando aspectos variados, desde o político e econômico, passando pela questão ambiental, social e cultural, até chegar às especificidades da engenharia. Ele me ensinou a ver a interconexão entre áreas do saber e fenômenos, me convencendo de que é preciso encontrar uma solução integral para (começar a) resolver questões que começam a aparecer em nossa civilização.	03
Contemplada com indicação de repercussão na atuação docente		(P23) A interação do currículo da minha graduação com minha formação política se deu mais pela motivação dos meus professores em contemporizar os fatos, do que pela exigência da instituição, através de debates, discussões e conversas opiniões e pensamentos iam se formando, isso influencia minha atuação docente no aspecto de manter ouvido aberto e atento para também, sempre que possível, contextualizar o momento.	16
Total			63

Tabela (7) - Papel do currículo na formação política e a influência do mesmo na atuação docente – (N = Ocorrências)

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

Tabela (8) A ideia de engajamento docente (N = Número de ocorrências)

Categoria	Sub-categoria	Exemplo	N
Senso Crítico		(P61) Formação para a criticidade, Fornecer vários pontos de vista acerca de uma mesma questão, Olhar além da questão individual, Perceber que todos os problemas sociais, inclusive os relacionados à educação possuem causas múltiplas Incentivar para que os alunos façam valer os seus direitos.	22
Desenvolvimento profissional	Compromisso	(P43) Comprometimento, trabalho, vontade, paixão e respeito.	09
	Engajement no trabalho	(P15) Disposição. Orgulho. Respeito. Satisfação. Amor pelo o que faz.	12
		(P55) Atualização, conhecimento, dedicação, respeito, melhoria continua.	04
Política	Luta Política	(P22) Luta política; preocupação social, defesa de politicas sociais, defesa da educação pública e gratuita, melhorias na educação.	06
	Integração da política ao ambiente educacional	(P54) Participação política, Compromisso social, Formação dos alunos, Compromisso com o conhecimento.	07
Indefinição		(P1) Não consigo caracterizar tal atuação por meio de cinco palavras	01
Ideia negativa		(P27) Falta de foco, Idéias não compactas, Falta de Uniaõ, Diversidade de ideias, Bagunça.	02
Total			63

Tabela (8) – A ideia de engajamento docente

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

Tabela (9) Contribuição do engajamento para a atuação docente (N = número de ocorrências)

Categoria	Sub-categoria	Exemplo	N
Senso crítico	Contribui no desenvolvimento do senso crítico dos alunos	(P57) Sim, e isto me leva a despertar a consciência e reflexão dos alunos sobre o lugar em que vivem, o lugar que ocupam, a sociedade que querem construir.	17
	Auxilia na forma justa que ministro as aulas	(P46) Sim, procuro com minhas ações, comportamento e senso de justiça de forma igualitária para todos dentro e fora de sala de aula.	04
Desenvolvimento Profissional	Engajement no trabalho.	(P52) Engajado dentro do meu trabalho e na minha missão como professor dentro da sala de aula.	09
		(P18) Sim. Me impulsiona a buscar melhorias na qualidade do ensino e melhor contribuir com a formação dos meus alunos como profissionais e cidadãos.	06
Política	Luta política	(P19) Sim, sempre lutei por um país mais justo e igualitário nos direitos.	05
	Consciência Política	(P24) Sim. Me torna mais consciente de meu papel da sociedade.	02
Representação negativa sobre engajamento		(P16) Não me considero politicamente engajado, pois a maior parte do engajamento que presencio é tendencioso e alienador.	02
Considera-se engajado mas não sinaliza implicação na atuação docente		(P06) Sim, tanto no cenário macro quanto no micro, embora, mais notadamente neste que naquele.	08
Não se considera engajado		(P25) Não me considero engajado.	10
Total			63

Tabela (9) – A contribuição do engajamento para a atuação docente – (N = Ocorrências)

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

Tabela (10) Motivação para a convergência em causas ou instancias de atuação política (N=número de ocorrências)

Categoria	Sub-categoria	Exemplo	N
Desejo por Transformações	Mudanças universais	(P14) Procura por melhorias, agindo para provocar tais mudanças.	17
	Busca por melhorias voltadas ao ambiente laboral.	(P44) Vontade de colaborar para melhorias no Curso que atuava.	08
Motivação pessoal	Crenças pessoais	(P46) Acreditar em uma causa, e ser um cidadão participativo.	09
	Desejo de contribuição	(P12) A certeza de que posso contribuir. Não quero participar apenas para fazer número.	10
	Desejo de autoformação	(P05) Busca por outras oportunidades que a instituição de ensino não supria.	03
	Interesse político pela causa	(P40) Defesa de plano de carreira docente em outra instituição.	11
Não respondeu	-		05
Total			63

Tabela (10) - Motivação para a convergência em causas ou instâncias de atuação política

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

Tabela (11) Atuação nas causas ou instâncias de atuação política (N = número de ocorrências)

Categoria	Sub-categoria	Exemplo	N
No exercício político propriamente dito		(P26) Participei durante a graduação do centro acadêmico. Participo desde a década de 1990 de uma ONG ambiental local (Instituto Terra e Mar). Participei desde a década de 1990 de Assoc. de Moradores do meu Bairro, do Conselho de Meio Ambiente e Urbanismo da minha cidade (São Sebastião), do Conselho da ESEC Tupinambás (ICMBio), do Conselho da APA Marinha do Litoral Norte, sou coordenadora do Curso de Meio Ambiente do IFSP-Caraguatatuba, e nas demais causas contribuo quando posso.	38
Atuação indireta	Favorável às causas	(P19) Não atuo de forma direta. Apenas sou favorável às lutas e procuro trabalhar aspectos de tais movimentos, de maneira contextualizada, em minhas aulas de idiomas.	02
	Atuação intelectual	(P24) Escrita de ensaios e desenvolvimento de ideias. Postura consciente integral, desde o que consumo até ao que falo e penso e sinto.	02
	Inatividade política no momento	(P48) No momento não estou atuando.	03
	Atuação pelo exemplo	(P03) Minha "atuação" limita-se a viver o exemplo, com exceção das políticas educacionais as quais, por força da minha função, vezes ou outra exprimo opinião em reuniões e fóruns específicos.	01
	Busca por apoio	(P16) Buscar apoio financeiro, desenvolver projetos, organizar.	01
Não houve resposta		(P30) Não me cabe a pergunta..	16
Total			63

Tabela (11) Descrição da atuação nas causas ou instâncias de atuação política

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Tabela (12) *O que você entende por formação política docente?*

Categoria central	Sub-categoria 1	Sub-categoria 2	Exemplo
AUTOFORMAÇÃO	FORMAÇÃO INTEGRAL	A – se dá quando o docente tem concepção do que é ser educador.	“Eu entendo que a formação política docente se dá quando o docente tem concepção do que é ser educador. ” e quando “[...] sabe da dimensão do conteúdo da sua disciplina nas relações sociais, sobretudo no que ela pode transformar a sociedade.”
		B- acontece durante o estudo, a aprendizagem, a reflexão e reflexão ética. (sentido amplo; não partidária; vinculada a uma consciência; discutir em sala)	“[...]eu queria pensar a formação política num sentido mais amplo porque independente de ser docente, ou não, como cidadão a gente precisa começar a entender melhor o que seria essa formação política no sentido que as pessoas costumam confundir um pouco a questão do partido ou de política num sentido mais amplo. Então vamos lá, em termos de um sentido mais amplo formação política está mais vinculada a uma consciência né? Do ser, do estar, do social e na medida em que a gente aprende e estuda, reflete e faz uma reflexão ética, a agente vai fazendo uma formação política.[...]”
		C- formação que instrumentaliza para compreender como as relações se estabelecem politicamente e permite se posicionar (sentido amplo; formação crítica; papel das instituições que formam professores))	“[...]eu não sei se eu diferenciaria formação política docente de formação política. A meu ver é essa formação que nos instrumentaliza para compreender como as coisas acontecem[...]” e “[...] como que essas relações se estabelecem, politicamente[...]” “[...]é o que te permite compreender melhor as coisas e se posicionar, um pouco menos ingenuamente sabe?”
		D – é uma prática reflexiva (parte do micro para o macro)	“[...]é uma prática reflexiva que vê os entornos e como a ação de sala de aula pode melhorar e pode ajudar os alunos numa postura mais questionadora, mais crítica sobre os entornos sociais, históricos, políticos, que eles estão inseridos naquele

PRÁTICA DOCENTE		momento.[...]"
	E – inerente a pessoa, ao ser humano (sentido amplo; ideal o professor possuir; para mostrar aos alunos o que é política)	“Eu acho que a formação política, eu nem diria docente, eu acho que ela é uma coisa inerente à pessoa, ao cidadão . Nem todos procuram desenvolver porque as vezes não tem oportunidade, as vezes não tem acesso mas eu acho que faz parte do ser humano esse olhar político, o pensamento, se engajar ou não, então é uma coisa do ser humano .[...]” e “[...] o ideal seria ele ter essa formação política para ele mostrar aos alunos o que é a política , o que é você ser um cidadão, quais são os seus desejos e os seus direitos políticos, como que você pode atuar para melhorar o funcionamento da sociedade.”
	f- se dá de forma prática (estudo da legislação educacional; questionamento e reflexão acerca de ordens governamentais em relação a educação)	“[...]eu vejo que essa formação, ela se dá mesmo de forma mais prática do que de uma formação mesmo voltada para esse fim.” e “[...]no campo de atuação, toda essa questão, ela vem sempre à tona porque a gente sempre recebe ordens governamentais em relação a educação que a gente tem que questionar tem que refletir.[...]”
	G- processo de conhecimento, de adentrar o universo da política e entender (não dissociado da prática de sala de aula; atuar de forma direta em movimentos e ações)	“[...]um processo de conhecimento, de adentrar o universo da política e entender que é algo que não está dissociado da prática docente, da prática cotidiana da sala de aula.[...]”e “[...] caminha junto com a formação , por exemplo, inicial e diária daquele professor e não vista como uma coisa separada, seria isso, é você estar por dentro do que está acontecendo no seu país, no seu mundo, no seu campus, seria aquela compreensão global e ao mesmo tempo local [...]”
	H- envolve o cuidado com o bem comum na sala de aula. (sentido amplo; sala de aula)	“[...]essa formação política docente ela envolve esse cuidado com o bem comum que o docente tem que ter dentro da sala de aula.”

Tabela (12)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Tabela (13) Você poderia apresentar uma breve História de vida de forma a explicar como se deu o processo da sua formação política?

Categoria central	Sub- categoria 1	Sub-categoria 2	Exemplo
<p>PROCESSO HISTÓRICO</p>	<p>DIVERSAS INSTITUIÇÕES</p>	<p>a-Desde a adolescência; influência familiar; movimento estudantil; partido político; formação acadêmica; influencia da igreja; influência do teatro;</p>	<p>“desde os meus 16 anos estou engajado com política. O meu tio era de um grupo de formação libertária anarquista, participei do movimento estudantil também no meu colegial, depois, da fundação do Partido dos Trabalhadores - estava com 17 anos - eu entrei no partido no Partido dos Trabalhadores, e, com 21 anos eu fui sindicalista e com 23 anos eu fui presidente do Sindicato dos servidores nacionais (federais). A minha formação é essa além da formação acadêmica, eu sou formado em Filosofia e Ciências Sociais (mestrado e doutorado).”</p> <p>“[...]Uma outra boa influência que eu tive é que eu fui de igreja, porém, de uma igreja muito conservadora, mas eu tive muita amizade com o pessoal ligado a teologia da libertação, então começa a se falar da pedagogia do oprimido. No mesmo espaço onde se discutia a teologia da libertação discutia-se também a filosofia da libertação, sociologia da libertação[...]”</p> <p>[...]Um outro espaço de atuação forte, eram as igrejas, poucas igrejas Católicas, diga-se de passagem e as igrejas Metodistas e Luteranas. Na minha adolescência, por exemplo, eu comecei a participar de um grupo de teatro ligado a igreja, na verdade o grupo de teatro era composto por pessoas ligadas a igreja Católica e Metodista e independente também foi criado um grupo de teatro que eu fazia parte[...]</p>
		<p>b-influência da família; formação acadêmica; (insatisfação) e reflexão acerca da contribuição como profissional para a sociedade;</p>	<p>“[...]Nós somos produtos da primeira instituição social que é a família, né? E as famílias elas também são resultados de como a sociedade se organiza em termos de poder. E ai, eu cresci numa cidade muito pequenininha e desde sempre eu ouvia dizer que eu precisava crescer, estudar e trabalhar para melhorar, porque a gente tinha uma condição de carência[...]”</p> <p>[...]”eu fui estudar com um professor de Sociologia, uma disciplina como aluna especial, Gey Espinheira, infelizmente já faleceu, e ai o Gey abria a possibilidade do debate e mostrava um pouco que esse modelo do capitalismo em que você cresce apenas para você mesmo ele não dá conta do outro e da sua felicidade porque esta pautado só em você[...]”</p> <p>“[...]Aí caiu a ficha e eu percebi que o que eu fazia profissionalmente, além de não ter uma contribuição social, na verdade tinha uma atuação que eu considero nociva porque muitas vezes você estimular uma criança a querer uma coisa que muitas vezes ela não pode gera uma frustração, ou então, gera um ter mas que pauta todo um pensamento e concepção de vida em cima desse consumo e ai realmente eu resolvi abrir mão de tudo, me demiti, fui fazer o mestrado e comecei então a atuar como professora, entendi que seria uma maneira de contribuir mais.[...]”</p>

	<p>c-Influência familiar;</p> <p>influência da formação acadêmica;</p> <p>organização estudantil;</p>	<p>“[...]Eu tinha um pai tremendamente político. Político e partidário. Ele se candidatou a prefeito, vereador da cidade. As questões políticas eram questões que estavam sempre onde meu pai estava, não a minha mãe, mas o meu pai. E lógico que isso nutriu a minha formação de alguma maneira, mas nunca a gente pensava sobre isso, eu não acredito que fosse um intuito do casal, era uma coisa do meu pai e aí permeava a nossa formação.[...]”</p> <p>“[...]E acho que os meus filhos também me fizeram voltar para as próprias questões de gênero, eu tenho três filhos e as questões de gênero dos filhos me fizeram despertar para: - cara isso é uma luta política, por esse espaço de sermos quem somos e é isso, entende? Acho que é isso, formal ou informalmente, essa questão permeia a minha formação desde sempre.[...]”</p> <p>“[...]No doutorado eu fui estudar a teoria do currículo, e se você vai estudar teoria do currículo e você vai para sala e você vai estudar teorias tradicionais, teorias críticas, e aí era muito legal porque eu começava a ver parte da minha história naquilo ali. Eu falava nossa então quando eu estudei... aquele professor tinha aquela pegada mas quem era quero ser? O que eu quero ser disso tudo? Então acho que foi isso.[...]”</p> <p>“[...]E daí eu fui para a Oceanografia e era um curso onde as pessoas tinham um certo engajamento como estudantes, nós tínhamos, entende? Vamos lutar pelas nossas causas aqui, vamos nos unir, temos que fazer mais encontros, temos isso, aquilo, enfim.[...]”</p>
	<p>d-influência familiar;</p> <p>reflexão sobre antagonismos sociais observados durante a vida profissional;</p> <p>movimento estudantil;</p> <p>NÃO DESVINCULA DA DA AÇÃO</p>	<p>“[...]minha vó estudou em 1952 com a Helena Antipoff , uma grande educadora russa e ela foi uma agente de transformação no Brasil e a minha avó foi discípula da Helena Antipoff e em 1959, -eu obviamente não era nascida-, a minha vó ficou na fazenda do Rosário que era uma fazenda de vivência de prática docente mais voltada para a área rural e de como transformar as comunidades rurais no Brasil naquele momento. A minha vó foi muito ativa naquele processo e depois, doze anos depois quando eu nasci ela já era professora do estado de Minas Gerais, professora da zona rural e durante a minha infância eu acompanhei muito a prática dela e eu acho que isso me iniciou nesse mundo mágico que é a escola, que é a sala de aula e tudo mais. E, como a minha vó era essa pessoa com esse olhar muito social, isso acabou, acho que plantando, deixando raízes em mim também como pessoa. Então eu diria que nessa breve História de vida eu diria que foi a minha vó como professora e articulada nas ações sociais.”</p> <p>“[...]Eu trabalhei em prefeitura, no estado, fui professora em ambos os contextos como também fui dona de um curso de Inglês. Então, eu transitei por duas realidades e isso me ajudou muito como professora porque vivi as realidades sociais, históricas e políticas diferentes e eu transitava simultaneamente ali porque o professor tem essas coisas de dar aulas em vários lugares. Eu transitei nesses dois ambientes e acho que nessa minha História de formação me ajudou muito a ter esse olhar mais reflexivo também porque você vê os dois contrastes então é como você num dia só conseguisse permear em dois mundos, totalmente antagonísticos pelas oportunidades de vida daquelas pessoas de uma mesma cidade, de um mesmo bairro, mas pessoas que tem realidades sociais diferentes.[...]”</p> <p>“[...]eu entrei na Universidade Federal e participei dos movimentos estudantis e DCE e aí Universidade de Juiz de Fora sempre fui muito ativa nesse contexto, com</p>

			<p>as demandas com as pautas da Universidade, restaurante Universitário a luta pelo ônibus e todas essas demandas que tínhamos[...]"</p>
		<p>e-influencia familiar; movimento estudantil;</p>	<p>"[...] o âmbito familiar que você convive que te influencia politicamente e você tem o âmbito escolar, na infância passa "meio batido" isso tudo e a gente não percebe mas eu acho que a política já esta sendo passada na infância pelos valores que os pais, que a família, passa para gente, onde a gente convive, como que funciona aquela dinâmica social, tudo isso acho que vai moldando na pessoa, na criança, sem ela saber, noções de política.[...]" "[...]sou de uma família que tenho 5 tios militares e o meu pai era muito rebelde, o meu pai não era militar, era da parte da minha mãe e o meu pai sempre foi uma pessoa que pensava muito e questionava. Meu pai é muito crítico. Então, a nossa infância teve várias situações assim, meio constrangedoras, porque naquelas reuniões de família, meus tios todos do Exército e falando a favor da ditadura e o meu pai falando contra e a minha mãe falava: - fica quieto -, aquela coisa meio tensa. (rs).[...]"</p> <p>"[...]entrei na faculdade em 1981 e foi justamente na época das Diretas Já e todo aquele movimento estudantil né? Eu não participava diretamente do movimento estudantil mas eu ia em todas as manifestações e tudo e foi muito marcante para mim e com isso eu criei uma mentalidade, uma consciência porque eu vi exatamente assim o que era a ditadura, o que foi o movimento pós ditadura e toda aquela esperança de quando entrou o pessoal após a ditadura e aquela serie de coisas que foram acontecendo. Mais ou menos, a minha formação passou por essa História ai.[...]"</p>
<p>SALA DE AULA</p>		<p>f- Influência do ambiente acadêmico; Movimento estudantil</p>	<p>"[...]eu fui fazer mestrado na UNICAMP e acho que a minha formação lá na UNICAMP, na área de educação, com uns doutores lá que eu convivi no meu grupo de pesquisa que começaram, pelo tipo de leitura que eu fui sendo conduzido, de disciplina e foi me abrindo. Então, eu não me considero ainda uma pessoa política, engajada, muita coisa eu ainda não entendo como funciona. Mas, deu-se inicio com isso, com o mestrado. Eu acredito que a partir do mestrado que eu fiz lá, nenhuma simples frase que eu leio, eu não consigo mais ler inocentemente só preso na emoção da frase, hoje eu já consigo enxergar um pouco mais além daquilo. A minha formação se deu nesse processo e aí eu comecei trazer para a minha vida e comecei trazer para os ambientes de trabalho, problematizar coisas que não aparentam que não é problemático.[...]"</p>
		<p>g- influência da formação acadêmica; Movimento estudantil;</p>	<p>"[...]eu entrei naquele Centro de Formação e Aperfeiçoamento do magistério o antigo CEFAM que hoje não existe mais e foi lá que eu descobri tudo isso. O CEFAM era uma instituição de ensino que trabalhava com o jovem, sabe, essa questão de lutar por direitos, que eu acho que é como que deveria ser o nosso Instituto e todas as escolas.[...]"</p> <p>"[...]quando a gente começou no (CEFAM) não tínhamos nem prédio e alunos e professores foram para a rua brigar por um prédio, embaixo de chuva e com sombrinha e a gente ganhou o prédio e a gente cuidava do prédio, sabe aquela coisa do aluno que era adolescente mas que cuidava porque ganhou."</p>

		<p>h-Influencia da igreja;</p> <p>influência da família;</p> <p>movimento estudantil</p>	<p>“[...] a minha formação política ela se deu primeiramente, em uma comunidade eclesial de base que eu participava e continuo ainda participando, aqui em São Paulo. Eu entrei nessa comunidade e comecei a fazer parte dela na década de 80, mas especificamente no ano de 1985, 85 ou 86. A minha mãe e eu participávamos de uma paróquia maior que a paróquia Nossa Senhora de Fátima que fica no bairro do Sapopemba que fica na região periférica de São Paulo e a gente começou a frequentar essa comunidade eclesial de base que é chamada comunidade São Francisco de Assis.[...]”</p> <p>“[...]a comunidade e isso foi uma época muito importante que eu associo à grande influência na época da Teologia da Libertação. Então, a gente lia na igreja porque tinha catecismo, tudo isso, porque tinha toda essa parte doutrinária da Igreja Católica, mas a gente também tinha discussões de política, a gente tinha discussões sobre a parte social sobre o lugar onde a gente morava, a gente tinha discussões um pouco maior sobre a parte social da cidade, então, foi uma época que eu coloco que a minha formação política vem dessa época do meu envolvimento com essa CEB (Comunidade Eclesial de Base).[...]”</p> <p>“[...]eu fui estudar licenciatura e dentro da faculdade eu participava do C.A, participava da diretoria, a gente sempre esteve envolvido com essa parte política, essa parte da representatividade para mim sempre foi muito importante.[...]”</p>
--	--	--	--

Tabela (13)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Tabela (14) *Qual a sua atuação política antes de iniciar na carreira docente?*

Categoria central	Sub-categoria 1	Sub-categoria 2	Exemplo
AUTOFORMAÇÃO	Movimentos sociais;	A – atuei pelo sindicato (movimento estudantil também incluir isso no exemplo)	“[...]Eu já fui presidente do sindicato, hoje sou diretor do sindicato, estou ainda em coordenação de movimentos sociais,[...]”
		B- nenhuma	“[...]Eu era executiva de TV e o espaço que eu oferecia ali era o espaço para o anunciante levar a sua mensagem, até que demorou para eu perceber mas quando eu percebi eu vi que não era esse tipo de trabalho que eu queria fazer. E ai então a minha atuação política nesse sentido ético reflexivo porque a partir do marketing eu não consigo ter uma reflexão ética.[...]”
		C- como estudante em compromissos com causas, pelo viés da arte ou familiar.	“[...]como estudante eu sempre tive compromissos com causas. E é interessante porque o meu compromisso com causas políticas sempre se deu pelo viés da arte, ou familiar, entende? Porque a política não está restrita a determinados âmbitos da vida, né?[...]” “[...]Na minha vida, como pessoa, enquanto estudante, como filha, como mãe. É isso, vai para além de ser professora né?[...]”
		D – Movimento estudantil, paralelo ao primeiro emprego de professor.	“[...]particpei dos movimentos estudantis e DCE na Universidade de Juiz de Fora que sempre foi muito ativa nesse contexto, com as demandas, com as pautas da Universidade, restaurante Universitário, luta pelo ônibus e todas essas demandas que tínhamos. De tudo isso eu participei mas eu já estava dando aula, já estava em sala de aula.[...]”
		E – política ambiental, pelo contexto de trabalho	“[...]era uma atuação muito voltada para a área de meio ambiente, a política ambiental, principalmente pelo contexto do trabalho que eu realizava eu trabalhava com pesquisa em ambientes marinhos então sempre me preocupava muito a questão das legislações a gente tem muitos conflitos sociais aqui em relação a populações tradicionais que são prejudicadas[...].”
		f-Movimentos: Fora Collor e grevista como estudante no (CEFAM)	[...]eu fui fazer o Centro Específico de aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) que foi uma possibilidade do governo né? de aperfeiçoamento do magistério, onde eu estudava o dia todo, ganhava um salário como bolsa, foi um curso muito bom que eu fiz, esse curso já me trazia algumas coisas politicas, inclusive foi na época do Collor e eu participava de toda a movimentação para

		o Impeachment do Collor fui para as praças junto. Então, lá eu pude participar de alguns movimentos [...]
	G- Como estudante no (CEFAM)	“[...]O CEFAM era uma instituição de ensino que trabalhava com o jovem, sabe, essa questão de lutar por direitos, que eu acho que como que deveria ser o nosso Instituto e todas as escolas. Eles faziam uma coisa muito bacana quando a gente começou no CEFAM não tínhamos nem prédio e alunos e professores foram para a rua brigar por um prédio, embaixo de chuva e com sombrinha e a gente ganhou o prédio e a gente cuidava do prédio, sabe aquela coisa do aluno que era adolescente mas que cuidava porque ganhou. Tinha por exemplo, eleições para prefeito, a escola chamava todos os candidatos, promovia o debate e nós alunos fazíamos todas as perguntas.[...]”
	H – Atuou em Comunidades Eclesiais de Base (CEB), Como estudante no Centro Acadêmico (C.A), Movimentos Sociais. (MTST).	“[...]Eu participava de uma Comunidade Eclesial de Base (CEB) e a gente fazia trabalhos sociais e isso para mim foi muito importante porque a partir daí eu vi que realmente a gente deveria discutir sobre o bem comum, discutir sobre a questão da representatividade e levar isso a outras instâncias que realmente fariam a diferença. Dai, eu participei de Centro Acadêmico (C.A) participava de alguns movimentos sociais, cheguei a participar de algumas reuniões do MTST em São Paulo, a minha avó, avó materna, ela por acaso ela conseguiu uma casa de um mutirão que é na fazenda da Juta né que é na região de Sapopemba próximo a são Matheus e eu ia para alguns desses lugares ai.[...]”

Tabela (14)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Tabela (15) *Que aspectos da instituição onde atua acredita favorecer a sua formação política?*

Categoria central	Sub-categoria 1	Sub-categoria 2	Exemplo
	SENTIDO AMPLO	A-Possibilidade de comunicação entre a atuação em movimentos sociais e como educador.	“Então, na instituição em que eu dou aula, que estou como diretor eu procuro trazer essas experiências das minhas vivências das relações políticas.”
		B- A sucessão na direção, cargos e funções por eleição	“[...]aqueles que assumem cargos, eventualmente, de direção e de gestão, estão ali para buscar organizar práticas, para aglutinar, mas eles não tem uma condição efetivamente superior a do outro. Até porque isso é rotativo. Então você tem um grupo de docentes que atuam, por exemplo, no ensino médio integrado e ali você tem um coordenador, passado algum tempo, outro professor será o coordenador e o coordenador volta para o seu papel de professor. Então, você não tem uma hierarquia engessada[...]”
		C- O nível de formação dos colegas	“[...]Eu acho que o nível de formação dos colegas é um provedor de um debate constante e isso é formador.[...]” “[...]pessoas que pensam... que divergem de mim mas que conseguem manter um conversa legal, entende? Sem, vamos nos ofender, ou você é melhor ou você é pior não, uma conversa legal. Porque eu acredito nisso? Ou, porque você acredita nisso? Não porque eu gostaria que você se convertesse ao que eu penso. Risos.[...]”
AUTOFORMAÇÃO	PRÁTICA DOCENTE	D- Não observa aspectos institucionais que favoreçam a formação	“[...]eu não vejo que favoreça a formação política e o debate político porque eu acho que a formação política o docente já trás mas eu acho interessante o debate e o debate com visão de mundo diferentes, mas eu não vejo aqui um campo muito fértil para esse debate não.[...]”
E- A diversidade de professores - Promoção de palestras, diálogos e capacitações com um viés humano por profissionais da área de humanidades e		“um aspecto que eu acho que favorece a formação política é a diversidade de professores que acabam se juntando nesse lugar. Aqui tem gente de tudo quanto é canto né? Quando tem um concurso nós temos professores do Nordeste temos professores do Sul e eu acho que essa coisa de ter pessoas com realidades diferentes para conviver no mesmo ambiente para quem gosta de conversar, de socializar, - e eu sou uma pessoa assim, gosto de fazer amizades - a gente acaba tendo visões diferentes não fica só com esse olhar para essa região.[...]” “[...]dentre os profissionais que tem aqui a gente tem umas pessoas com formação nessa área de Ciências Humanas e pessoas com formação na área de Pedagogia que além de terem formação na área de pedagogia tem uma cabeça muito aberta e também a gente tem oportunidade de ter palestras e trazer esses diálogos porque o IF é muito técnico né? Então, geralmente a maioria dos	

		Pedagogia.	professores são de áreas técnicas como Ciências Exatas, Ciências da Terra, Informática então não estão muito habituados a parar para pensar questões que envolvem, por exemplo, o ser humano, as Ciências Sociais e Ciências Humanas. Então, eu acho superlegal a gente ter aqui no nosso campus três, quatro pessoas que tem essa formação exclusivamente e toda hora estão cutucando esses assuntos. No semestre passado, teve algumas situações de capacitação docente que eu até falei assim, poxa tão pouco, poderia ter toda semana porque essas pessoas trazem temas para ser discutidas em cada área, temas importantíssimos como avaliação dos alunos, mas com um viés humano. Então, isso eu acho que favorece a nossa formação política só que eu acho que ainda é pouco e como agente tem que cumprir aquele calendário escolar super apertado acaba tendo poucas oportunidades.[...]"
SALA DE AULA	F-Possibilidade de participar e opinar em atividades coletivas e em temas políticos	"Participar dessas equipes de formação continuada, participar do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) que é próprio da questão do olhar voltado aos alunos com necessidades educacionais, isso favorece bastante, participar dos conselhos, poder opinar em temas assim... bastantes políticos."	
	G- a liberdade de atuação e promoção de ações que abordam questões políticas	"[...]a instituição na qual eu atuo, na qual eu trabalho, me dá liberdade de atuação. Eu não acho que a instituição, pelo menos o campus Caraguatatuba, trabalha com essa questão de formação política. Não vejo medidas nesse sentido. Mas eu enquanto professora tenho liberdade de por exemplo, se eu quiser promover um simpósio, de convidar alguém, a direção do campus não me impede disso.[...]"[...]É aberto, é livre, mas não há um peso vamos fazer isso. Fica mais "a carga" dos professores.[...]" "[...]Só que eu tenho colegas nesse campus que são muito atuantes. Então, a gente percebe até a postura dos alunos do campus de Caraguatatuba com uma postura diferencial às vezes em relação à outros campus. Eles brigam pelas coisas, eles entendem, eles promovem o debate e isso é bem bacana.[...]"	
	H- A liberdade para trabalhar os conteúdos em sala	"[...]Eu acho, que na Instituição que eu atuo a questão de não ser obrigada a dar um determinado conteúdo faz com que eu consiga levar política para dentro da sala de aula que eu consiga discutir alguns aspectos que em outras escolas que trabalhei eu não conseguia porque eu era obrigada a dar aquela biologia dura como eu acabei de falar[...]"	

Tabela (15)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Tabela (16) *O que você entende por Desenvolvimento Profissional Docente?*

Categoria central	Sub-categoria 1	Sub-categoria 2	Exemplo	
	Integraliza dimensões: pessoal, profissional, social, espiritual.	A-fatores que auxiliam: leitura e prática	<p>[...]tem dois fatores que eu entendo que vai levar ao desenvolvimento docente. Primeiro leitura, formação bibliográfica e depois, o próprio envolvimento dele com a sala de aula. Acho que a cada momento ele vai se policiando, se reciclando e aí a teoria e a prática. Essa questão da leitura e da prática vai fazendo ele se desenvolver.</p> <p>[...] quando ele vai se desenvolvendo também ele faz sempre o questionamento a partir do extra-muros, do que está além da escola das questões sociais, das questões políticas e econômicas e ele vai se envolvendo. Isso aí faz parte do desenvolvimento profissional docente [...]</p>	03
B- Vida, olhar para o outro e conteúdo.		Desenvolvimento profissional docente para mim, ele trás essa busca por conteúdo, obvio, né? Porque é assim que a gente vai ampliando o conhecimento uma coisa substitui a outra e por aí que a gente tem que ir, mas isso não é o foco principal. Eu acho que quando a gente pensa em termos de vida, o quê que a gente tá fazendo aqui? Se eu penso em valores se eu penso na relação ente as pessoas, o conteúdo é importante, mas o conteúdo, ele se renova a cada dia mais rápido e vai sendo substituído. Então, eu acho que o olhar para o outro e o coletivo é talvez uma contribuição mais importante [...]		
F- é um constante holístico		Eu entendo como um constante, né? e também no âmbito de todas as partes da vida desse docente. Esse desenvolvimento tem que ser não só didático, mas também pessoal, religioso, tem que tocar todas essas partes que desenvolve ele como um todo. Assim que eu penso.		
Autodesenvolvimento.	Transformação	D- é transformação, se refazer se reconstruir.	Desenvolvimento Profissional é você se refazer e se reconstruir constantemente sempre buscando novas estratégias, novos desafios, indagar sempre, buscar sempre aprender sempre, eu acho que é isso.	02
		C- Desenvolvimento profissional é o que possibilita transformação como profissional e como ser humano	Então, acho que transformação... desenvolvimento precisa levar a transformação. O professor a meu ver é esse sujeito que precisa estar em constante desenvolvimento em constante transformação, em reflexão, autorreflexão, questionamento, a meu ver seria ótimo se sempre com os pares, mesmo com as divergências. Desenvolvimento profissional docente para mim é aquilo que possibilita transformações como profissional e como ser humano, porque não dá para separar uma coisa da outra, a meu ver.	
		E-Capacitação, atualização no sentido pedagógico.	O Desenvolvimento Profissional Docente é uma coisa assim, eu acho que ele deixa a desejar no sentido tanto do que a instituição poderia promover para os docentes quanto no interesse dos docentes venham a ter sobre isso. Eu acho que é superimportante que o docente esteja se capacitando e não só na sua área de conhecimento.[...] são poucas as oportunidades que a gente tem de discutir isso e de realmente tentar se desenvolver como professor e melhorar e estar se atualizando e se capacitando nesse sentido pedagógico, principalmente.	03

	Aprendizagem profissional.	G-sempre querer Aprender mais	<p>[...] é a gente ter uma posição de humildade, de se perceber enquanto ser que não sabe tudo e que precisa aprender e também, numa posição de curiosidade, de se perceber enquanto pessoa que precisa saber, que é legal conhecer, e aí a partir disso tudo eu pensar no produto final de tudo isso que é o meu aluno na responsabilidade que eu tenho com ele. [...]</p> <p>Então, para mim é isso, desenvolvimento profissional é esse contexto todo, primeiro, partir de uma posição pessoal enquanto ser humano de que a gente passa pela vida e tem sempre que aprender e depois voltar essa percepção para prática mesmo profissional.</p>
		H- Busca pela Autocapacitação	<p>Eu acho que o desenvolvimento profissional docente é aquele que o docente busca se capacitar, porque não adianta eu ir por mim né? Eu me formei em biologia e quando eu saí da faculdade eu fui dar aula, na verdade, ainda estudando biologia eu fui dar aula. E eu acho que quando eu fui para prática é que eu fui perceber o que eu não sabia e eu fui buscar isso eu acho que desenvolvimento profissional docente é isso é você se autocapacitar é você saber quais são os seus problemas, porque você não ensina melhor aquilo? Porque que você não entende aquilo?.</p>

Tabela (16)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Tabela (17) Como você vê a contribuição da formação política para o desenvolvimento profissional docente?

Categoria	Sub-categoria 1	Sub-categoria 2	Exemplo
Articula prática pedagógica e contexto social.	Prática Pedagógica em sala de aula	A- vincular, relacionar a atividade profissional à realidade, à sociedade à vida do aluno.	[...] a grande questão que nós assistimos hoje, são professores, infelizmente, que não tem formação política e desvincula atividade profissional de toda a realidade, a concepção que ele tem da realidade é a concepção extremamente pobre, e ai, o trabalho dele é o trabalho conteudista de passar conteúdo para o aluno, a partir daí, ele tem uma avaliação, daquela avaliação ele aprova ou reprova o aluno. Então, a aula dele, o conteúdo da aula dele, o trabalho dele, não tem nenhuma relação com a sociedade, com a vida do aluno com a vida da sociedade que ele mesmo vive.
		B- fometar a reflexão na prática pedagógica	Eu acho que é pensar eticamente né? Fomentar a reflexão. Não é jamais uma imposição, indução, direcionar, uma imposição da sua opinião, fomentar a reflexão[...]fazer uma educação democrática dá muito mais trabalho até porque eu tenho que entender que nem sempre as pessoas concordaram comigo em tudo porque se é democrática o outro tem voz[...]
		D-possibilita que o professor apresente diferentes ideias políticas durante a prática pedagógica	[...] acompanhar as leis do país e eu acho que a gente tem que levar para sala de aula. Eu por exemplo que sou da área de letras é que eu gosto muito de trabalhar com a intertextualidade, diferentes formas de discurso, das narrativas. Então, eu acho que o aluno tem que ter o direito de passar por mundos diferentes, por exemplo, eu sou professora de Inglês se a gente pega um jornal, por exemplo, o “The Economist” que tem uma visão mais conservadora e coloca em contrapartida um jornal que está abordando um mesmo tema só que a partir de uma visão mais progressista e você leva aquilo para a sala de aula e o aluno pode ventilar ideias e ir estruturando argumentos dentro da própria visão de mundo dele que pode ser conservadora ou progressista e a gente como professor tem o dever de levar essas diferentes ideias para a sala de aula. E eu acho que a contribuição da formação política eu acho que seria assim [...]
		E- para vincular a pratica a sociedade	[...] A gente tem que se posicionar e dizer no que eu acredito, não quer dizer que eu acredito seja certo é o que eu estou vendo é a minha posição política é como eu vejo a coisa. E eu acho que se você se omite disso, você não tem esse compromisso de tá o tempo todo pensando na politica, desenvolvendo as suas atitudes eu acho que até o seu desenvolvimento profissional fica aquém porque isso faz parte da sua formação da sua visão de mundo e visão de mundo é politica. Então você acaba sendo uma pessoa desinteressada e ai quando você se desinteressa do todo da sociedade você tende a ser mais egoísta [...]
		G- Contribui no modo como o docente vai atuar em sala de aula.	[...] Então, eu acho que precisa ter uma formação política nos cursos de graduação, que seja bacharelado ou licenciatura porque isso influencia diretamente no desenvolvimento do docente no modo como ele vai atuar em sala de aula. [...]

		H- contribui com o trabalho em sala de aula	[...] eu acho que a formação política é essencial para o profissional docente, para o trabalho em sala de aula. Então eu fico pensando assim, a depender da sua orientação política, como que você vê essa distribuição, esse cuidado, essa representatividade do bem comum é como você vai levar isso para sua sala de aula [...]eu expliquei muitas vezes, que o sexo dentro da Biologia é definido por cromossomos X e Y e aí eu fui incorporando alguns itens que eu acho que tem a ver com a minha formação política que eu fui buscar sobre orientação de gênero e orientação sexual, na verdade não é orientação de gênero na verdade eu me esqueci o nome, mas é aquela em que a pessoa se vê... ela nasceu com um sexo biológico X mas ela se vê como homem e mulher porque homem e mulher não importando qual é o sexo biológico e isso tem a ver com a constituição histórica do indivíduo. Eu acho que isso é importante, por exemplo, levar para a sala de aula porque eu posso de certa forma explicar para os meus alunos de onde vem o preconceito, porque o preconceito?	
	Amplia conhecimentos	C- contribui ampliando leque de conhecimentos e, não hierarquizando as áreas do conhecimento.	[...] a formação política te permite mais uma vez abrir um leque de compreensão, em todos os sentidos, eu falei no âmbito dos alunos, agora pensando no âmbito dos professores. Porque estamos aqui? Como chegamos aqui? o que é que tivemos que fazer para chegar aqui? Isso é certo ou não é [...]se você tem uma formação política interessante eu acho que a primeira coisa que você nunca vai fazer é criar uma hierarquia de áreas do conhecimento porque nós somos humanos e todas as áreas do conhecimento são bem vindas[...]	01
	Possibilita atitude reflexiva	F- a formação política possibilita uma atitude mais reflexiva e essa atitude reflete em si mesmo e auxilia na formação	Eu acredito que a medida que eu vou refletindo, que eu vou agindo, tudo isso volta para mim, para a minha reflexão né? Para uma melhor percepção minha porque quando eu vejo o outro eu estou me vendo, eu já tenho uma formação mais assim... eu tenho uma formação terapêutica (risos) então eu sei que quando eu enxergo o outro eu estou me enxergando, então a gente consegue fazer esse retorno e nisso eu me formo mais eu fico mais crítico eu começo perceber umas coisas que eu não percebia, justamente por agir em cima disso”	01

Tabela (17)**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador

Tabela (18) Na sua opinião, quais “causas ou bandeiras” merecem o engajamento do professorado na atualidade?

Categoria central	Sub-categoria 1	Sub-categoria 2	Exemplo
Engajamento com questões da escola	Justiça Social	A- luta por uma sociedade mais justa; a questão de gênero e classe; a retomada da discussão democrática; a redistribuição de riqueza.	[...] a bandeira maior para mim ainda é a luta por uma sociedade mais justa [...] a questão de gênero e classe, o preconceito muito grande com pobre, com homossexual, ainda a mulher não alcançou o seu espaço [...]a retomada da discussão democrática [...]acho que outra bandeira é a distribuição de riqueza[...]
		B- o direito a liberdade em sala de aula; pensar em termos de categoria; a questão da desigualdade social.	[...] antes de mais nada, o direito a liberdade na sala de aula [...] outra coisa importante é pensar em termos de categoria [...]pensar a questão da desigualdade social [...]
		C- feminismo; questões de gênero; questões raciais.	Na atualidade? Então vamos lá. Eu acho que a bandeira do feminismo, das questões de gênero, das questões raciais.
	(Diversidade)	D- perda de políticas sociais; acesso ao ensino gratuito e público;	[...] eu acho que a principal é a perda das políticas sociais, porque como eu estava dizendo tem esse discurso aí que quer o ajuste fiscal, sempre discursando em cima da perda de políticas sociais [...] acho que o merece engajamento é lutar é apresentar resistência para não perder esse acesso inclusive à universidade e ao ensino gratuito e público [...]
		E- desigualdade; questão ambiental; a intolerância.	[...] a principal é a desigualdade, a desigualdade de oportunidades que aí acaba sendo desigualdade social e econômica [...] segunda que eu luto muito, que é consequência da minha área de trabalho é a questão ambiental, ela é um espelho de como a nossa sociedade evoluiu [...] E outra questão que tem me incomodado muito é a intolerância [...] A intolerância em qualquer sentido, seja a intolerância em relação a opção sexual, seja em relação a raça, ou racismo e seja até essa questão que polarizou muito na política né? os coxinhas e os outros, nossa eu acho assim ridículo, tanto de um lado quanto de outro. Essa intolerância a opinião do outro, uma intolerância ao outro [...]

(Questões relacionadas à escola)	F- a questão das diferenças; a PEC 241; a questão da usurpação política.	[...] A questão das diferenças raciais [...] a (PEC 241) [...]e da questão política de usurpação política.
	G- escola sem partido; a PEC 241; a questão da previdência.	[...] Escola Sem Partido, puxa pelo amor de Deus os professores tem que se manifestar em relação a isso, sabe?[...] essa questão da PEC [...] essa questão da previdência também [...]
	H- educação pública e de qualidade; igualdade de direitos; luta por salários.	[...] educação pública de qualidade, a primeira. Segundo, igualdade de direitos. Terceiro, eu acho que uma bandeira extremamente importante para o professorado na atualidade é sobre salários [...]

Tabela (18)**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador

Tabela (19) *O que significa compromisso político para você?*

Categoria central	Sub-categoria 1	Sub-categoria 2	Exemplo
	<p>Compromisso mais amplo para além da escola:</p> <p>(7)</p>	<p>A- Práxis e transformação social</p> <p>(compreensão; engajamento em si)</p>	<p>Bom, aí tem dois vieses, um o engajamento em si, a prática em si, mas não adianta ter uma prática, (a questão da práxis né?) [...] é a compreensão da sociedade e o que ele pode fazer para transformá-la.</p>
		<p>B- reflexão ética; pensar mais amplo e contribuição.</p>	<p>[...] Acho que está nessa reflexão ética que todos devemos fazer independente da profissão [...] Compromisso político talvez seja pensar mais amplo né? Pensar, o que que eu posso fazer nessa minha experiência de vida que é tão pequena, tão curta, tão efêmera, tão localizada porque sozinho a gente não consegue nada, mas que contribuição eu quero dar[...]</p>
		<p>C- compromisso formativo; responsabilidade com a formação dos meus alunos; viabilizar a reflexão dos alunos.</p>	<p>[...] o meu nível de compromisso político é outro, não é partidário, é formativo. Eu acho que eu tenho uma responsabilidade com a formação dos meus alunos. Nesse sentido...[...] eu acho que professor tem que ter esse compromisso de fazer as pessoas pensarem[...]</p>
Integração	Aluno (1)	<p>D- é fiscalizar; conhecer, interpretar e leis de uma sociedade.</p>	<p>[...] Eu acho que o cidadão fiscalizar [...] o compromisso político é o cidadão, o professor principalmente, tem que fazer isso que é o professor estar engajado com pessoas ali de uma sociedade ele tem que saber como são as leis daquela cidade, o plano diretor daquela cidade, começar sempre partindo do micro para o macro mas ele tem que ter esse conhecimento de leis e interpretar [...]</p>
		<p>E- compromisso com todos os aspectos da vida; como cidadão acompanhar o</p>	<p>[...] é fundamental na vida da pessoa ela ter compromisso com o que quer que ela acredite. Se ela quer ser um bom profissional ela tem que ter compromisso com a profissão dela se ela quer ser um bom pai uma boa mãe ter compromisso com os filhos e o compromisso político acho que é o resultado desse compromisso geral que a pessoa tem em vários âmbitos da vida dela procurando trabalhar pelo bem da sociedade. [...] o compromisso político é você</p>

	que está acontecendo; é doação;	ter o compromisso de você estar tentando como cidadão ver o que está acontecendo, participar, principalmente nos seus direitos e também nos seus deveres [...]é doação, eu vou trabalhar para ter uma sociedade melhor. Não é para mim é para todo mundo. Então eu acho que a tendência da nossa sociedade é cada vez mais individualista. O compromisso político fica cada vez mais longe, mais difícil.
	F- é me unir com outras pessoas;	Olha, em todas as demandas da vida da gente, a gente tem que estar consciente e, nós temos que nos unir. [...] eu vejo que o comprometimento político está nisso, onde eu estou, naquilo que eu faço parte é eu me unir a outras pessoas. Levantar o que acontece no local e nesse unidade buscar respostas, essas respostas se dá em esferas diferentes.
	G- é posicionamento; expressar opinião;	[...] ter compromisso político é eu não me anular, eu não me silenciar, independente de qual seja a minha posição, a favor ou contra determinado ponto de vista porque a gente tem liberdade para isso, mas daí eu não fingir que não está acontecendo nada [...] é você ter uma opinião formada expressar aquela opinião e não ser aquela pessoa em cima do muro que não tem opção de nada e eu não ser um egoísta que pensa só em mim mas, me enxergar enquanto sociedade enquanto todo mundo.
	H- é lutar pelo bem comum	Compromisso político para mim tem a ver com a organização do bem comum para que as pessoas menos favorecidas sejam representadas e que esse bem comum seja comum a elas também. E eu atribuo isso ao meu trabalho e a minha formação na CEB, porque lá era exatamente isso. As pessoas menos privilegiadas, e, eu estou falando menos privilegiada em todos os sentidos, no sentido financeiro, no sentido de educação, no sentido de saúde, porque essas pessoas, quando eu falo menos favorecidas, não tem acesso a um monte de direitos que ela tem que ter. Então, compromisso político para mim é lutar pelo bem comum para que realmente ele seja bem comum a todos e principalmente para esses menos favorecidos.

Tabela (19)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Tabela (20) *Que relação faz entre a sua atuação política o seu trabalho?*

Categoria central		Exemplo
AUTOFORMAÇÃO	A- leva experiência da atuação política para a sala de aula e da sala de aula para a atuação política	Bom, eu particularmente sempre estive envolvido tanto na sala de aula, quanto nos movimentos sociais e sindicalismo. Para mim, estes três espaços de atuação se comunicam. Então, eu trago as minhas experiências de militância para a sala de aula, tanto quanto eu levo as minhas experiências da sala de aula para a militância. Então, a gente vai fazendo essa dialética constantemente.
	B- relação de não distinção da postura ética, tanto no trabalho como na atuação política.	Eu não consigo distinguir né? Porque se a gente tá falando de política como pensar o mundo, como reflexão ética como postura, como... qual é a sua intenção né? Assim, a gente quer melhorar só para gente ou a gente quer que todos melhorem. Então, e se eu tenho uma intenção que está por trás que é o que eu penso da vida como é que o meu trabalho pode estar alheio a isso. Como é que eu consigo tirar a minha roupa de pessoa, de sujeito? De mulher? De cidadã? E entrar numa sala de aula desprovida totalmente daquilo que eu acredito? Eu acho que ninguém consegue fazer. Seja esse ser conservador ou não, ninguém consegue né? A gente trás isso sempre.
	C- relação de integração: atuação integrada à vida pessoal e profissional	[...] Então é isso, a minha atuação é muito colada a minha vida. Ela não é partidária... acho que isso tem me decepcionado muito, ao longo dos últimos anos, e eu fico incomodada com essa minha decepção também, eu acho que seres humanos criam expectativas e expectativas são para a gente se frustrar mesmo. Acho que é isso.
	D- Relação de influência: (a atuação política ao longo da vida acaba influenciando a nossa prática)	Eu acho que é essa vivência que eu tive ao longo dos anos da vida com essa formação, com a minha vó lá atrás e a convivência que eu tive na universidade com o DCE na Universidade Federal de Juiz de Fora com outras realidades e acaba que você vai trazendo... quer dizer, quando damos uma aula a gente não dá uma aula de forma técnica, de forma fria, de forma distante a gente trás para a sala de aula todas as experiências que vivemos, todos os livros que lemos e todas as vivências políticas, históricas que vivenciamos, lemos ou interpretamos. Eu acho que essa atuação ao longo da vida acaba influenciando a nossa prática docente sim e eu vejo relação direta nisso, na relação de como o professor dá aula, de como ele se movimenta na sala, de como ele indaga e busca que os alunos questionem sempre as coisas.
	E- Trás experiências da (ONG): (Insere discussões políticas em algumas	[...] Eu atuo mais politicamente porque participo de uma ONG há muitos e muitos anos desde 2002 e, nesse âmbito da ONG que a gente tem mais atuação porque a gente promove palestras, eu sou voluntária lá e a gente faz campanha de educação ambiental [...] eu tenho uma disciplina que é educação ambiental então nessa é a que eu discuto mais política do que em outras porque dentro dos

disciplinas de educação ambiental).	tópicos da disciplina eu insiro a política [...]
F-	-
G- atua politicamente no trabalho (dá opinião política no ambiente de trabalho).	[...] de acordo com os últimos acontecimentos, um aluno chegava e dizia: “ah professora, mas o que é (PEC)”? Eu tenho a liberdade de falar, de dar a minha opinião, mas a intenção não é igual ao pessoal que briga pelo Escola Sem Partido porque acha que a gente não pode influenciar aluno, mas não é isso. Eu tenho que mostrar o que está acontecendo, tenho que falar o meu ponto de vista sim e o aluno vai ser livre para ter o ponto de vista dele, mas pelo menos ele tem argumentos né?[...] Hoje, no meu contexto de trabalho eu acho que eu tenho liberdade para ter uma atuação política melhor.
H- relação entre o bem comum que orienta ação no movimento social e ação em sala de aula	[...] eu acho que tem a ver mesmo a minha atuação política porque ela está envolvida com movimento social de alguma forma nessa luta para que o bem comum seja bem comum mesmo de todos e o que eu faço dentro da sala de aula tem a ver com isso [...] Então, eu estou sempre levando conteúdo [...] mas eu consigo discutir bastante coisa [...]

Tabela (20)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “O professor engajado: a representação de professores sobre a formação política docente”

Orientador: Profa Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco .

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “O professor engajado: a representação de professores sobre a formação política docente”

Objetivo da pesquisa: Analisar as representações sociais de professores sobre a formação política docente, analisando a influência comparando as representações sociais de alunos no primeiro ano, ao ingressarem no ensino superior, com as dos alunos do último ano do curso.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados (entrevistas, aplicação de questionários), que serão aplicados junto a 32 professores que atuam nas escolas técnicas de nível médio instaladas no Vale do Paraíba-SP

Destino dos dados coletados: o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio de (entrevistas, aplicação de questionários.), permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de (entrevistas, aplicação de questionários) serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de (entrevistas, aplicação de questionários). Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a formação política de professores. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2015 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Vidal da Mota Ferreira, residente no seguinte endereço: Rua Araporã, nº 186, Vila Inglesa, Campos do Jordão-SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12)98219-4435. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Prof. Dr(a). Márcia Maria Dias Reis Pacheco, a qual pode ser contatada pelo telefone. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a formação política de professores.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do Participante

Nome _____ do _____ Participante:

Vidal da Mota Ferreira

Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

APÊNDICE D - OFÍCIO

Taubaté, _____ de _____ de 2016.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo(a) aluno(a) Vidal da Mota Ferreira, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2015, intitulado “O professor engajado: a representação sobre a formação política docente”. O estudo será realizado com 32 professores que atuam nas escolas técnicas públicas instaladas no Vale do Paraíba-SP, sob a orientação do Prof. Dr(a). Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Para tal, será realizado (entrevistas, aplicação de questionários,.) por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº ____/____ (ANEXO).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Vidal da Mota Ferreira, telefone (12-99629-2548), e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Ilmo (a). Sr (a)

INDICAR NOME E FUNÇÃO DO RESPONSÁVEL

COLOCAR AQUI O ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO

INDICAR A CIDADE E O ESTADO

APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Taubaté-SP, 10 de Maio de 2016.

De acordo com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada “O professor engajado: a representação social de professores sobre a formação política docente”, com propósito de trabalho a ser executado pelo aluno Vidal da Mota Ferreira, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de ENTREVISTAS, APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS. com 32 professores que atuam nas escolas técnicas de nível médio instaladas no Vale do Paraíba-SP que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

INDICAR NOME E CARGO DO RESPONSÁVEL LEGAL DA INSTITUIÇÃO

INDICAR O NOME E O CNPJ DA INSTITUIÇÃO

COLOCAR AQUI O ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO

INDICAR A CIDADE E O ESTADO

