



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

FRANCINE FERNANDES CRUZ

FORMAÇÃO POLÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o caso
das Licenciaturas em Matemática e Ciências de uma Universidade Pública
Brasileira

Itajubá, Dezembro de 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

FRANCINE FERNANDES CRUZ

**FORMAÇÃO POLÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o caso
das Licenciaturas em Matemática e Ciências de uma Universidade Pública
Brasileira**

**Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação –
Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências como parte
dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em
Educação em Ciências**

Área de Concentração: Educação e Tecnologias

Orientadora: Dr^a. Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano

Itajubá, Dezembro de 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

FRANCINE FERNANDES CRUZ

**FORMAÇÃO POLÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o caso
das Licenciaturas em Matemática e Ciências de uma Universidade Pública
Brasileira**

**Dissertação Aprovada pela Banca Examinadora em 12 de
Dezembro de 2017, conferindo à autora o Título de *Mestre
em Educação em Ciências* – Mestrado Acadêmico**

Banca Examinadora:

Dr^a. Camila Lima Coimbra (UFU - Examinadora Externa)
Dr^o. Luciano Fernandes Silva (UNIFEI - Examinador Interno)
Dr^a. Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano (Orientadora)

Itajubá, Dezembro de 2017

Ao Céu, por toda positividade que me oferece, dia a dia, no encontro que tenho com os princípios da Educação.

Aos Mestres, que por minha vida passaram, cravando as marcas da inspiração para a docência, em especial à Professora Selma Bajgielman, que me apresentou em poesia, desenho e magia a figura de Paulo Freire, por quem me apaixonei profundamente, cujo legado busco cumprir, invocando sua presença constante em meu SER professora.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pela generosidade nos atos, pelo exemplo de retidão, e por fazerem de mim um SER humano melhor.

Aos colegas da Pós-Graduação, que me fizeram acreditar na alegria, no companheirismo com os diferentes e, especialmente, pela partilha da docência.

Aos professores da Pós-Graduação que, aos poucos, foram edificando em mim, laços afetivos de admiração, carinho e respeito, pelo que falavam, como falavam, pelos profissionais que são, ao conduzirem meu olhar para a sintonia perfeita entre pesquisa e docência, hoje, inseparáveis da minha construção como pessoa e professora.

À professora Rita Stano, especialmente! Não encontro palavras para descrever o quão grande foi meu crescimento com a convivência oportunizada. Enquanto pessoa, Ela me ensinou a ser inseparável da professora que sou. Paulo Freire é parte de Rita - em seus valores, em suas ações, em suas partilhas e, notadamente, em sua fala, carregada de sentidos... Assim, ela consegue Orientar para o trabalho, para a docência e, principalmente, para a VIDA! Minha profunda Gratidão pela generosidade e doçura com que educa! Ela tornou o meu caminhar mais suave e florido.

Ao meu namorado Paulo (que não é Freire, mas é Renato - risos), pela compreensão da ausência, pela amizade, pela motivação, pelas palavras de carinho e, especialmente, pelo afeto dedicado. Hoje, nossos sonhos já são comuns...

AGRADEÇO!

Aos que foram, aos que são, e aos que virão a ser (em breve) meus alunos! Pela simplicidade, honestidade e encantamento com que me ajudam, a cada encontro, a chegar mais perto da professora que sempre sonhei em SER,

DEDICO!



“Um desses sonhos por que lutar, sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa”

(FREIRE, 2001, p. 14)

RESUMO

O presente trabalho teve o objetivo de analisar a formação política proposta aos alunos, dentro de um cenário voltado para os cursos de licenciatura em matemática e ciências de uma universidade pública brasileira, buscando compreender o sentido e a importância dessa formação para os professores formadores. Buscamos identificar essa formação, através dos discursos de professores formadores, ressaltando que os documentos oficiais também contribuíram para a análise. Dialogamos com referenciais teóricos apoiados, principalmente, no materialismo histórico; e o percurso metodológico se deu pela hermenêutica, que nos levou à identificação de antinomias presentes na formação docente, que carecem ser superadas, a fim de se garantir um conjunto de ações, cada vez mais dinâmicas, voltadas para a formação política engendrada ao trabalho pedagógico-formativo dos cursos de licenciatura analisados. Através desta pesquisa, foi possível apontar o valor de uma formação política na formação de professores. Amparada na vertente freireana, a pesquisa lança novas reflexões que atravessam positivamente a temática na perspectiva de uma docência cada vez mais cidadã.

Palavras-Chave: Formação de Professores – Formação Política – Universidade

ABSTRACT

The present work had the objective of analyzing a political formation offered to students, in a scenario focused on the undergraduate courses of mathematics and science from a Brazilian public university, seeking to understand the meaning and the importance of this formation for educators. We have sought to identify this formation, through the discourses of educators, highlighting that the official documents have also contributed to the review. We dealt with theoretical references based mainly on historical materialism, and the methodological course was based on hermeneutics, which took us to identify the antinomies which are present in teacher education that need to be overcome in order to guarantee a set of increasingly dynamic actions for the political formation created for the pedagogical-formative work of the undergraduate courses in question. Through this work, it was possible to emphasize the value of a political formation in the formation of teachers. Supported by the freirean side, this work launches new reflections which cross positively the theme in the perspective of a teaching increasingly citizen.

Key words: Teacher-formation – Political Formation – University

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Formação inicial	64
GRÁFICO 2 – Formação continuada 1	64
GRÁFICO 3 – Formação continuada 2	65
GRÁFICO 4 – Experiência profissional 1	66
GRÁFICO 5 – Experiência profissional 2	67
GRÁFICO 6 – Atual função	68

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Entrevista Tabulada: Questão 1	70
QUADRO 2 – Entrevista Tabulada: Questão 2	75
QUADRO 3 – Entrevista Tabulada: Questão 3	77
QUADRO 4 – Entrevista Tabulada: Questão 4	80
QUADRO 5 – Entrevista Tabulada: Questão 5	82
QUADRO 6 – Entrevista Tabulada: Questão 6	84
QUADRO 7 – Apresentação dos PPCs das disciplinas analisadas	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CES/CNE	Conselho Educação Superior/Conselho Nacional de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
EFEI	Escola de Engenharia de Itajubá
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IGC	Índice Geral de Curso
INEP	Instituto de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMC	Organização Mundial do Comércio
PBL	Ensino Baseado em Problemas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
TFG	Trabalho Final de Graduação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	19
ENTRELAÇAMENTOS: EDUCAÇÃO, POLÍTICA E PODER.....	19
1.1 Sentidos de Política e Poder	22
1.2 Política e Educação.....	28
1.3 Sentidos da Formação Política na Formação de Professores	34
CAPÍTULO 2	41
O LUGAR DA FORMAÇÃO POLÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: A Universidade ...	41
2.1 A Universidade como Espaço de Formação Política	47
CAPÍTULO 3	53
PERCURSO METODOLÓGICO	53
3.1 O Cenário da Pesquisa.....	56
3.2 Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCS).....	58
3.4 As Vozes dos Professores e Coordenadores.....	68
CAPÍTULO 4	86
FORMAÇÃO POLÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Antinomias e Reflexões	86
4.1 Antinomias e Possibilidade de Superação: A dialética no contexto das análises.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE	114
Apêndice A – Questões da Entrevistas realizadas.....	1165
Apêndice B – Quadro PPCS das disciplinas analisadas	1176
ANEXOS	125

APRESENTAÇÃO

“Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui”
(CIDADE NEGRA, A Estrada, 1998)

Minha trajetória profissional como docente começou muito antes de ter ingressado ao curso de graduação, no ano de 1998, quando terminei o curso técnico em magistério. De família simples, sou a primeira filha do casal (com Ensino Básico) a ter concluído um curso superior e, entre os primos maternos e paternos, da mesma faixa etária, somos apenas 8 com nível superior, num total de 46 pessoas.

Ainda em 1998, consegui um estágio remunerado, no último ano do curso técnico, o que me levou ao imenso desejo de cursar Pedagogia. Dentre inúmeras tentativas e alguns fracassos, foi somente em 2003 que consegui ingressar no curso de Normal Superior, que havia sido reformulado no ano anterior, atendendo aos critérios do CNE para a expansão da formação docente em nível superior.

Nesse contexto, logo no segundo semestre, surgiu uma oportunidade de estágio remunerado, em uma creche de caráter filantrópico, que me levou para mais perto da realização do sonho. Durante o estágio nessa creche, os contatos com movimentos sociais se fizeram mais presentes. De fato, o contato com as ações desenvolvidas diretamente nesta e para esta instituição, me despertaram ainda para as questões políticas, acirrando as angústias e instigando uma luta sem fim pelas causas da Educação. Antes, gostaria de ressaltar que em 1994, com apenas 15 anos, eu já estava envolvida com ações sociais, nada que pudesse ser tão significativo e abrangente como a luta pela Educação, mas eram ações de pastorais e, da mesma forma, acompanhei meu tio (*in memoriam*), por quem tenho muito apreço e gratidão, em alguns engajamentos políticos...

Com minha chegada à referida instituição, aliei o fazer pedagógico ao trabalho de luta incansável por melhores condições de trabalho dos professores, que ali estavam, e para a aprendizagem das crianças. Em 2006, ao terminar o curso superior, ingressei no trabalho docente formal, (como penso que tem que ser) e, foi a partir daí, que a luta sindical teve início. Filiei-me ao Sindicato dos Professores do Estado de Minas e, entre instituições públicas e privadas, cá estou com 11 anos completos de trabalho docente, sob o regime CLT.

Em 2017, após terminar minha primeira especialização *lato sensu*, fui convidada pela coordenadora do curso de pedagogia, que era também coordenadora de um colégio particular

em que estava trabalhando na época, para lecionar uma disciplina de caráter modular. A princípio, achei precoce minha decisão de aceitar, mas o desafio que sempre me fez vibrar por coisas novas, colocava-me diante de uma carreira, da qual eu tenho muito orgulho. Dizer que foi sucesso total, ainda não posso, mas afirmo que dei o melhor de mim e, com isso, em 2009 as portas se abriram definitivamente para a carreira docente no nível superior.

A edificação constante da minha docência no Ensino Superior está alicerçada pela minha vivência como docente e especialista na Educação Básica e, por um período, como psicopedagoga institucional. Essa trajetória profissional me fez perceber, de forma mais consciente, o perfil crítico que fui construindo, devido ao meu envolvimento com os movimentos sociais e por experimentar, de perto, algumas situações e ações que me fizeram professora, especialmente, após ingressar no movimento sindical e, também, no envolvimento com partidos políticos e de caráter social.

Durante minha atuação como professora na Educação Infantil, alfabetizadora e regente nas séries iniciais, percebia que o material didático, muitas vezes, não permitia aos alunos uma visão crítica da realidade (uma visão que permitisse problematizar, questionar, intervir, discordar, concordar) bem como a maneira com que meus colegas trabalhavam, de forma sistematizada, através dos programas e currículos, sem questionamento algum. A impulsividade do desejo de “mudança” gerava, frequentemente, algum mal-estar entre os pares, devido ao perfil de liderança que acabei exercendo. Por vezes, estava eu, liderando grupo de professores com pedido de melhores salários, movimentando paralisações, ações que envolviam alunos e comunidade e, até mesmo, durante um período eleitoral - momento que considero o mais difícil, por ter sido afastada das minhas atividades - quando muitos cargos de confiança se sentiram ameaçados com a militância exercida e as propostas de projetos foram questionadas.

Assim, considero que, desde o ano de 2009, exerço uma forte militância enquanto professora, participando de lutas e ações que buscam fortalecer a classe e enfrentar com mais suavidade os dilemas da profissão, que a cada ano se renovam, modificam e se transformam.

O sonho do mestrado era presente e vivo, desde o ano de 2009, quando ingressei-me no trabalho no Ensino Superior. Devido a problemas pessoais, que muitas vezes estavam atrelados a outrem, fui adiando meu sonho. Em 2012, participei pela primeira vez de um processo seletivo para o mestrado acadêmico em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade, na UNIFEI. Fui aprovada na primeira fase da seleção (prova) mas, infelizmente, não segui adiante, após a entrevista. No ano seguinte, em 2013, fiz a prova para o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e, nesse, também não fui aprovada na fase da entrevista. Em 2014, no

entanto, passei o ano me preparando e pude perceber que, em meio às minhas inquietações de ordem social, estavam também os questionamentos sobre a formação docente, visto que me via muito mais madura e preparada para as questões pelas quais eu lutava.

Em 2015, participei do processo seletivo novamente, pois, desde o início, tinha consciência de que o mestrado em uma instituição Federal seria minha única opção pois, financeiramente falando, impossível conseguir manter-me numa instituição privada sem a condição de bolsista ou tendo que trabalhar. Foi então que, em dezembro de 2015 as boas energias me levaram para a primeira turma de Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências da UNIFEI, da qual tenho enorme orgulho de dizer que consegui o 1º lugar na classificação geral.

Inúmeros pensamentos permeavam as ideias para um bom trabalho de pesquisa e, aos poucos, foi ganhando uma forma particular, quando minha orientadora, vibrou com a escolha do tema. O projeto foi abraçado tão fortemente que, movido pela não-neutralidade (de ambas as partes) não poderia ser outro, ou resultar em algo que não fosse um trabalho no viés crítico e político na e para a formação de professores.

Assim, o cenário parecia favorável para discussões de cunho político, uma vez que o país se viu cercado por dificuldades políticas, econômicas e, especialmente, social. A conspiração do Universo (como costume falar) vibrou positivamente para as buscas, reflexões e construção teórica, fortalecendo-me também na luta, no desejo do encontro da pesquisa com a prática. Neste momento, ao finalizar (ou iniciar) mais uma importante etapa da minha vida, carreira e crescimento pessoal, posso dizer que deixei muito de mim por aqui; e mais: espero ter deixado algo inicial para aqueles que virão (os que precisam, de fato, serem acolhidos), a fim de tornarem o mundo mais humano e o humano mais holístico. Humanos, sim, dotados de capacidade crítica, envolvidos, comprometidos e, acima de tudo, resilientes. Esta pesquisa pôde me transformar, de verdade, e me fazer um pouco mais humana, me aproximando, assim, do ser professora que eu desejo e pretendo ser um dia.

“Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educador”

(FREIRE, 1996, p. 12)

INTRODUÇÃO

“O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciados, a exigir deles novo pronunciar” (Freire, 1987)

Fruto de inquietações, o movimento da pesquisa se deu pelo exercício docente em cursos de formação de professores. A intenção em analisar as licenciaturas em matemática e ciências da natureza de uma universidade pública, seus projetos de curso e ementas de algumas disciplinas apontou para uma lógica que atravessa a própria formação. Com isso, a possibilidade de encontrar informações que subsidiassem e fortalecessem ainda mais a caminhada do trabalho, no âmbito da Educação, especialmente no que tange aos processos de formação política na formação docente, foi motivação mais do que necessária.

A breve discussão sobre a formação política de professores formadores que, segundo Freire (2000, p. 58), “não é possível separar política de Educação, o ato político é pedagógico e o pedagógico é político” pode dar-se como uma discussão contributiva, tanto para o campo do conhecimento, quanto para uma discussão acerca do cenário político em que nos encontramos: um cenário sedimentado por vulnerabilidades nas perspectivas políticas de formação de professores, como podemos verificar na Resolução CNE/CP de nº 2, de 1º julho de 2015.

Refletir sobre a formação de professores nos aspectos políticos de sua formação, no entanto, é perceber que estamos rodeados por críticas sobre o exercício da profissão e, também, pelas lutas dessa categoria profissional. Na perspectiva de despertar, não em sentido dogmático, conforme no diz Freire (2002), mas no sentido de formação da sua própria formação política, é possível agregar práticas que visem esse tipo de formação aos novos docentes, formados nos cursos de licenciaturas. Através de propostas, onde a formação docente deve ou deveria assumir o desenvolvimento de competência crítica sobre a prática, num exercício que vise à qualidade educativa em compreender que o domínio técnico, também precisa perpassar por um processo que ofereça uma politicidade ao sujeito, Freire (2002) nos diz:

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando aprende com o outro [...] implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo [...]. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 2002, p.28).

Dessa forma, foram levantados alguns dados anteriores sobre pesquisas já realizadas acerca desta temática para que o trabalho atrelasse uma reflexão consubstanciada à verificação da formação docente que emerge das práticas cotidianas de professores formadores e suas posturas diante das ações pedagógicas e discursos sobre a importância de uma formação docente que contemple a formação política dos futuros professores.

Um estudo do tipo estado arte realizado sobre formação de professores (ROANOWSKI E CORTIANO, 2007), de 2000 a 2006, com a intenção de traçar um panorama sobre pesquisas realizadas com a temática, buscou resumos de dissertações e teses da biblioteca digital da Capes. O resultado aponta poucas evidências de produções realizadas sobre o tema, o que justifica a urgência de novas discussões nesse âmbito. Em geral, as pesquisas tratam da formação de professores e não apresentam foco específico na formação política. Assim, Ramonowski e Cortiano (2007) consideram que:

É necessário pesquisar as ações políticas cotidianas efetivas na prática pedagógica de professores, e o papel que vão para além apenas da conscientização política, entendida ainda num sentido contemplativo de discurso. O professor, antes de ser um profissional, é um ser que vive em sociedade, produz sua vida e a ela confere significado, resultando daí uma ação que tem caráter político, pois a Educação é uma prática social, o que implica examinar, nessa dimensão, o compromisso político dos professores (ROANOWSKI E CORTIANO, 2007, p. 09).

No entanto, é arriscado que o ensino, especialmente o de ciências da natureza, caminhe no sentido da busca por alternativas que se afastem das propostas educacionais e enfraqueça os cursos, na perspectiva de democratização e formação política do futuro professor, desarticulando a própria história da Educação às visões socializadoras, repletas de modismos. Saviani (2005) ressalta que, quanto mais o professor for capaz de envolver os vínculos de sua prática docente com a sua prática global, mais dará contribuição ao processo de formação de seus alunos, características estas de competência técnica e compromisso político.

Levando em conta, portanto, alguns aspectos de formação permanente e continuada, bem como discussões que agreguem valor ao que podemos dizer “relevante” em termos de pesquisa nessa área, Sacristán (1999) mostra que a Educação tem funções a cumprir, entretanto, estão desestabilizadas pelas mudanças políticas, sociais e culturais. Pode-se supor ou considerar, então, que a crise do sistema educacional tem a ver com a perda da consciência política de seus sujeitos. Na intenção de reinventar uma Educação como “ato político” que dê conta também de uma abordagem pedagógica específica, é preciso começar a rever as práticas também dentro cursos de formação de professores. À medida que o professor consegue se

perceber numa posição de “investigador” da própria formação política torna-se mais consciente de como vai exercer seu ofício no papel de intervenção pedagógica e social.

Na incansável busca por uma emancipação de alunos e professores em seus pensamentos e posicionamentos políticos no sistema educacional, é uma saída útil investigar o compromisso político que os professores têm, garantindo uma formação completa para os futuros professores, traçando, paralelamente, uma reflexão acerca do planejamento curricular e distribuição de conteúdos pedagógicos com vistas a uma formação política.

Este trabalho, portanto, tem como objetivo geral: analisar a formação política nos cursos de licenciatura em matemática e ciências da natureza de uma universidade pública brasileira, considerando algumas disciplinas (da área de ensino, de práticas de ensino e algumas específicas, oferecidas no 1º semestre de 2017). Como objetivos específicos a pesquisa pretende: compreender a importância da formação política na legislação educacional, especificamente por meio de análise de documentos oficiais (Resoluções e Pareceres). Analisar as ementas e projetos de curso das licenciaturas presenciais em matemática e ciências da natureza e, com isso, identificar nos discursos dos professores formadores, ações e propostas de formação política que ocorrem em suas práticas, dentro da sala de aula e, dessa forma, levantar reflexões acerca das discussões, oportunizando futuras intervenções.

Dessa forma, no Capítulo 1, trazemos um entrelaçamento sobre política, Educação e poder, apresentando algumas perspectivas teóricas que esclarecem brevemente a intenção do por que devemos tratar deste assunto, especialmente na formação de professores. Trouxemos ainda, uma breve apresentação sobre os sentidos de política e poder, uma vez que o aporte teórico utilizado trata de poder e política como conceitos inseparáveis.

Com isso, foi traçado um panorama geral sobre os sentidos de política, também na formação de professores, o que poderá ser complementado com as discussões decorrentes no Capítulo 2, onde podemos ver que a universidade aparece como cenário para uma formação política em discussões mais aprofundadas e como espaço de aprendizagem, de lutas e formação. Assim, apresentamos também alguns paradigmas e um pequeno histórico que nos levará à compreensão de como alguns autores encaram a universidade, especialmente no aspecto de seu papel social.

No Capítulo 3, denominado de percurso metodológico, relatamos um pequeno estudo de caso, além de apresentar resultados e análises que buscam apresentar a angústia que motivou a pesquisa, trazendo as vozes dos professores formadores e algumas considerações sobre as contradições encontradas no decorrer da análise dessas “vozes”.

No Capítulo 4 encontram-se, apontamentos sobre possíveis contradições (que chamamos de antinomias) e alguns apontamentos sobre elas.

Dessa forma, refletimos para que se garantisse no Capítulo 5, uma apresentação das considerações finais, juntamente com uma pequena proposta para futuras reflexões, deixando um legado possível e um desejo imenso de que a formação política possa, de fato, ser encarada, especialmente na formação de professores – licenciaturas, como um movimento dialético e destemido.

“Me parece fundamental, neste exercício, deixar claro, desde o início, que não existe uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre em si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada a ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a “seus” educandos e suas opções.”

(FREIRE, 2002, p. 21)

CAPÍTULO 1

ENTRELAÇAMENTOS: Educação, Política e Poder

Enquanto elemento de sustentação da sociedade, a política representa uma vertente que, segundo Marx (1993), assinala a história da humanidade em suas mais constantes transformações. É a política que possibilita uma visão mais ampla dos diferentes contextos sobre os papéis sociais dos sujeitos e a preparação inevitável destes sujeitos para sua formação integral, que obrigatoriamente perpassa pela escola, espaço formal da sociedade destinado aos processos de ensino-aprendizagem e socialização. A escola, espaço pedagógico e social, em suas mais diversas funções relacionadas ao desenvolvimento total do indivíduo, mediação do conhecimento prévio ao conhecimento científico, também pode ser compreendida como espaço político. Pourtois e Desmet, (1999) consideram que a Educação é o melhor investimento e que, em tempos de profundas mudanças e incertezas, só a Educação pode despertar a conscientização dos desafios.

De acordo com Gómez (1998), a escola tem a função de possibilitar a validade dos conteúdos ensinados e elaborar alternativas de socialização e decisões autônomas por parte do sujeito, promovendo uma diversidade de experiências formativas. Com o intuito de formar o cidadão capaz de intervir na vida pública, a escola deve permitir a incorporação de seus sujeitos na vida social e política, esferas que requerem “participação ativa e responsável de todos os cidadãos considerados por direitos iguais” (GOMÉZ, 1998, p. 20).

A política, direta ou indiretamente, assume as arestas de uma formação humana, considerada por vias sociais, educativas, públicas ou privadas e tem, por objetivo, fazer com que o cidadão se torne consciente de sua realidade, a fim de que possa intervir nela, conforme nos aponta Freire (1996) de forma crítica e autônoma. Refletindo sobre isso, a formação política aparece também na escola e através dela, desde seus documentos oficiais, currículo e projetos, até ações informais que preenchem os empreendimentos educativos. Desde a Educação Básica, seguindo para a universidade, como Gramsci (1979, p. 9) aponta, “a escola é instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. Sendo assim, a escola deve ser encorajada e preparada para assumir as responsabilidades de uma formação pautada na criticidade e na ética, promovendo as ações necessárias para que os sujeitos sintam-se, cada

vez mais, parte dessa sociedade tão comentada, em qualquer que seja o âmbito analisado. Tais considerações correspondem a posturas relacionadas também à formação política.

A universidade, espaço privilegiado de pesquisa, saberes diversos e construção de conhecimento, têm norteado cada vez mais a formação dos professores por meio dos cursos de licenciatura, garantindo o cumprimento da LDBEN 9394/96, que estabelece as finalidades do Ensino Superior, e da Resolução CNE/CP nº 02, de 01º julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior. É sabido que a formação docente se encontra ao lado da reflexão e da própria prática e, segundo Freire (2002), formar vai muito mais além do que apenas treinar o indivíduo. É importante lhe oferecer condições para que agregue à sua vida conceitos de transformação social. Ao tentarmos compreender o sentido de formação política que atravessa a vida, especialmente dos professores, reconhecemos que é necessário que sua formação esteja aprimorada para um posicionamento crítico, não se atendo somente ao discurso, mas trazendo questionamentos indispensáveis para uma construção segura do desenvolvimento e da capacidade profissional, dando sentido na vida de quem está sendo formado.

Especificamente para este trabalho, o posicionamento crítico toma como pressupostos teóricos, algumas contribuições do Materialismo Histórico. Uma vez conscientes de que, especificamente, Marx não formulou teorias sobre Educação, como nos aponta Saviani (2005), mas debruçou-se sobre as investigações que permeiam as relações socioeconômicas, políticas e históricas do processo de constituição da sociedade, a filiação teórica da pesquisa perpassa então, o legado deixado por ele. Assim, compreendemos que a crítica de uma sociedade capitalista também se dá como um fenômeno no âmbito da Educação, visto que, historicamente, a Educação é concebida como atividade humana que compreende, inevitavelmente, uma luta de classe, como o próprio Marx (1993) descreve:

Toda luta de classes é uma luta política [...]. A burguesia mesma, portanto, fornece ao proletariado os elementos de sua própria Educação, isto é, armas contra si mesma [...]. Com o progresso da indústria, frações inteiras da classe dominante são lançadas no proletariado [...] também elas fornecem ao proletariado uma massa de elementos de Educação (MARX, 1993, p. 08).

Nesse sentido, o modo de produção capitalista acentua a forma mais avançada de Educação, que se dá no interior das instituições de ensino, o que também faz pulsar a luta de classes entre burguesia e proletariado, como argumenta Frigotto (2000), quando diz que a classe hegemônica faz uso da Educação para se preservar no poder.

A Educação, enquanto empreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se

historicamente como um campo de disputa hegemônica. Essa disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2000, p. 25).

Dessa maneira, é possível compreendermos que a Educação não é um negócio. A Educação não pode levar-nos a pensar que é ela que nos levará a uma oportunidade no mercado de trabalho. É importante despertar a consciência de que a Educação, dada pelas vias formais, no caso, escolas, instituto e especialmente na universidade, levará o sujeito ao seu desenvolvimento social, superando estados de alienação. Assim, podemos exigir da escola, mais do que um pensamento sobre o seu real papel na sociedade. O que se efetiva em virtude dos interesses entre as classes, no entanto, caminha ao contrário, muito mais no sentido de “moldar” o sujeito, através das ideias capitalistas do que a própria busca pela emancipação entre homem e sociedade. De acordo com Marx (2002), essa emancipação é uma questão que vai além de uma emancipação política. Ela poderá ser conseguida quando os indivíduos se reconhecerem e reorganizarem suas próprias forças como forças sociais, “[...] já não se separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana” (MARX, 2002, p.42).

Saviani (2005) reconhece que os desafios da Educação na sociedade de classe podem estar a serviço dos interesses de uma classe dominada. Afirma ainda que só à classe dominada interessa a transformação histórica da escola, e é por isso que se faz necessária uma teoria crítica que ajude a fortalecer essa discussão. Com isso,

considerando a escola da perspectiva dos interesses dos trabalhadores, percebemos que os antagonismos da sociedade de classes colocam diversos tipos de desafios à Educação que poderiam ser nomeados e analisados em suas particularidades, tais como: impossibilidade da universalização efetiva da escola, a impossibilidade de acesso de todos aos saber a impossibilidade de uma escola unificada, o que se leva a propor um tipo de Educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou, então, uma mesma Educação para todos, porém, internamente, de fato diferenciada para cada classe social [...] (SAVIANI, 2005, p. 255).

Saviani (2005) também analisou a Educação Superior e contribuiu para o pensamento da superação da contradição entre homem e cultura. Ele ressalta que a universidade deve organizar a cultura de forma a permitir que todos compartilhem de suas manifestações mais distintas. Quando Saviani (2005) se refere a “todos”, podemos considerar que os trabalhadores precisam agregar valor a esse pensamento crítico (dentro e fora das instituições), superando a incoerência da valorização entre trabalhos manuais e trabalhos intelectuais, por exemplo.

1.1 SENTIDOS DE POLÍTICA E PODER

A utilização do termo política anuncia uma multiplicidade de significados. No sentido clássico, deriva de um adjetivo grego que, segundo Japiassú & Marcondes (1996), refere-se a tudo que diz respeito aos cidadãos e ao governo da cidade, aos negócios públicos. Quando falamos de política, Dias (2008) automaticamente nos remete aos conceitos de natureza do Estado, sua formação, divisão e ordem.

Aristóteles considerava o homem um animal político (Dias, 2008). Assim, o conceito de política como prática humana aparece ligado ao relacionamento homem-homem, que por sua vez, aspira poder, corroborando as ideias de Hobbes (1974 apud Dias, 2008), que afirma que o homem é um ser agressivo e invejoso por natureza e seu desejo é tirar vantagem num contexto inicial de igualdade. Segundo Dias (2008), apoiado nas ideias weberianas, todo homem que se entrega à política aspira ao poder, seja porque o considera como instrumento a serviço da consecução de outros fins, ou porque deseja o poder ‘pelo poder’ para gozar do sentimento que o prestígio lhe confere. Percebemos aí que o homem pode ser considerado um ser político por natureza e que a expressão de dominação é inerente à sua condição.

O conceito de “ser político” abrange várias espécies de atividades diretivas e autônomas, desde a política de descontos de um banco, a política de sindicalistas, durante a greve, ou a política escolar de uma comunidade (DIAS, 2008). Assim, entendemos que a política pode ser um esforço para atravessar as arestas sociais, de suma importância para o homem, pois são as decisões políticas que provocam os eventos marcantes e necessários para a vida humana, em qualquer tempo.

Para Dias (2008),

a política pode também ser definida como atividades através da qual são conciliados os diferentes interesses, dentro de uma determinada unidade de governo, dando a cada um deles uma participação no poder, proporcional à sua importância para o bem-estar e a sobrevivência de toda a comunidade (DIAS, 2008, p. 3).

Política inclui diferentes interpretações que, de alguma forma, sempre se relacionam com posse, manutenção e distribuição de poder. O Estado, como grupo social, apresenta-se também com o poder político e possui instrumentos de controle social, que lhe permitem que os indivíduos se submetam à obediência. A unidade social básica na qual vivem as pessoas que é chamada de Estado, representa uma corporação territorial de um povo constituído como nação. O Estado como organização política, desde a Grécia Antiga, faz referência à “ordem

pública constituída” e, para Bobbio (2000), o método histórico-crítico¹ nos faz entender melhor a necessidade de evidências filosóficas. Da Antiguidade Clássica até a Literatura moderna, torna-se importante traçar alguns dos mais importantes pesquisadores sobre o assunto, uma vez que, para os críticos, como propõe Bobbio (2000), o planejamento estatal tem um caráter demagógico e manipulador, prevalecendo o atendimento às demandas mais complexas da sociedade e pouco ou nada têm a satisfazer a maioria marginalizada.

Nessa perspectiva histórica, a teoria ampliada do Estado, proposta por Gramsci (2000), considera, principalmente, a concepção marxista como fundamentação do Estado e as abordagens da esfera social, política e econômica, surgidas de um sistema capitalista. O Estado para Gramsci (2000) pode ser considerado como o espaço onde a classe dominante conquista e exerce o seu poder, por meio do consentimento e não pela força.

Na modernidade, a política nos remete às atividades ou conjuntos de atividades que, de alguma forma são de responsabilidade do Estado ou dele decorrem. O conceito de política atrela-se aí ao poder do Estado em atuar, consentir, proibir, ordenar, planejar, articular legislar, intervir, entre outras ações vinculadas ao poder sobre um grupo ou território. O pensamento político moderno pode, por si, compreender política como produto da razão, marcado pela racionalidade. As políticas públicas oriundas do Estado evidenciam relação de força e o confronto abre possibilidade para a prática desequilibrada de compromissos e responsabilidades (SHIROMA E COL, 2000).

Diante da análise específica deste trabalho de pesquisa, é possível voltarmos nosso olhar para a teoria marxiana, weberiana e gramsciana. Carnoy & Levin (1990) apontam que em Marx, especialmente, percebemos que o Estado é a expressão política da classe dominante, tendo suas origens na necessidade de controlar os conflitos sociais, realizados pela classe mais poderosa da sociedade. Política passa, portanto, a indicar um meio de estudo na esfera das atividades humanas em geral, atividades estas ligadas diretamente ao Estado. Atualmente, as funções do Estado se dividem em 3 poderes (executivo, legislativo e judiciário), onde cada um atua de modo que haja um controle recíproco. Dias (2008) assinala que o governo constitui-se no sujeito principal da ação política, de modo que o Estado assume a política geral, onde o poder estabiliza-se com a dominação desse governo. O governo constitui-se como um órgão que instrumentaliza as ações políticas; e quem governa, para Dias

¹ O método histórico-crítico é entendido como, de uma parte, como método destinado a dar ao fenômeno que se quer estudar a necessária espessura conceitual e, de outra parte, a marcar as exatas fronteiras dentro das quais se pode usar homogeneamente tal conceito”. Estado Moderno, Pieragelo Schiera, em *Dicionário de Política*, vol. I, Norberto Bobbio, *et al.*, tradução de Carmem Varriale *et al.*, 5ª ed. Brasília: Editora na UNB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

(2008), denomina-se de governantes, ou seja, homens de competência para gerir negócios públicos.

Sendo assim, a política faz parte do cotidiano de todo e qualquer cidadão, inserido nas relações sociais, cuja participação traz ainda pensamentos produzidos no século XVII e XVIII e gira em torno do poder para justificar as mudanças. Embora algumas considerações tenham sido modificadas, o predomínio do valor individual, submissão e interesses, provocam a passividade e o desagrado por assuntos que rondam o tema. A Educação política passa, certamente, pelo viés do exercício da cidadania, cujo contexto possa contribuir, efetivamente, para as decisões coletivas das políticas que afetam os cidadãos. Assim, Ribeiro (2002) reforça quando diz que:

a Educação corresponde ao desenvolvimento de faculdades e virtudes adequadas às funções que os indivíduos exercem, e é essa adequação que produz justiça, com cada um desempenhando, de maneira satisfatória, a função a que é mais apto (RIBEIRO, 2002, p. 117).

Assim, entendemos que a concepção ideal de cidadania seja configurada em um contexto, onde movimentos sociais se tornem peça fundamental da engrenagem maior, potencializando as lutas de classes e discutindo a formação política dos sujeitos, através das ações comandadas pelo poder do exercício do diálogo, e não pela visão fragmentada que reflete valores econômicos que se alimentam da exploração do trabalho baseado no lucro, como prevê o Estado. Talvez as explicações estejam mais nas relações humanas e menos nos conflitos gerados pelo poder estabelecido no cotidiano, produzindo a ordem.

O poder é considerado um dos mais importantes processos sociais da humanidade, onde suas relações estão disseminadas por todas as esferas. De acordo com Dias (2008), o poder tem a função de organizar a vida em sociedade, estabelecendo funções e dominação, hierarquizando os grupos. Fleiner-Gerster (2006) elucida que poder é sempre uma relação entre duas ou mais pessoas ou organizações e repousa sobre a força e a fraqueza das partes. Sendo assim, o poder implica na capacidade de tomada de decisão sobre algo ou alguém, o que por sua vez, denomina vínculos de dependência ou independência de uma das partes.

Para Bobbio (2000), há três tipos de poder: o econômico, o ideológico e o político. O econômico é o poder das posses, dos bens necessários e escassos, determinando um comportamento típico daqueles que os possuem. O ideológico, que mais poderemos explorar nesta pesquisa, se refere a

influência que as ideias formuladas por determinadas pessoas possuem para alterar o comportamento dos outros. Desse tipo de condicionamento é aquele que nasce a importância social daqueles que nos grupos sociais apresentam algum tipo de saber,

quer sejam sacerdotes de antigas sociedades, ou intelectuais e cientistas de sociedades evoluídas, “porque através deles, e dos valores que eles difundem, ou dos conhecimentos que eles emanam, cumpre-se o processo de socialização necessário à coesão e integração de grupo” (BOBBIO, 2000, p.163).

O poder político é baseado na posse dos instrumentos por meio dos quais se desempenha a força física (armas de todo tipo) e o poder coercitivo. Para Bobbio (2000) todos estes tipos de poder têm particularidades comuns: instituir e manter uma sociedade de desigualdade, dividida entre classes – ricos e pobres (economia), sábios e ignorantes (ideológico) e fortes e fracos (político), reforçando a ideia de superioridade e inferioridade.

Quando falamos de poder, não podemos esquecer que ele também se divide entre força e autoridade. Para Dias (2008), os Estados reservam para si o monopólio da força e a utilizam para garantir a integridade de um território, através de suas instituições organizadas: exército, marinha e aeronáutica. O poder da força é considerado, desde a Antiguidade, fundamental para o equilíbrio e formação das sociedades. Ainda segundo Dias (2008), é difícil imaginar um Estado, por exemplo, sem as forças armadas. A autoridade, anteriormente citada, pode ser considerada como o direito de tomada de decisão, ordenação e ações sobre outrem. Dias (2008) aponta Weber como um dos maiores contribuintes aos estudos sobre autoridade (burocrática, tradicional e carismática).

Baseado em Weber, Dias (2008), diz que a autoridade burocrática é fundamentada na formalidade, investida no cargo que o sujeito ocupa (autoridade transitória, contudo legítima). É o tipo de autoridade encontrada nos modernos modelos de Estado e organizações de todos os tipos. A autoridade tradicional é aquela baseada nas crenças, onde a obediência é virtude da tradição e a autoridade se constitui pela vassalagem. Um exemplo que Dias (2008) aponta é gerado pelas organizações funcionais e inclui igreja, família, entre outros. Quando nos referimos à autoridade carismática, vemos também que ela pode ser de natureza religiosa.

Nenhum grupo humano pode articular-se ou manter-se sem um poder que o estruture. Em qualquer sistema político surge como forma de autoridade o poder político, e todo argumento humano para a alcance de objetivos comuns necessita de uma direção e de uma vontade que irá organizar a ordem. Chamado de poder de associação e toda associação, por mínima que seja a força que possua, apresenta um poder simbólico sobre seus membros (DIAS, 2008). Entretanto, recorrer à força para a utilização do poder não significa que o uso da força seja uma condição necessária. Bobbio (2000) diz que o que caracteriza o poder político é a exclusividade do uso da força, de acordo com o contexto social. O Estado, como grupo social, representa o poder na multiplicidade de envolvimento com a sociedade,

aparamentados por leis básicas que estruturam o poder. Dias (2008) sustenta que

o Estado, como grupo social, também se apresenta com um poder, que é o poder político. Isso significa que, na multiplicidade de poderes que se desenvolvem na sociedade, o poder político (o poder do Estado) é mais um que, no entanto, assume a coordenação e supremacia de todos os outros. Assim, o poder Estatal constitui-se em centro da ação política (DIAS, 2008, p. 35).

A legitimidade do poder político relaciona-se com o poder em determinados sistemas de valores. De acordo com Dias (2008), “é possível que um poder conte com legitimidade apesar de não possuir legalidade (sistemas de normas e regras jurídicas) e que, na atualidade, a simples submissão à legalidade não é suficiente para tornar o poder estatal, um poder legítimo” (DIAS, 2008, p. 43). É preciso que a sociedade participe das tomadas de decisões e que os mecanismos do Estado sejam capazes de satisfazer as necessidades dessa sociedade.

Toda sociedade humana estruturada é necessariamente uma sociedade política e em toda sociedade humana existe a luta pelo poder. O poder político atrelado aos interesses, por si só, define as ações que são realizadas dentro da esfera de ação do Estado. O Estado é a única entidade que possui poder genuíno e capaz de influenciar as ações dos sujeitos. De acordo com Dias (2008), o exercício do poder constitui umas das mais importantes interações sociais existentes. No entanto, o poder político é apenas uma representação, marcada pela visão do Estado.

Por isso, o poder político, discutido neste trabalho, nos faz pensar sobre a Educação e o sentido que ele atribui à identidade dos seus sujeitos e projetos. O professor, ao refletir sobre a própria Educação, está repensando a sociedade e, dessa forma, o seu papel político. Gadotti (2003) ressalta que

não existe uma igualdade entre política e Educação: existe uma identidade. O ato educativo é essencialmente político. [...] sempre que o pedagogo deixou de “fazer política”, escondido atrás de uma pseudo-neutralidade da Educação, estava fazendo com a sua omissão, a política mais forte, a política da dominação. Não acredito numa Educação neutra [...] (GADOTTI, 2003, p.57).

A propósito, a Educação com o viés de formação política, proposta para esta discussão, é a Educação que comunga com as ideias de Gadotti (2003), quando este diz que: “A Educação que propomos, em decorrência da nossa opção política, é uma Educação que venha a ser construída hoje, a partir desse debate amplo, desse caminhar juntos [...]” (GADOTTI, 2003, p. 24). Com base nessas reflexões, podemos entender que a prática política pode dar voz e presença como característica pedagógica e não isoladamente das ações do professor, em sala de aula. No ato político há, portanto, a natureza ou a marca do ato pedagógico, assim como, no ato pedagógico, há a marca da política,

parece-me, portanto, que, indiscutivelmente há especificidade na Educação e na política, mas o que quero dizer é que quando se chega a uma especificidade, ao campo, ao momento, ao espaço da especificidade do pedagógico, descobre-se, como disse antes, que uma vez mais, esta especificidade abre a porta para o ato político (FREIRE, 1995) ².

Dessa forma, formar-se politicamente, através do ato educativo parece-nos inevitável, especialmente, quando esse ato tem comprometimento com os sujeitos socialmente construídos, pois, de acordo com Freire (2002), o compromisso com a humanização e libertação do homem não pode desprezar a luta por causas de inserção de todos, compromisso com os homens. A Educação, compreendida como instrumento a serviço da democratização, é também exercício da prática da responsabilidade social e a comunicação entre os sujeitos, torna-se parte da troca de uma experiência que pode levar assuntos como política e sociedade para reflexões transformadoras da realidade.

Os sujeitos, construtores de uma sociedade educativa preparada para a proposta de transformação social possuem perfil crítico e desafiador que, segundo Freire (2000), ensina e cobra conteúdo com rigorosidade e a sua opção política não pode ser escondida em sua produção. Assim, a escola e a universidade que compreendem a necessidade de investir na formação de professores da não-neutralidade, não deixam dúvidas sobre a postura que deve ser adotada para que a aprendizagem de seus sujeitos aconteça com sintonia à verdadeira realidade, como nos alerta Freire (1996):

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (FREIRE, 1996, p. 44).

A escola, a universidade e seus professores são os protagonistas no cenário social para despertar a consciência de justiça e igualdade. Ao percebermos que o compromisso, elucidado por Freire (2002) permeia a reflexão sobre a humanização do sujeito e requer envolvimento permanente com a política, que passa pelo diálogo, inquietação e gera avanço do exercício de construir-se como agente social, os obstáculos que impedem a não-neutralidade, forçados pela autarquia social, são, aos poucos, substituídos pela compreensão e necessidade do posicionamento, onde a politização é competência no cotidiano.

²FREIRE in: GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito**. Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

1.2 POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Quando nos deparamos com os conceitos de política no âmbito da Educação, especificamente foco deste trabalho de pesquisa, podemos perceber que uma teoria crítica de poder do Estado, de poder e de direito pode ser um ponto de partida necessário para se estudar a formulação de Políticas Educacionais (TORRES, 2011). Qualquer estudo da Educação como política precisa abordar, antes, situações na qual o poder é exercido, o que filosoficamente, podemos considerar como relações de poder, questões de luta e dominação.

Quando Freire (1987) afirma que há um caráter político na Educação, vemos que os modelos predominantes de planos de políticas educacionais são sempre recheados de interesse e, segundo Torres (2011), parte da importância partidária, de competição, ideologias e privilégio de algum grupo social. A perspectiva crítica entrelaçada nesse trabalho contempla as relações educacionais acadêmicas pela ótica da formação de professores, levando em conta o objetivo de compreender o sentido da formação política como um viés para profissionais da Educação, ligados ao trabalho no Ensino Superior nos cursos das Licenciaturas em Matemática e Ciências da Natureza. Nesse contexto, a política pode estar sendo vista como um conjunto de relações de força de uma sociedade, incluindo as relações educacionais pois, segundo Freire (2002, p. 14), “não há Educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios que se infunde de sonhos e utopias [...]”.

Refletindo sobre Educação, percebemos que tratá-la como mercadoria é negar que seu caráter público deve ser efetivado nas ações sociais, de consciência coletiva e participativa, principalmente no que tange a formação dos sujeitos, ponto mais importante da ação de educar, como nos coloca Freire (1996).

Quando Marx (1983) analisa sobre mercadoria na forma de produção da existência humana, ele nos coloca que

a mercadoria é antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como de subsistência, isto é objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção (MARX, 1983, p.45).

Com isso, a necessidade do capitalismo é vender a mercadoria com um lucro e o trabalho deixa de ser entendido como atividade criadora e, ao discutirmos as relações entre Educação e trabalho, podemos perceber que a produção de convivência social dá-se nas

escolhas como aponta Gramsci (1979), e essas escolhas se modificam o tempo todo. Nesse sentido, a Educação Escolar contribui para a conscientização das relações de meios de produção e o compromisso em formar o homem. A análise de Educação como mercadoria pode ser entendida, então, como geradora de força de trabalho e dos interesses econômicos predominantes na sociedade do contexto educativo.

Segundo Souza (2000), a Educação cumpre papéis políticos, especialmente quando transmite modelos de comportamentos sociais, difunde ideias de uma classe social. Para o referido autor, a escola é uma instituição importante para a consolidação do liberalismo capitalista, e cabe conceber a Educação pública, universal e gratuita como um fenômeno político que busca consolidar a burguesia.

Dessa forma, fazemos a leitura de como as políticas públicas poderiam organizar positivamente e enfrentar os processos de cumprimento do caráter público da Educação e do real papel da escola, através do trabalho pedagógico no projeto contra-hegemônico que fortaleça a classe trabalhadora, através do conhecimento e formação política dos seus sujeitos.

Vemos, com isso, que a batalha traçada entre o capitalismo e a Educação não é uma discussão contemporânea. É uma discussão movida por interesses entre as classes; e fruto de um conjunto complexo de reflexões e desdobramentos, o que envolve na sua totalidade, diferentes relações sociais e de lutas classistas. O modo de produção capitalista, segundo Marx (1983), é contraditório ao processo de produção social, o que nasce das condições dos sujeitos, e, portanto, as forças produtivas que são partes da sociedade burguesa são as mesmas que criam condições materiais para resolver essa contradição. As relações da burguesia correspondem à história do desenvolvimento da vida material da humanidade e, com isso, a teoria marxista revela que a divisão em classes acabou sendo uma necessidade do próprio desenvolvimento das forças produtivas. Ao pensarmos sobre Educação e as ideias dessas forças produtivas, vemos que, ao longo da História da Educação, o próprio sentido do capital é aliado às concepções que estruturam essas ideias.

Althusser (1970), inspirado no legado de Gramsci e, filosoficamente, apoiado em Marx oferece uma interpretação ideológica que atua no contraste onde pretendemos chegar. As apreciações de Althusser contribuem para o campo da Educação, validando a estrutura da sociedade educativa. Para Althusser (1970), não se pode considerar o Estado, Direito e Ideologia sem falar da luta de classes, uma vez que, para ele, o sistema que garante a reprodução dos aparelhos de Estados é o aparelho repressor e o aparelho ideológico. Amparado, especialmente pela corrente marxista, Althusser (1970) apresenta conceitos de

modo de produção, enquanto entrelaça sobre o que é sociedade. Assim, elucida ideias importantes sobre meios de produção e agentes dos processos de trabalho. Considera que é no processo de produção que se estabelece as lutas de classe e se geram produtos e resultados dos modos da produção dominante, determinando artigos, serviços e relações a respeito da força de trabalho e das relações pelo trabalho envolvidas.

Para Althusser (1970), a escola se apresenta como um instrumento que rege os meios de produção capitalistas e mão de obra de quem produz. De referência exploradora, o papel do agente que explora (entende-se que seria o professor) precisa ser repressivo, comunicativo e respeitado. Isso pode ser visto na forma como a escola apresenta o próprio conteúdo de regime pedagógico, as ordens e as intervenções. Um conteúdo parcial que prioriza as características e interesses de uma classe e permanece nos currículos, supondo a finalidade de formação do sujeito político-passivo.

Com isso, se observarmos atentamente o Ensino Superior, vemos que ele apresenta uma intrínseca relação com a estrutura da formação do sujeito, pois é ele que prepara (ou deve preparar) para o mercado de trabalho. Nesse contexto, observamos que é exatamente aí que a Educação pode ser entendida como uma verdadeira ação de formação política do sujeito, incluindo os cursos de formação de professores, no caso, as licenciaturas.

Quando nos referimos à formação inicial de professores, nos cursos de licenciaturas das instituições de Ensino Superior de todo o país, verificamos que, assim como numa escola regular, possui uma organização curricular, seja numa composição de grades de disciplinas, experiências modulares ou Ensino Baseado em Problemas (PBL), seja em ações com utilizações de plataformas digitais e Ensino à Distância (EAD), entre outras oportunidades. Os cursos trazem um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), um Regimento e documentos diversos de ações, ideologias e fundamentação, que correspondem a determinados posicionamentos políticos, éticos, sociais e educacionais daquela instituição. Entendemos, especialmente, por PPC que, mais adiante, será motivo de reflexão neste trabalho, que ele é o documento que direciona, orienta, instrui e organiza o planejamento das disciplinas de um determinado curso. Segundo o Parecer CES/CNE nº 146/2002 de 03/04/2002, as instituições de Ensino Superior “deverão, na composição dos seus projetos pedagógicos, definir, com clareza, os elementos que lastreiam a própria concepção do curso, o seu currículo pleno e sua operacionalização [...]”. Veiga (2004) aponta que, no projeto pedagógico de um curso, devem estar explícitos os objetivos, recursos, modos de avaliação e propostas didáticas, conferindo-lhe o caráter de um planejamento. Assim, as possibilidades futuras devem orientar a construção coletiva e a

construção da identidade institucional. Com isso, podemos compreender que o PPC está relacionado aos processos de subjetividade, que envolve trabalho em grupo e as especificidades de cada movimento e ações dos cursos de uma instituição de Ensino Superior.

Considerando as ideias de Althusser (1970) e a retificação de propósitos com determinações fixas e ligadas ao processo de hierarquia, frente a uma instituição, vemos propósitos de um Estado que marca a participação da burguesia, detentora dos direcionamentos, muito mais do que a participação da classe do proletariado. Lembrando que o termo “burguesia”, utilizado neste trabalho, é respaldado pelas concepções marxistas, que designam a classe social dominante de um sistema capitalista formada por proprietários de bens ou capitais. Segundo Marx (1983), é a luta de classes que fundamenta o capitalismo, não sendo possível pensar de forma fragmentada uma ação desligada da outra. Assim, compreende-se que ações pedagógicas que visam enfatizar o papel da escola, na vida dos sujeitos, para a servidão e subserviência do setor econômico de uma sociedade capitalista, também são (in) diretamente tratadas pelos sentidos da Educação no Ensino Superior.

A dedução althusseriana de que a escola/universidade é um aparelho de ideologia reprodutora do Estado nos faz pensar que, nas representações, há uma pertinência epistemológica indutiva que aponta para a subjetividade escondida na consciência dos sujeitos. Correlacionando às questões educacionais, precisamos compreender que a concepção de reprodução também precisa ser cuidadosa, visto que há uma divisão técnica e social do trabalho, mesmo não podendo generalizar.

A dominação unilateral de poder pode ser extrínseca e manipuladora e a escola apenas “reproduzir” essas condições, por exemplo, quando valoriza mais o trabalho intelectual do que o trabalho manual (braçal), como assinala Ponce (2005). A qualificação para o mundo do trabalho acaba perpassando pelas vias da dualidade e, muitas vezes, o trabalho braçal fica destinado às classes mais baixas da sociedade e a Educação passa a ser um fator contribuinte para difundir essa ideia. Sabemos que esse conceito foi construído historicamente para que a burguesia pudesse comandar o Estado (PONCE, 2005) e, às classes subalternas, era direcionada uma Educação cristã e conformada. De acordo com Gramsci (2012), uma Educação que divide o homem entre homens do pensar e homens do fazer é uma forma de desEducação.

A partir da distinção entre as classes, repercute a distribuição dos postos de trabalho, lembrando que, nessa distribuição, acaba por existir uma exploração do capital, seja em qualquer um dos lados. Assim, consideramos que a reprodução ou produção do

conhecimento, difundido nas instituições de ensino, também perpassa pela luta de classes. Isso não significa que a escola ou a universidade reafirmem as relações de produção capitalista, mas somente elas produzem conhecimentos, que podem vir a romper com todo e qualquer tipo de exploração. É aí que, talvez, esteja o que buscamos: o sentido político formador exercido pela universidade.

Ao delimitar a Educação e o espaço acadêmico e de pesquisa, fica mais coerente compreender o fundamento da universidade como aparelho ideológico de Estado, uma vez que institucionaliza e demonstra algumas discussões, através da fragmentação dos conteúdos e da busca pela particularização dos conteúdos específicos de cada área, atendendo à Resolução CNE/CP nº 02 de 1º julho de 2015. As instituições de Ensino Básico e a universidade reforçam um discurso pedagógico de massificação, que está estreitamente implícito em alguns princípios conteudistas e científico-tecnológicos, ilustrado por Santos (2008), onde os estudantes precisam deter os saberes, assim como os seus mestres os detêm, para a execução de uma tarefa cada vez mais técnica. Outrossim, as ações distribuídas, através das condições de unilateralidade, direcionam para a falta de diálogo e a priorização do conhecimento apenas como utilitário, principalmente para atender o mercado de trabalho.

A universidade, como centro de debates científicos, tecnológicos e filosóficos, que transformou e transforma a civilização moderna, poderia provocar a autêntica formação política dos seus estudantes. Para ter uma característica como espaço de pesquisa e formação, às universidades é atribuído o papel de desenvolver uma consciência social e crítica (SANTOS, 2008). Como um espaço de desenvolvimento da consciência, entendemos por fim, que a universidade passa a ser um local onde a autonomia pode fundamentar-se na construção da própria politização na vida do sujeito.

Considerada como uma instituição complexa, a universidade proporciona uma experiência social mais variada, que trata de trazer ao sujeito mais credibilidade, visto que o conhecimento socialmente produzido traz à tona questionamentos econômicos, culturais e políticos, entrelaçando as relações que sustentam os próprios conhecimentos. O desafio, no entanto, é desenvolver nas universidades uma formação acadêmica mais humanística, pautada na ética e articulada com a democracia.

A necessidade de uma formação docente, orientada num contorno mais filosófico, que trate de assuntos diversos como ética, por exemplo, exigiu, de acordo com Duarte (1986), uma resposta institucional, após a Revolução Francesa, onde o problema foi levantado, incitando a institucionalização das primeiras escolas normais. Quando falamos sobre a

necessidade de uma formação mais orientada, ou seja, mais alinhada com a sociedade, podemos dizer que estamos falando de uma prática coerente, responsável e, ao mesmo tempo, altamente afetada pelo neoliberalismo desenfreado, vivido atualmente pelo processo de globalização (na sociedade brasileira e, em especial, pela escola). Ao falarmos sobre globalização, reportamos a Santos (2001), quando nos diz que assistimos ao processo de globalização em massa como parte e construção de um senso comum desenfreado. Santos (2001, p. 33) acrescenta que a globalização, “longe de ser consensual, é [...] um vasto e intenso campo de conflito entre grupos sociais, Estado e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estado e interesses subalternos, por outro”. É importante destacar que a manutenção da exploração de um grupo social não se dá sem forças de conflitos, uma vez que essa força também pode ser reconhecida como regulatória. As forças de regulação cedem emancipação e, de acordo com Santos (2001), traz benefícios ao debate e a superação do capitalismo na medida em que busca uma maior inclusão social. A emancipação desejada, nesse processo de globalização, é que se aja na realidade, vinculando a ela a ideia de dignidade na conquista dessa condição contra a alienação promovida pelo próprio capitalismo.

É possível levarmos uma reflexão sobre alienação para a história vivida por homens de todos os tempos. Conforme nos coloca Freire (1987), a alienação precisa ser tratada para pulverizar a consciência de classes, de trabalho, de totalidade das particularidades e da própria questão da ordem, visto que “[...] o papel interferente da subjetividade na história coloca, de modo especial, a importância do papel da Educação” (FREIRE, 2002, p. 09).

Atualmente, as instituições de ensino, responsáveis pela formação de professores vêm reivindicando uma política afirmativa para os processos de formação, uma uniformidade em consonância com os estudos que apontem princípios, como a valorização da profissão e a qualidade formativa, através dos próprios cursos de formação continuada, por exemplo. Freire (1987) demonstrou que os princípios que perpassam a relação teoria e prática no processo formativo exigem um olhar atento à própria formação, caracterizando, assim, um exercício da profissão como ato político, ético, e capaz de reinventar as próprias ações. É preciso, pois, que o professor esteja convencido de que os problemas da sua prática são também problemas de sua formação e vice-versa, e que elas são parte dos desafios vividos pela própria sociedade, da qual nos referimos: capitalista, globalizada, neoliberalista. Com isso, é necessário, segundo Freire (1997),

a compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador

assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a Educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da Educação (FREIRE, 1997, p. 25).

Ao refletirmos, então, sobre a função do professor na sociedade de modo geral, podemos pensar na contribuição que ele pode dar para uma formação plena do sujeito inserido na escola. Uma formação, acima de tudo, pautada nas considerações sobre responsabilidade política, dimensões éticas, busca pela superação das desigualdades e luta contra-hegemônica, necessárias ao sentido de uma Educação inserida na tensão de um movimento de lutas entre favorecidos e desfavorecidos pela engrenagem capitalista.

1.3 SENTIDOS DA FORMAÇÃO POLÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O conceito de formação encontrado em Cunha (1982), no dicionário etimológico da Língua Portuguesa, refere-se à formação derivada da palavra latina “*formatio*”. Trata-se da ação e efeito de formar ou de se formar (dar forma, constituir algo, compor as partes). Na atualidade, a noção costuma ser associada à ideia de formação acadêmica ou profissional e compreende uma formação continuada.

Geralmente, formação traz significados de preparação ou reintegração ao mundo do trabalho e pode apresentar até três vertentes, que segundo Leitão (2012) são: a inicial (que se dá com a preparação para ingresso ao mercado de trabalho), a específica (que busca refinar a forma, dando especificidade ao trabalhador), e a contínua (oferecida pelo empregador ou buscada pelo próprio trabalhador, a fim de aprimorar suas funções ou adquirir novas habilidades). Cada uma dessas vertentes por sua vez, apresenta considerações importantes para este trabalho de pesquisa.

Compreendido o termo “formação”, buscamos abranger o conceito de “Formação política”. Em sentido amplo, entendemos que formação política pode significar aquilo que forma o sujeito para desempenhar atividades cotidianas de modo cada vez mais consciente e crítico, incluindo uma série de aprendizagens, principalmente, em relação ao pensar e ao fazer. Freire (2002) faz considerações sobre política e a define pelas relações do homem com o conhecimento de sua realidade, possibilitando a produção de cultura, tratando a autonomia não de maneira individual, mas das relações sociais que envolvem o pensamento de uma

sociedade com mais equidade, mais democracia e completo exercício ético e cidadão.

Encontramos outros sentidos sobre formação política em Sader (2005), que destaca que a discussão sobre política deveria promover o bem comum e, historicamente, conduzir a necessidade de formar e orientar a situação dos governados. Os governados, por sua vez, devem lutar e construir seu poder político, projetando uma forma social que exclua a injustiça e a segregação dos sujeitos. Sader (2005, p.8) diz que “formar-se politicamente significa interar-se de seu contexto e a possibilidade de transformar esse contexto”.

Considerar a formação política como necessária para a formação e transformação do sujeito supõe, de acordo com Bobbio (2000), que ela precisa ser difundida no cotidiano das pessoas, nas relações e na promoção da igualdade, em qualquer tempo e lugar. Formação política, portanto, pode demonstrar para o sujeito que ele é indivíduo de direitos em qualquer situação e, entender sobre política pode ser um benéfico caminho para sua emancipação. Assim, a política precisa ser construída coletivamente, nos espaços de promoção de equidade e da justiça, como nos diz Santos (2006):

A politização das práticas transnacionais é uma condição *sine qua non* da desocultação das relações de poder, que se escondem por detrás das necessidades “naturais” de produção e de consumo e da transformação de tais relações de poder em relações de autoridade partilhada. Nesse campo, a prática transformadora assentará na criação de obrigações políticas horizontais de âmbito transnacional, entre cidadãos e grupos sociais das diferentes regiões do sistema mundial. (SANTOS, 2006, p.276)

A formação política pode ampliar a noção sobre o que é e como se articula um projeto dentro de uma organização, e nos colocar diante de uma reflexão mais crítica no exercício da alteridade. Nesse sentido, a sociedade precisa recorrer aos mediadores ativos no campo da proposta em fazer da política uma ação a favor do desenvolvimento da cidadania. A participação efetiva dos sujeitos, centrados especialmente no campo da Educação, pode se mostrar como intercessora para a organização do micro ao macro. Ou seja, no que dizem respeito às ações participativas e democráticas, estas se tornam exercícios fundamentais quando nos remetemos às atuações políticas do sujeito. Gramsci (2000) confere aos intelectuais a missão de organização da própria concepção de mundo, pensado de forma justa através de mediações. Nesse caso, compreendemos que os intelectuais podem ser os professores que estão cada vez mais pertos do que chamamos de diversidade de grupos sociais e envolvidos nas ações de formação dos sujeitos. Assim, o professor que fundamenta suas ações, planejamentos e práticas no intuito de formação política (cidadã, ética, democrática) como promotora da emancipação do sujeito, está de certa forma, consciente em cumprir os legados de Freire (1997), quando este aponta que a falta de politicidade “castra” os sujeitos.

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 1997, p.57).

Se a formação política contribui para as tomadas de decisões, o exercício da cidadania e para a conscientização dos sujeitos, frente às suas atividades cotidianas, o objetivo ideal e concreto das organizações seria, portanto, envolver a participação dos indivíduos. Participações estas, desde as decisões e particularidades que envolvem os menores problemas onde os mesmos estão inseridos, às grandes discussões sobre o desenvolvimento e sistematização que formam as consciências individuais e coletivas.

Para entendermos formação política no processo de Educação, devemos voltar nosso olhar para o exercício da cidadania em seu sentido mais pleno. Entenderemos que formação política, além de formação cidadã, ética, participativa, inclui decisões a partir de concepções dos sujeitos. Arroyo (1995, p. 74) aponta que uma concepção de cidadão, enquanto sujeito político, exige “uma revisão profunda na relação tradicional entre Educação, cidadania e participação política”. Uma relação cidadã politicamente consciente inclui, além do diálogo constante, uma intensa luta pelos direitos mínimos garantidos pelo Estado aos sujeitos e suas sociedades, e não apenas para um sujeito.

Quando pensamos em “formação” no âmbito educacional, podemos compreender o sentido em contextos muito variados. Através das ideias de Freire (2002), formação diz respeito ao aprimoramento da prática em favor da autonomia do educando. Essa prática viabiliza cada vez mais a sua formação, tornando-a coerente com seus pressupostos. Para Freire (2002), formação ainda está ligada ao exercício da docência. Se observarmos a postura de Paulo Freire em relação à docência, percebe-se que os princípios da Educação libertadora se traduzem na práxis e são partes indissociáveis do fenômeno educativo. Assim, formação docente e prática educativa comungam com profissionalismo, segurança, generosidade e autoridade docente. Freire (2002) revela:

A questão da formação docente, ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos, é a temática central em torno do que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido. [...] É nesse sentido que reinsisto que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação [...] (FREIRE, 2002, p. 36).

Ao compreender o sentido de formação docente torna-se pertinente agregar os conceitos que instigam as inquietações sobre a temática: “formação política na formação de

professores”. Tendo analisado e apontado o termo formação política, podemos constatar que a formação de professores vai muito além do desenvolvimento da técnica, uma vez que, para Freire (2002), o conhecimento da técnica faz parte do processo natural e nunca acontece de forma neutra. Já formar, vai além. Forma-se não para uma política partidária, mas sim para capacidade de intervenção crítica no mundo, norteando as ações e saberes. Essa dimensão está relacionada ao senso-crítico, ético e livre do sujeito, que pode sentir-se capaz de comprometer-se com a sociedade em prol do bem-comum, para que as suas ações e as coletivas sejam também favoráveis ao desenvolvimento da autonomia.

Quanto aos motivos que instigam a busca pela politicidade docente neste trabalho, destaca-se a importância de analisar as posições conservadoras que ainda permeiam a formação de professores. É inegável o pessimismo no enfrentamento das lutas contra o conservadorismo, no entanto, é necessário apresentarmos uma perspectiva que represente indignação e que possa fortalecer o campo da Educação, em especial. Quando falamos sobre conservadorismo é imprescindível saber que, por vezes explícita e em outras, não, ele é fruto de reprodução cultural que, segundo Pacheco (2009) é uma postura daquele que busca manutenção e continuidade da ordem pré-estabelecida sem um exercício questionador que possa levar à recusa ou à mudança. Assim, atitudes de conservadorismo passa pela sociedade, preservando ações e comportamentos mantendo a tradição e, até mesmo, resistência, conforme nos apresenta Rohmann (2000), que considera o termo conservadorismo presente nos debates e movimentos de toda ordem.

Ao recorrermos aos modelos de Educação, em destaque os que se difundiram nos anos 80, podemos ver que Luckesi (1991) apresentou estudos sobre as tendências teórico-metodológicas existentes no cenário brasileiro, e concluiu que elas eram divididas em dois conjuntos: tendências pedagógicas liberais, consideradas não críticas, e as tendências pedagógicas progressistas, consideradas críticas. Sob a ótica de Luckesi (1991), o primeiro conjunto de tendências pode ser compreendido como o que incita o pensamento conservador em Educação e o segundo, aquele que instiga o pensamento crítico em relação à sociedade e inevitavelmente, à Educação.

Saviani (1985) também apontou nesse mesmo sentido, o conservadorismo em Educação e nos leva a pensar sobre a teoria da curvatura da vara de Lênin, quando propõe um equilíbrio, permeado por ações reativas e debates que se constroem pela busca do conhecimento, através de questionamentos, investigação e aprofundamento. Entretanto, podemos referenciar o trabalho de Apple (2003), sobretudo quando ele menciona que as

reformas educacionais nunca passaram de uma reestruturação do próprio conservadorismo. Apple (2003) considera que a perspectiva conservadora alinha a lógica de mercado à Educação e imprime sempre o mesmo padrão já existente à escolarização, onde “os estudantes são tratados como meros consumidores, vivendo, estudando e agindo em um mundo configurado como um grande supermercado” (APPLE, 2003, p. 44).

Podemos entender com isso que as oportunas ações da Educação conservadora, promovem nos professores, considerados trabalhadores da Educação³, o desafio de lidar com os produtos das reformas educacionais com consciência política e criticidade. A postura de enfrentamento desses “trabalhadores” necessita ser o de defender o seu posicionamento e o uso da não-neutralidade no comportamento profissional e nas ações de ensino-aprendizagem, como reafirma Freire (2002), quando fortalece a jornada dizendo:

Hoje em dia, motivos não faltavam (ou faltam) para o “deixar de falar” sobre o “sistema” com os alunos, sobre o descaso do próprio currículo, incapaz de gerenciar ações que garantisse (ou garantam) um movimento entre as áreas do conhecimento e ações políticas. Desde a desmotivação, estresse laboral e até mesmo, a enfraquecida opinião e criticidade dos profissionais da Educação sobre o tema. Reflexões explícitas dos profissionais da Educação podem ser entendidas, portanto, como um processo de compreensão da sociedade na divulgação da não-neutralidade e do papel fundamental que o professor tem e talvez, só ele tenha, de promover a esperança, as condições de liberdade e a verdadeira democracia. Assim, é impossível negar a natureza política do ato educativo. [...] minha posição tem de ser a de respeito à pessoa [...]. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu jeito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho porque omitir, porque ocultar minha posição política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção desse direito por parte dos educandos (FREIRE, 2002, p. 28).

Se os professores, no exercício da criticidade, alcançarem a compreensão de que individualismo e competição endurecem a prática, elevando o conservadorismo (cumprindo a manutenção do exercício passivo contra os valores de igualdade política, econômica e social), podem, enfim, legitimar o sentido de que liberalismo, neoliberalismo e globalização nem sempre são sinônimos de inovação, transformação e liberdade, como diz Santos (2001).

³ Expressão utilizada para designar indistintamente os segmentos que compõem o quadro pessoal de uma escola ou instituição de ensino: professores, especialistas, secretários. No Brasil, o termo emerge no contexto das mobilizações dos trabalhadores a partir das greves de 1978-1979. Essa identificação se dá através das entidades como sindicatos e organizações de trabalhadores e a partir da promulgação da Constituição de 1988 e das reformas na Legislação Sindical, originou-se o termo: “trabalhadores da Educação”. A Confederação de Professores do Brasil também passou a se denominar-se Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). A ideia de construção de ordem simbólica ligada ao conceito “trabalhadores da Educação” seria uma forma de contrapor à imagem construída ao longo da história da docência como vocação, sacerdócio ou identificação. Dessa forma, o termo “trabalhadores da Educação” agrega à categoria, uma identidade homogênea centrada na legitimidade de identificação das lutas classistas e reconhecimento como parte dos campos profissionais de uma sociedade. (Considerações da autora a partir das reflexões de textos de CARDOSO (2010)).

Especificamente, neste trabalho aborda-se, então, o lugar da formação política na formação de professores, considerando uma Universidade Pública como cenário e suas ações nas disciplinas do âmbito da Educação, ou seja, disciplinas de caráter pedagógico comum às licenciaturas sob a perspectiva dos professores formadores.

Ao nos depararmos com o sentido e a importância da formação política na Legislação Educacional, que trata da formação de professores, ligada à área de ensino e ao exercício da profissão, podemos abrir uma discussão sobre a possibilidade de formação política, uma vez que, de acordo com Demo (1992), a qualidade do ensino é determinada, também, pela formação de professores. O contexto educacional brasileiro quando se refere à formação de professores proposta da LDBEN 9394/96, pelos pareceres do Conselho Federal de Educação 009/2001 e pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação 01 e 02/2002, estabelecem competências indispensáveis ao exercício profissional da docência. Apresentam também, conteúdos a serem desenvolvidos pelos cursos de formação, a fim de que estes cursos possam contemplar a interação e o caráter interdisciplinar do conhecimento, bem como reconhecer a concepção democrática da Educação. A Legislação traz, em linhas gerais, a ideia de responsabilidade da escola para

criar condições que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade para participar de relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas, condições fundamentais para o exercício da cidadania (MEC, 1999, p.24).

Com isso, a formação de professores encontra-se em destaque entre as políticas públicas para a Educação, e a definição de diretrizes para a formação profissional não depende apenas de identificação das tarefas escolares, mas do lugar que essa formação ocupa no conjunto de fatores que venha a interferir na aprendizagem dos alunos, como aponta Veiga (2002):

A relação entre formação inicial e continuada, significa integrar, no próprio currículo da formação inicial, professores já atuantes, que desde logo se tornam agentes da formação de futuros docentes. A formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social e pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades vividas pelo docente (VEIGA, 2002, p. 86).

A Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015, define, de imediato, no Capítulo I, artigo 2º, as disposições gerais para a formação de professores e aponta que o exercício do magistério deve ser permeado por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação. Com isso, podemos recorrer a Freire (1997), quando este trata de formação de professores e exercício profissional. Freire (1997) afirma que formação é imprescindível

ao ofício docente. Em resumo, Freire (1997) nos diz que é no tempo e com o uso do tempo que a escola afirma ou nega a sua finalidade histórica e dá materialidade às políticas como prática pedagógica. Assim, a importância da formação política permanente na formação de professores, como instrumento de reflexão, atribui coerência às atitudes de formação e estarão diminuindo a distância entre o que se fala e o que se faz como propõe Freire (1997). Com isso, há que se pensar que é através da formação que o professor pode-se dar formas às mediações que movimentam a prática, preenchendo os saberes de significados das mais diversas dimensões.

“A Educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A Educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A Educação e a formação permanente se fundam aí.”

(FREIRE, 2002, p. 12)

CAPÍTULO 2

O LUGAR DA FORMAÇÃO POLÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: A Universidade

As discussões sobre Educação cercam a sociedade em todos os âmbitos e têm um papel determinante na representação cultural, econômica e social dos sujeitos. Em cada momento histórico, alguns marcados pela divisão do trabalho, das terras e pela luta de classes sociais, a Educação marca as mentalidades e os comportamento das pessoas. Sader (2008) considera que ao pensar Educação como instrumento de emancipação não se pode apresentar vínculos com a Educação, uma vez que Educação e trabalho estão intimamente ligadas. No prefácio do livro de Mészáros (2008), Sader (2008) salienta “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a Educação”. Com isso, ele deixa claro que, em uma sociedade capitalista, tanto a Educação quanto o trabalho se subordinam.

Na tentativa de fazermos uma breve retrospectiva para entender o processo educativo formal, a “escola” aparece como objeto de estudo, clamando, como aponta Cambi (1999), por um espaço dedicado à difusão dos saberes.

A universidade, lugar formal de preparação para o magistério, tem sua origem na Idade Média e, segundo Wanderley (2003), desde os tempos mais remotos, cultivou e transmitiu o saber humano acumulado, desempenhando um forte papel social. Decorrente de uma transição do pensamento mítico para o racional, as primeiras universidades eram caracterizadas pela capacidade de resolver os diferentes interesses da época. O conhecimento da Filosofia foi o maior instrumento da criação do “novo saber” que surgiu entre o feudalismo dogmático e a consolidação do liberalismo capitalista. No século XII, encontramos as primeiras escolas de Ensino Superior com suas origens na Itália (Bolonha), que já vivenciavam um centro de cultura devido à “Escola de Artes”. A partir daí, foram surgindo novas escolas superiores: episcopais, monásticas e particulares, inspirando até hoje, o modelo das universidades da atualidade.

O sistema de organização do Ensino Superior, conhecido como estudos gerais, seguia os moldes para atender aos municípios e às estruturas estudantis e eram incorporadas por mestre juristas e administradores. As instituições que possuíam Artes, Teologia, Direito e

Medicina eram de fundação pontifícia e os métodos de ensino eram o da lição, leitura, comentários e discussão entre os mestres e estudantes, conforme destaca Giles (1987). Com o mínimo de 6 anos de estudo e defesa de um debate público, o aluno passava pelos 3 graus: bacharelado, licenciatura e mestrado. A condição final dava-lhe o direito de ensinar em qualquer lugar do mundo com a aprovação pontifícia e, segundo Giles (1987), os que não conseguiam chegar à etapa final, tornavam-se ensinantes em escolas elementares. Os livros eram raros e com custos altos. Os textos, em sua maioria, eram lidos e ditados pelos mestres e a aula era dirigida por estudantes que visavam à licenciatura, como nos conta Monroe (1979). Outra técnica era o debate, onde o aluno defendia uma determinada posição e os horários das aulas eram concentrados sob direção de gramática, lógica e retórica.

A metodologia do ensino universitário estava influenciada por uma política notavelmente democrática, como aponta Monroe (1979) e os assuntos políticos, eclesiásticos, teológicos eram livremente debatidos, embora prevalecesse a voz das classes privilegiadas. Giles (1987) demonstra a relevância da interferência das universidades no significativo progresso e desenvolvimento intelectual da Europa:

[...] nas universidades que o acervo dos conhecimentos se organiza se conserva e se transmite. A universidade é o verdadeiro centro da atividade intelectual onde o processo educativo progride mais do que em qualquer outra instituição. A função da universidade como casa de liberdade intelectual, numa época altamente desconfiada de qualquer suspeita de heresia, é de máxima importância. É o único lugar onde assuntos proibidos ou suspeitos podem ser discutidos com certa impunidade (GILES, 1987, p. 63).

O modelo Europeu que exercia forte influência na América (Educação destinada às elites) foi adotado por alguns países da América Latina e, aos poucos, reformulado sob a influência norte-americana, como aponta Rossato (2002). Para acompanhar os avanços sociais, a universidade foi, então, se reajustando a seu próprio modo e passou a procurar uma peculiaridade para os novos trabalhos, diante de outras responsabilidades e necessidades que surgiam.

Rossato (2002) adverte que a universidade, apesar de ter sofrido a mais profunda transformação do século XX, tal transformação não foi percebida por completo. O século XX registrou a expansão das universidades que atingiu vários países, além de acesso a diversos grupos sociais, o que gerou novos comportamentos e diferentes concepções sociológicas, conforme Rossato (2002). Nesse período, considerado o ápice da expansão universitária, os países em desenvolvimento, como o Brasil, apresentaram um quadro socioeconômico esperançoso e passaram a trazer certas discussões para o centro das preocupações políticas,

como aponta o autor.

A universidade tornou-se, então, uma instituição universal e expandiu-se por muitos países, agregando novos comportamentos e afetando diferentes campos sociais. Grande geradora de multiplicidade de modelos resgatou temas emergentes, flexibilizou o modelo de autonomia, de pesquisa e de credibilidade e cresceu, buscando renovações de uma gestão estimulada pelo crescimento nas mais diversas áreas do conhecimento.

Massetto (1998) apresenta a história do Ensino Superior no Brasil, a partir de 1808, quando todas as universidades dessa época, espalhadas por alguns estados brasileiros, possuíam um currículo baseado no modelo francês e tinham como foco o ensino de Direito, Medicina e Engenharia. Somente em 1900, surgiram as primeiras faculdades de Filosofia, com o intuito de formar professores para lecionar em escolas secundárias. O modelo era baseado no sistema europeu e enfatizava a cultura geral e os conhecimentos pedagógicos.

Em 1824 foi concebida a primeira Constituição do Brasil, elencando tópicos especiais sobre Educação (primária, secundária e superior), passando então a ser considerada um sistema nacional, como aponta Júnior (2008).

A partir de 1930, o Ensino Superior no Brasil foi marcado por diversas modificações até que pudesse ser considerado como universidade, de acordo com Piletti, (2003). A partir de 1934, a pesquisa começou a estar mais presente no país. Com a criação da Universidade de São Paulo (USP), foi preciso buscar novos impulsos e a temática sobre formação de professores tangenciou algumas discussões (CURY, 2001).

Após a Constituição de 1946, os debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases, prevista na Constituição, retomaram o centro das discussões e, em 1961, tiveram seu apogeu quando foi promulgada (LDB nº 4.024/61), procurando modificar a rigidez do Estatuto das Universidades de 1931. Moreira (1997) destaca que a autonomia das universidades consistia em pontos relevantes de seus projetos como apoio administrativo e financeiro. Com os movimentos reivindicatórios pela expansão do Ensino Superior (Maio de 1961), alguns tópicos de mudança surgem: exame vestibular, programa particular de currículo, sistema de aprovação, participação do corpo docente, mercado de trabalho e autonomia universitária na administração de recursos, como nos mostra Moreira (1997).

É importante salientar que, somente após o golpe militar de 1964, novas alterações constituíram a LDBEN e, na década de 70, para ser professor, exigia-se que o profissional tivesse um curso de bacharelado e um exercício competente na sua profissão. Masetto (1998) conta que

só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no Ensino Superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias. (MASETTO, 1998, p.11)

O contexto, a partir do século XXI, coloca os professores como atores e a relevância da formação do profissional da Educação começa a ser levada para discussões em outras esferas, como a sociopolítica e a social. A preocupação com o conhecimento científico e pesquisa também se fez mais presente, no final da década de 60 e início da década de 70, quando foi realizado o I Seminário de Educação Brasileira, dando origem ao movimento de reformulação dos cursos de formação de professores, tendo como alicerce a reestruturação dos cursos de Pedagogia e, posteriormente, das licenciaturas em geral (ANFOPE, 1999).

A retomada dos aspectos históricos nos dá apenas indícios de que a temática poderá nos levar a uma discussão mais acentuada, quando nos depararmos com o que nos interessa profundamente: as perspectivas do Brasil nas discussões sobre universidade como espaço para a formação política dos alunos. Especialmente nas licenciaturas, berço da formação de professores, partiremos do princípio que, de acordo com Rossato (2002), vivenciamos nas últimas décadas, pequenas revoluções no Ensino Superior, principalmente no que tange o lugar “cedido” pelo que era considerado “alto ensino” convocado por algumas sintonias da própria concepção de conhecimento. As mudanças analisadas por Rossato (2002) nos mostram que as transformações no plano do Ensino Superior atingiram tanto as suas estruturas, quanto seus processos internos, considerando um crescimento que gerou novos paradigmas nas instituições. Não é possível afirmar que houve perdas ou ganhos, mas a percepção de que a universidade não é apenas uma “máquina” de fabricar títulos, e sim um espaço privilegiado de cultura e instâncias sociais, se fortaleceu. Mesmo com viés econômico em destaque, na maior parte das discussões sobre este cenário, o lugar que era para poucos pode ser considerado, então, ampliado e considerado de mais fácil acesso.

A discussão sobre formação de professores no Brasil aparece após a independência, quando se reflete a necessidade da organização de uma instrução popular (SAVIANI, 2005), mas foi, na década de 20, que a organização do campo educacional foi impulsionada pela necessidade de profissionalização. As primeiras escolas denominadas “Normais” tinham a função de ensinar os professores para ensinar aos alunos e estavam marcadas por uma preocupação com os métodos, que segundo Nunes (2001), buscavam formar professores que pudessem dominar métodos e transpor conteúdos, encorajados a desenvolver uma

aprendizagem mais sistematizada.

Com a expansão política e início da democratização do país, nos anos 80, a discussão sobre a formação dos professores ganhou amplitude, elevando pautas, propostas e ideias para a construção de um novo saber docente. Marcada pelos confrontos na construção de documentos que subsidiassem as políticas públicas, poucas pesquisas traçaram a relação entre as políticas no campo da formação de professores. Assim, Nóvoa (1995) chama atenção sobre a dificuldade em vencer o desprestígio da profissão docente, desprestígio que, conseqüentemente, gera uma luta social de classes.

Giroux (1997) em seus estudos sobre docência, também elucidou a necessidade de implementação de ideias, no âmbito da Educação, em um sentido mais crítico; e ressaltou que é preciso que se tenha, na formação de professores, um entrelaçamento dos aspectos políticos, sociais e pedagógicos, construindo uma formação adequada. Entendemos com isso que o posicionamento que certos autores têm, em relação à formação de professores, parece coincidir com a constatação de Frigotto (2000), quando diz que apenas habilitar professores pode ser, para o sistema, mais natural do que lhes oferecer condições para a criticidade e, assim, avaliarem a própria realidade.

Cogitamos que alguns problemas podem emergir também, da falta de continuidade das políticas públicas e das propostas para o Ensino Superior. Alguns autores apresentam uma discussão que nos leva a compreender que, ainda, existe um cenário cercado por disputas de interesses, como nos coloca Rodrigues (2010), quando diz que políticas públicas são ações do governo e, por isso, são carregadas de soberania do poder público, apontando o que se deve fazer, como fazer e onde chegar. Esse caminho, caracterizado pelas constantes discontinuidades das propostas governamentais, especialmente para o âmbito da formação docente, pode gerar um impacto negativo nas ações educativas de toda a escola, não excluindo as universidades e os cursos de formação de professores. A cada nova política implementada, vemos que é justificado por argumentações sobre a necessidade de se garantir qualidade nos serviços, reformar currículos, atualizar professores e, com isso, segundo Gentili (1996), a Educação se vê marcada pela política, porque é estatal e o modelo de homem neoliberal é o consumidor, o que afeta diretamente os programas educacionais.

Quando recorrermos à formação docente, nos deparamos com certas concepções pedagógicas que contemplam a postura crítica dos professores, frente aos conteúdos e, ao mesmo tempo, sobre a apropriação do saber que o aluno pode ter sobre ele, oriundo também das políticas públicas. O trabalho de uma universidade consiste, ao mesmo tempo, em prever

a responsabilidade de adensar a profissionalização, ligada à trajetória das propostas da LDBEN e construir uma relevância social que inclua, na vida do universitário, discussões que precisam ser dominadas durante a formação inicial, partindo, por exemplo, das implicações e percepções que o modelo neoliberal tem da Educação. Assim, reflexão-ação-reflexão parece estar mais próximo da prática, fazendo mais sentindo ao que move o próprio sentido dos debates sobre Educação pois, enquanto os debates permanecerem dentro das escolas e universidades, cada vez mais isoladas das decisões políticas, não existirá Educação libertadora, como nos diz Freire (1996).

Usado com frequência, o termo “reflexão” pode, enfim, nos mostrar que, de forma implícita nas próprias formulações de políticas públicas para a Educação, o que se deseja é possibilitar um desempenho satisfatório de competência entrelaçada na prática, mas também é preciso que “reflexão” seja destaque na vida do profissional da Educação e no compromisso social que o mesmo precisa ter com a Educação, o que as políticas públicas, muitas vezes, não contemplam como nos fala Freire (1996):

[...] existe algo que deve ser destacado, na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade - inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando está fundado cientificamente. Envolve, portanto, no compromisso profissional, seja ele quem for, está a exigência do seu constante aperfeiçoamento [...] (FREIRE, 1996, p.10)

Buarque (1994) defende que a universidade garanta a transição de uma etapa para a outra de toda a humanidade, sendo considerada a propulsora da transição dos novos tempos e de um novo paradigma. Com isso, entendemos que a universidade pode ser considerada um espaço conveniente para que os saberes tenham a finalidade de entrar na escola básica, com o objetivo de desafios para uma nova perspectiva, especialmente a reflexão que tanto se busca. Entendida como uma comunidade de espaço formador é urgente pensar que, como instituição elaborada por um modelo neoliberal, precisamos entrar pelo viés da contramão, como aponta Chauí (1999), pois universidade é um lugar de expressão social da realidade humana. Como espaço de realidade e para a formação humana, compreendemos que o elemento condutor de todo o processo é o “corpus”, constituído por sujeitos que devem estar preparados para as demandas de um discurso de iniciativas. A própria Declaração Mundial sobre Educação Superior - UNESCO (1998) - reconhece a importância de se criar estratégias para a Educação nesse âmbito, e aponta que a construção de um futuro depende desse tipo de ação.

Com isso, o escopo das mudanças sociais, cada vez mais, tende a fundamentar-se no

conhecimento, de modo que a Educação Superior e a pesquisa atuem como parte fundamental do desenvolvimento cultural, socioeconômico e ecologicamente sustentável dos indivíduos, comunidades e nações. Sendo confrontada a formidáveis desafios, a universidade que busca ações reflexivas permeadas por uma formação política precisa, então, reagir às mudanças e à renovação, tão mais radicais para que a nossa sociedade, que passa por profunda crise de valores, possa transcender das meras considerações econômicas e, por fim, incorporar dimensões mais profundas de moralidade e espiritualidade, conforme prevê o documento da UNESCO (1998).

O mundo acadêmico deve envolver-se com a sociedade, portanto, em processos sociais, econômicos, políticos e culturais sem perder a característica de espaço de ensino-aprendizagem, garantindo suas funções fundamentais. Sua identidade, formada pelos sujeitos que a integram, pode encontrar mecanismos para que as expressões, opiniões e conflitos sejam partilhados, como discute Santos (2008), aliando assim, maior valorização da democratização. A relação interna e expressiva entre universidade e sociedade explica, por fim, a legitimidade da autonomia dos sujeitos.

2.1 A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO POLÍTICA

Gatti e Barreto (2009) apontam que as escolas para formação de professores em cursos específicos foram inauguradas no Brasil, no final do século XIX, e correspondiam a todos os níveis de ensino, do primário ao secundário, sendo a oferta escassa, destinada à elite, principalmente. Com o passar dos anos e as exigências do mercado de trabalho, tais escolas se reformaram a fim de atender às demandas de enriquecimento dos currículos, correspondendo, assim, à necessidade de que a formação dos professores se desse de maneira mais específica. A partir do final do século XIX, foram inauguradas as escolas de preparação para professores do ensino secundário, como reforça Gatti e Barreto (2009). A partir do Decreto 1.190 de 04 de abril de 1939, deu-se a organização das escolas de licenciatura para o ensino secundário. O que antes era apenas instituído pelo curso normal para o ensino de primeiras letras (depois, vindo a ser chamado de pedagogia), passou a ser considerado como ciclo para o ensino ginasial. Saviani (2009) afirma que foi criada uma instituição dualista, uma vez que os cursos de licenciaturas centraram-se nos conteúdos-cognitivos em detrimento do aspecto

pedagógico-didático, que foi tratado como aspecto de menor importância e representado apenas pelo curso de pedagogia e para o ensino nos primeiros anos de escolaridade. Assim, Saviani (2009) aponta que

[...] à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos, antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (SAVIANI, 2009, p. 147)

Se, por um lado, os avanços evidenciavam a importância das licenciaturas, por outro, instituíam o ensino técnico de magistério, o que reforçava a chegada das classes populares aos cursos superiores. Muitas críticas rondavam também os cursos de licenciaturas que, ao longo dos últimos anos, foram modificados por emendas, resoluções e movimentos de luta das classes dos profissionais da Educação, introduzindo ações afirmativas para a formação de professores e acesso ao Ensino Superior.

Importante destacar que a História da Educação traz aprofundamentos importantes a respeito dos cursos de formação de professores no Brasil. Contudo, o recorte feito para este trabalho se dá pela necessidade de compreendermos alguns pontos de crise e luta da classe por medidas que fortalecessem e transformassem as políticas públicas que norteiam a formação docente.

De acordo com Abrúcio (2016), a origem dos debates sobre formação de professores no Brasil se dá na década de 80 e, com a Constituição de 1988, a Educação tornou-se, finalmente, direito de todos os cidadãos. É sabido, no entanto, mesmo que o Brasil tivesse passado por profundas transformações políticas, econômicas e sociais, os pioneiros da Educação no país, vinham lutando desde a década de 20 por uma escola de qualidade e gratuita para a população menos favorecida, mas a regulamentação, através de uma Diretriz para os cursos de formação de professores, não havia sido ainda mencionada. Foi com a LDBEN 9394/96 e com as legislações posteriores que os cursos de formação se fortaleceram e, segundo Abrúcio (2016), trouxeram mais qualidade aos professores que atuavam na escola básica, também impulsionados por políticas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e mais recentemente, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Com isso, o aumento do número de professores com formação superior se tornou considerável. Segundo dados do INEP, entre 1988 e 1991, apenas 20% dos professores possuíam Ensino Superior. Em 2006 esse número chegou a 60% e em 2013, 75% já haviam concluído os cursos de

licenciatura.

Ocorre que, segundo Gatti (2013), o aumento de acesso à formação inicial não é suficiente para melhorar a qualidade da Educação. Cabe reforçar que o caráter formativo depende mais de um plano da União do que das próprias instituições de Ensino Superior, uma vez que, para Abrúcio (2016), a falta de sintonia entre formação superior e prática nas escolas de Educação Básica enfraquece a construção profissional do docente. Ao mesmo tempo, podemos frisar que é preciso articular vários cenários para o trabalho pedagógico, no sentido da coletividade, entrosamento e consistência das ações.

Um dos avanços inegáveis foi à implementação do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) por meio da Portaria nº 096 de 18 de Julho de 2013. Através desse programa, a rede de formação se viu fortalecida ao se conectar escola e universidade, elevando a importância de uma prática afinada e estabelecida através das articulações institucionais, mesmo que seus atores não sigam posteriormente a carreira docente, como atribui Abrúcio (2016) nos dados analisados sobre carreiras docentes pós-universidade.

Após alguns anos de luta, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), por meio da Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Com elas, foram feitas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente que contemplavam as possibilidades de formação, com base no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos futuros professores. No artigo 6º das DCN (2002), reafirma-se a importância da cultura geral e profissional, bem como o conhecimento pedagógico, valores inspiradores da sociedade democrática, do papel social da escola, promoção de debates amplos envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e os conhecimentos advindos da própria experiência. Assim, conhecimentos empíricos que possam fortalecer a prática educativa, especialmente os que encorajam a representação da sociedade, através da escola em sintonia com a formação que se quer para os sujeitos nela inseridos.

A política nacional para a formação de professores foi instituída pelo Decreto Presidencial n. 6755/2009, dispondo sobre a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior) que, anterior a isso, não beneficiava os cursos de formação docente. Em uma nota, emitida em 2008 pelo próprio site governamental, podemos perceber que foi, somente em 2007, que o órgão de fomento traz considerações sobre a importância do investimento nos cursos de licenciatura e, em 2009, lança o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Analisando as inovações na estrutura das instituições e currículos da formação de

professores no Brasil, Gatti e Barretto (2009) consideram que qualquer proposta de inovação esbarra na representação tradicional e nos interesses governamentais, o que atrapalha repensar a formação de modo mais integrado. As propostas do Decreto Presidencial 6.755/2009, na visão de Gatti e Barretto (2009), procuraram responder a desafios marcados, por décadas, nas análises realizadas nos países sobre o processo de formação de docentes.

Tais considerações, de caráter histórico, nos permitem perceber que são inegáveis os avanços e retrocessos do Brasil em relação ao Ensino Superior, nos últimos anos, principalmente, no que tange à área de formação em Educação. Os professores foram ressignificando sua compreensão sobre o processo de educar e, apoiados em preceitos pedagógicos, surgem novas propostas para um novo formato para as licenciaturas em 2015, em que a visão tecnicista pode ser aos poucos, deixada de lado, realçando o enfoque na formação integral do sujeito, incentivo à pesquisa na docência e busca pela profissionalização. Procuramos discutir através dessas ideias, partindo de um cenário neoliberal, as propostas educativas de âmbito público. Para tanto, foi necessário reportar nosso olhar para as entrelinhas da formação política de um espaço acadêmico, especialmente nas licenciaturas.

Dourado (2002) elucida que o Banco Mundial tem papel decisivo nas políticas educacionais e seu foco é a liderança, cada vez mais estruturada, para a articulação entre Educação e produção de conhecimento nas perspectivas para a abertura de um novo marco capital e nos deixa compreender que seu papel vai além desse objetivo. No Ensino Superior, a comercialização da Educação é favorecida pela Organização Mundial do Comércio (OMC), onde o ensino é tratado como prestação de serviço. No Brasil, especialmente na década de 90, houve uma reorganização das estruturas que contemplavam as políticas educacionais, promulgadas na Constituição de 1988. Bazzo (2006) considera vários exemplos como a própria LDB 9.394/96 e discute os perigos da passagem da Educação ao campo mercantil, colocando em risco os resultados da Educação e assegurando que as políticas brasileiras expressam a vinculação entre Educação e interesse de mercado, precarizando o trabalho educativo.

É urgente que o papel das universidades seja a oferta de uma formação que vá além da profissionalização por competências, marcadas pelo latente espírito do mercado de trabalho de se formar sujeitos para a realização de tarefas em busca do capital. É necessário que se coloquem, nos espaços acadêmicos, discussões a partir do que está posto, visto que a universidade é uma das mais complexas instituições públicas, que pode suportar e deve incentivar tais condutas, como nos diz Sobrinho (2003)

[...] toda universidade é uma instituição com função essencialmente pública. É uma instituição social e política que produz e dissemina conhecimento e a formação técnica e social, porém tendo como valores e solo real cotidiano as dúvidas, a pluralidade e o trato com a diversidade, mais que as verdades definitivas e o pensamento homogêneo. Ao mesmo tempo, apresenta muitas respostas e soluções a indagações e problemas correntes, mas também, sendo espaço de crítica e liberdade, “instaura a crise, desmonta as certezas irrefletidas e investiga sobre os sentidos e valores”. (SOBRINHO, 2003, p. 43)

Podemos dizer, entretanto, que a formação docente numa universidade comprometida, requer a garantia de saberes políticos, filosóficos, econômicos, culturais em constante movimento destas diferentes áreas do conhecimento, onde o professor seja capaz de se posicionar e, diante de seus alunos, criar desafios para que os mesmos possam também fazê-lo, apenas com o discurso de instruir, sem indução ou doutrina, como elucida Freire (1997):

Não pode haver caminho mais ético, mas verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos as suas opções em oposição às nossas (FREIRE, 1997, p. 57).

O desafio das licenciaturas pode ser o de oferecer uma formação submetida ao contexto do mundo, às diretrizes curriculares e às possibilidades de formação plena. É neste campo de formação que podemos, então, observar que a formação política, em consonância com a formação normativa (leis que embasam a formação de professores), engendra documentos que se tornam distantes das realidades onde estamos inseridos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) apontam que a formação docente é um processo intelectual e cultural e convém envolver aspectos de toda natureza ética, social, cultural e política. Igualmente é importante reconhecer a relevância que tem um curso de licenciatura para a formação do professor que chegará à escola básica e no ensino secundário. Inúmeros conteúdos precisam ser dominados, não há dúvida, mas é preciso que os professores também se apropriem dos conhecimentos da realidade social, uma vez que a universidade é o espaço mais natural para isso. A contribuição do conhecimento científico precisa implicar interpretação para que, ao sofrer uma transposição didática, por exemplo, incorpore mecanismos de práticas viáveis tanto para quem ensina, quanto para quem aprende. Dominar o conteúdo é colocar-se diante dele de forma crítica, enaltecendo uma visão política sobre os questionamentos filosóficos e de problematização, como afirma Patto (2004). A relação da escola/universidade com a sociedade não pode ser isolada, reproduzindo um pensamento de utilidade ou não-utilidade. Portanto, não basta os licenciandos participarem de projetos, vivenciarem o cotidiano da escola, é preciso uma postura crítica que os levem ao universo

central da sua formação e isso implica estar num cenário que exige transformação constante.

Pensar universidade, promotora de cursos de licenciatura, é muito mais do que pensá-la como espaço de formação política, ética, social, crítica. É pensar que as condições de ajuste curricular, inovação, didáticas, contextos diversos e até mesmo a tecnologia acontecem num espaço de disputas que não pode reduzir-se ao cenário onde a Educação formal se faz presente. É preciso pensar a universidade como um local de implicação histórica e, somente pensando assim, poderemos pensar nela como um ambiente de promoção de justiça social, de reflexões políticas e de indicadora de caminhos que ultrapassam as redes do engessamento do processo ensino-aprendizagem.

Daí a necessidade de uma Educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma Educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A Educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”.

(FREIRE, 1997, p. 100)

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO - Estudo de Caso, Análises e Resultados

O presente trabalho encontra-se ancorado nas perspectivas da pesquisa qualitativa, também conhecida como naturalística ou naturalista, conforme nos aponta Andre, (1999)

Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental. É baseada em um estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Enquanto qualitativa se contrapõe ao esquema quantitavista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente). Defendendo uma visão holística dos fenômenos, levaremos em conta alguns componentes de uma determinada situação em suas interações e influências recíprocas. (ANDRE, 1999, p. 15)

Partindo de discussões teóricas investigativas, a pesquisa é alicerçada, como condição *sine qua non*, ao trabalho bibliográfico para que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), aponte o estado em que se encontra a discussão proposta, permitindo, assim, uma variável de opiniões sobre o assunto. Dessa forma, a pesquisa pode apontar sentidos passíveis à interpretação e análise de aspectos tanto objetivos, quanto subjetivos dos sujeitos envolvidos, traçando um Estudo de Caso.

Bodgan e Biklen, (1999) ressaltam que estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Assim, as inconstantes mais complexas serão determinantes nessa pesquisa, cujo cenário se dá em uma Universidade Pública Brasileira, especificamente nos cursos de Licenciaturas que são oferecidos por ela. São eles: Matemática e Ciências da Natureza (Ciências Biológicas, Física e Química).

Os sujeitos envolvidos são os professores que trabalham (ou já trabalharam) disciplinas nas 4 licenciaturas oferecidas pela Universidade, sendo algumas disciplinas de “Educação” (como eles denominam), algumas Práticas de Ensino e outras específicas do curso de formação, além dos coordenadores de curso. Os períodos analisados foram escolhidos pelos que estavam em curso, durante o Primeiro Semestre de 2017. A escolha das disciplinas se deu através da disponibilidade das mesmas, durante o semestre em questão, e da diversidade que deve ter o trabalho com os conceitos mais relacionados ao processo e

articulação entre teoria e prática no contexto educativo, na vida da sala de aula, conforme defende Piconez (1991).

Yin (2001) considera, dentre as diversas fontes importantes de pesquisa como documentação, observação direta, observação participante e artefatos físicos, que a entrevista tem o objetivo de possibilitar uma identificação dos fatos e informações dos sujeitos, reconhecendo suas posturas em relação à proposta de investigação. No âmbito desta pesquisa, reportamos a formação política nas ações em sala de aula com os licenciandos, através da fala dos professores formadores, e verificamos se estes sujeitos conhecem a proposta da disciplina (ou das disciplinas), inclusive como possibilidade de formação política dos alunos. Assim, trazemos um viés reflexivo apoiado nas conjecturas marxistas e freireanas que corroboraram com este trabalho, em relação aos assuntos tratados e mesmo com os assuntos trazidos para discussão pelos próprios professores entrevistados.

A entrevista, utilizada como instrumento para essa pesquisa visa oportunizar registros das interações e contextos, através de conversas formais e informais, geralmente entre duas pessoas, segundo Bogdan e Biklen (1999). A entrevista em pesquisas qualitativas surge como estratégias para a coleta de dados, proporcionando intuitivamente a ideia sobre como o sujeito entrevistado interpreta o mundo. A entrevista apresenta ainda uma característica que deixa os sujeitos à vontade, expondo os seus pontos de vista. Assim, de acordo com Bogdan e Biklen (1999), a entrevista produz riqueza de dados, recheados de revelações e detalhes.

Para Lakatos e Marconi (2003 p. 195), “entrevista trata-se de conversação efetuada face a face, de maneira metódica, proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária”. Assim, a entrevista pode ser considerada um instrumento de trabalho que gera bons resultados no campo da investigação e averiguação de fatos.

As entrevistas efetuadas se entrelaçaram com as referências bibliográficas que consideramos mais oportunas para a análise das disciplinas oferecidas no semestre em questão. A entrevista foi inicialmente padronizada, focalizada e não dirigida. Lakatos e Marconi (2003, p. 197), consideram que “entrevista padronizada é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido, de acordo com o formulário e com pessoas já selecionadas”, sendo a função do entrevistador dar incentivo, levando o entrevistado a falar sobre determinados assuntos. A entrevista gravada com o consentimento dos entrevistados, utilizada nesta pesquisa, auxiliou o trabalho de coleta de dados e análise minuciosa, o que contribuiu de maneira positiva para a fidelidade das informações.

A análise documental nesta pesquisa buscou informações detalhadas, a fim de

identificar uma possível triangulação entre a entrevista e a revisão bibliográfica relacionada às políticas educacionais, organização e estrutura do Ensino Superior, bem como registros que dessem aporte ao tema como LDB, Diretrizes para o Ensino Superior, Portarias Resoluções e Programa de disciplinas das licenciaturas (ementas). Entende-se por análise documental o que Lakatos e Marconi (2003, p. 174) apontam como: “fonte de pesquisa de dados que está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.

Importante ressaltar que, para um melhor detalhamento das ações desta pesquisa, voltamos nosso olhar para as disciplinas listadas no quadro disponível no Apêndice “B” deste trabalho, onde algumas são comuns aos cursos de licenciaturas, especificamente, as presenciais e obrigatórias (disciplinas da área específica, disciplinas chamadas pelos entrevistados de disciplinas de Educação e algumas Práticas de Ensino), todas elas oferecidas no 1º semestre de 2017. Sendo assim, os professores participantes da pesquisa estavam atuando em sala de aula no semestre em questão (1/2017), bem como a análise das suas disciplinas lecionadas. Destacamos que uma professora, por ter sido muito citada pelos colegas, durante as entrevistas, e que não correspondia ao critério das disciplinas escolhidas, também foi ouvida, garantindo assim um melhor aprofundamento dos dados e articulação das informações.

Assim, entrevistamos um total de dez sujeitos, dentre eles, os coordenadores de curso (alguns exercendo, concomitantemente, a função de coordenação e docência), que puderam contribuir com informações importantes para a elaboração dos resultados da pesquisa. Dos dez sujeitos entrevistados, destacamos que três deles são coordenadores de curso (Ciências Biológicas, Matemática e Química) e um dos coordenadores de curso (Física) não foi incluído por motivos de indisponibilidade de horário.

Através das entrevistas realizadas com os professores, os quais trabalham algumas disciplinas de caráter específico e disciplinas de caráter pedagógico-formativo, foi possível transitar entre formação política dos professores-formadores nas ações formativas dos licenciandos, bem como situar, em linhas gerais, as ações implícitas ou explícitas docentes que promovem (ou não) a formação política no ensino de matemática e ciências da natureza. Vale ressaltar que a interpretação teve suporte pautado no aporte teórico da hermenêutica, especialmente em Gadamer. Sabendo, pois, que a linguagem é um meio essencial para o entendimento humano do mundo que o cerca, a influência da linguagem como diálogo representa um pensamento particular, subjetivo. Gadamer (2002) nos diz:

Considerando a linguagem como o modo de mediação no qual se realiza a continuidade histórica de todas as distâncias e descontinuidades, creio que os fenômenos discutidos demonstram a legitimidade de minha suposição. E isso encerra a verdade decisiva que a linguagem se dá no diálogo. A linguagem se realiza e encontra sua plenitude no vai e vem da fala, em que uma palavra leva à outra. É na linguagem que alimentamos em comum, a que encontramos juntos, que a linguagem desenvolve suas possibilidades. [...] A imediatez do ato de linguagem implica uma resposta à pergunta sobre como se move e possibilita a continuidade da história, apesar de todas as dissidências e decisões que se produzem para cada um de nós, a cada instante. (GADAMER, 2002, p. 171)

Esse método de interpretação faz frente ao positivismo, levando em conta, além da subjetividade, modelos culturais, de tempo e espaço. Assim, Gadamer (2002, p. 170) afirma que “o lugar central do fenômeno da linguagem está não somente em presidir o método da interpretação histórica, mas em ser a forma como se transmitiu sempre o passado e as coisas passadas”. Observamos, portanto, que o posicionamento, através dos diálogos, favorece a troca de experiências com o mundo, sendo uma tradição que orienta e está presente no cotidiano das pessoas.

3.1 O CENÁRIO DA PESQUISA

A Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) está localizada na cidade de Itajubá, no Sul do Estado de Minas Gerais, Brasil. Foi fundada em 1913 com o nome de Instituto Eletrônico e Mecânico de Itajubá, tendo suas atividades iniciadas em 16 de março deste mesmo ano, por iniciativa do advogado e educador Theodomiro Carneiro Santiago, segundo Pizarro (2002). “Oitenta anos se foram. Hoje ele é uma figura marcante quando se fala na memória da história da eletricidade no Brasil” (PIZARRO, 2002, p. 43).

Em 30 de janeiro de 1956, a escola foi federalizada, passando a ser mantida pelo Ministério da Educação e Cultura, e denominada Escola Federal de Engenharia de Itajubá (EFEI). O campus ocupa uma área de trezentos e sessenta mil metros quadrados de área construída, com vários departamentos de ensino e pesquisa. Ainda, segundo Pizarro (2002), o campus de Itajubá possui mais de cinquenta laboratórios com equipamentos de alta tecnologia. Possui um canal de Televisão, uma emissora de rádio, capela, lanchonete, restaurante, agência bancária (Banco do Brasil), ginásio poliesportivo, quadra de tênis, campo de futebol, posto de atendimento de urgência e emergência, além de uma academia com aparelhos de ginástica e musculação. Área verde, lago, espaço de eventos, pracinhas e modernas instalações de biblioteca, salões de convenções, entre outros espaços.

Dando prosseguimento a uma política de expansão capaz de oferecer atendimento mais diversificado e amplo, a instituição passou por avaliação, a fim de se transformar em Universidade, o que, segundo o site oficial da instituição, aconteceu em 1998 com a autorização de mais nove cursos de graduação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A concretização do projeto de Universidade deu-se em 24 de abril de 2002, quando o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, sancionou a lei n. 10435. A passagem de Escola de Engenharia para Universidade passou a ser chamada de Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI.

Em 2002, depois de sancionada a lei que transformou a Escola de Engenharia em Universidade, segundo o PPC do curso de Química, foram criados os cursos de licenciatura e bacharelado em Física, e em 2006, o mestrado em física e matemática aplicada. No ano seguinte foi criado o curso de Física à distância pelo programa Universidade Aberta do Brasil. Em 2008, o campus de Itabira/MG foi inaugurado, expandindo ainda mais os cursos de graduação em engenharia. No campus de Itajubá, os avanços não pararam, assim,

com o advento do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a UNIFEI passou por forte expansão no campus de Itajubá, no período compreendido entre 2008 e 2012, quando foram implantados quatorze novos cursos de graduação, dentre os quais os cursos de Licenciatura em Matemática, Bacharelado em Química e Licenciatura em Química. A pós-graduação também passou por forte expansão no âmbito do REUNI, tendo sido criados quatro novos programas de mestrado, dois de mestrado profissional, sendo um deles em Ensino de Ciências, além de dois programas de doutorado (PPC, Química, 2014).

Com a criação do curso de licenciatura em Física, no ano de 2012, a Direção do Instituto de Ciências Exatas da UNIFEI, determinou a possibilidade da criação do curso de licenciatura em Química, nos moldes da licenciatura em Física e, assim, em 2012, o curso de licenciatura em Química deu início às suas atividades no âmbito da formação de professores em Química. Também no ano de 2012, o curso de licenciatura em Ciências Biológicas iniciou as atividades, uma vez que sua autorização havia sido dada em 12 de maio de 2008 pelo CNE. No mesmo ano, o curso de licenciatura em Matemática teve início e, assim, 4 novos cursos de graduação começaram a fazer parte da Universidade, sendo 3 na área de Ciências (Biologia, Física e Química).

Atualmente, segundo o site oficial, a Universidade, além dos cursos de pós-graduação, conta com vinte e cinco cursos de graduação, sendo eles: Administração, Ciência da Computação, Ciências Atmosféricas, Ciências Biológicas Licenciatura, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Bioprocessos, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Energia, Engenharia de Materiais,

Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Eletrônica, Engenharia Hídrica, Engenharia Mecânica Aeronáutica, Engenharia Química, Física Bacharelado, Física Licenciatura, Matemática Bacharelado, Matemática Licenciatura, Química Bacharelado, Química Licenciatura e Sistemas de Informação. Com isso, 96% do corpo docente trabalham em regime de dedicação exclusiva e no Índice Geral de Cursos (IGC) de 2011, a avaliação coordenada pelo MEC, a Universidade obteve nota 4 em uma escala de 1 a 5, ficando entre as 30 melhores instituições de Ensino Superior do Brasil.

Importante ressaltar que este trabalho de pesquisa deu-se no âmbito de investigação dos cursos de licenciatura em Matemática e Ciências da Natureza. Com a forte expansão no âmbito da Educação Superior na área de formação de professores, os cursos de licenciatura da UNIFEI, conforme os PPCs (2012) dos Cursos investigados têm por objetivo formar profissionais que se dediquem à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais. Dessa forma, os moldes das licenciaturas, conferem aos alunos, a condição de atuação em escolas básicas, de ensino fundamental e médio.

Os cursos de licenciatura da UNIFEI, por sua vez, têm a duração de 4 anos (8 períodos) e são de modalidade presencial, noturno, exceto o curso de licenciatura em Física que também dispõe da modalidade à distância. Vale realçar que, segundo Pizarro (2002), a Universidade Federal de Itajubá, mesmo atualmente tendo cursos de licenciaturas e cursos de pós-graduação voltados para a área de ensino, tem como característica essencial, um cenário das ciências exatas, posta através dos cursos de engenharia, que foram os precursores que motivaram sua existência. Assim, o grande contexto dos professores da universidade é de engenheiros, matemáticos, físicos, entre outros. Sabemos que, a quebra da hegemonia das engenharias, levando em conta a instauração dos cursos de licenciatura, ainda se faz necessária, uma vez que, muitos dos professores que atuam nos cursos de licenciatura são formados em ciências exatas, engenharias, entre outros cursos com este perfil, conforme verificamos no próprio depoimento dos entrevistados desta pesquisa no item “vozes dos professores e coordenadores”.

3.2 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO (PPCs)

Os PPCs das Licenciaturas em Biologia, Física, Matemática e Química que foram

analisados, especificamente para esta pesquisa, trazem em suas formalidades gerais uma apresentação do curso e se enquadram, segundo Lakatos e Marconi (2003) em arquivos públicos e documentos oficiais.

Os PPCs apontam uma breve apresentação histórica que formalizam as condições legais e que justificam a implementação dos cursos, através de uma estrutura organizada, demonstrando aspectos que vão desde o perfil do egresso até as disciplinas, distribuídas por períodos e carga horária.

Segundo os documentos analisados, foi observada que a necessidade de se criar cursos de Licenciaturas, na Universidade Federal de Itajubá, se deu devido à grande demanda por profissionais qualificados para atuar na área. Como justificativa, foram apresentados dados sobre as demandas no país, delimitando o foco principal do curso e as diretrizes que se aplicam as modalidades e o compromisso com ensino no mercado de trabalho. Os documentos apresentam, de forma sucinta, o número de vagas, a Lei de Cotas nº 12.177 e Decreto nº 7824/2012, além de apresentar, ao longo dos textos, as questões pedagógicas, de avaliação, de estágio, entre outras.

Os documentos trazem apontamentos sucintos sobre o perfil do curso, elementos de apresentação sobre a licenciatura e a finalidade da mesma. Importante ressaltar que os PPCs estão em fase de correção, complementação e reformulação, como disseram os próprios professores (M1, M2, B1, B2). Dessa forma, encontramos no PPC da Licenciatura em Química, uma formulação mais completa e nos de Ciências Biológicas e Matemática, algumas considerações que estão sendo revisitadas pelos professores e equipe de coordenação, uma vez que todos eles foram elaborados, no ano de 2012. O PPC da Licenciatura em Física pareceu-nos o mais sucinto, não apresentando muitos aspectos detalhados sobre o curso em questão, bem como colocações breves sobre suas propostas de formação. De maneira geral, os PPCs apontaram que a UNIFEI, através dos cursos de licenciaturas pretende elevar a qualidade da formação inicial de professores, formando profissionais competentes para contextualizar conhecimentos na escola básica. Além disso, salientam a pretensão de que o aluno desenvolva um espírito empreendedor e certa intimidade com as novas tecnologias, conforme apresentado nos PPCs de Química, Física e Matemática.

Os PPCs apresentam também uma compreensão de que a formação profissional não se pode reduzir à soma dos conhecimentos e habilidades didático-pedagógicas, mas deve transcender a mera formação técnica. Assim, a qualificação de um profissional está pautada nos acordos e necessidades da “clientela”, como traz os documentos de curso, analisados.

Os cursos têm como objetivos, de forma geral, formação de professores para a escola regular, ensino médio e técnico, instigando a curiosidade e a capacitação docente. O perfil do ingressante e do curso também é apresentado, bem como dados estatísticos sobre as condições econômicas, sociais e cultural dos licenciandos.

Quanto ao perfil do egresso, os documentos preveem que se tenha uma formação generalista com habilidades e competências voltadas para o ensino de ciências, onde cada PPC determina as suas especificidades e direcionamento. Quando os documentos apresentam as habilidades e competências gerais, indicam e apontam as ações de desenvolvimento individual e coletivo para que o ensino de ciências possa auxiliar a solução de problemas. Ofertam uma visão crítica com relação ao papel da ciência e à sua natureza epistemológica, compreendendo o processo histórico-cultural de sua construção, o que indica uma preocupação com a formação global.

No entanto, consideramos positiva a influência da abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) que os cursos de licenciatura em matemática e ciências dão em suas disciplinas, como pode ser notado no quadro apresentado no Apêndice “B” deste trabalho e até mesmo nas colocações dos entrevistados. Ao nos depararmos com o enfoque CTS nos cursos da UNIFEI, verificamos que a ênfase dada por ela, aponta para as contribuições de maior significado ao aprendizado das disciplinas das ciências naturais. Isso aponta para questionamentos sobre os impactos do desenvolvimento científico e tecnológico no contexto social, como verificamos em Santos e Mortimer (2001). Para uma melhor compreensão sobre o enfoque CTS, ainda que breve, podemos destacar que momentos históricos, segundo (ibid, 2001), estiveram sob os efeitos do desenvolvimento científico e tecnológico na vida das pessoas, e o momento agravado pelos problemas ambientais pós-guerra contribuíram para a expansão do assunto. A abordagem tradicional do ensino de ciências, que antes privilegiava apenas conteúdos específicos, limitando o conhecimento científico foi, aos poucos, sendo complementadas pelas preocupações relacionadas à consciência social, e aos processos de decisões de muitos setores quanto ao sentido de progresso, conforme elucida Bazzo *et al* (2003).

Com isso, foi recomendado, inclusive pela UNESCO (1998), que se passasse a tratar sobre a Educação científica e tecnológica em diferentes âmbitos do ensino. Santos (2001) aponta que a aprendizagem das ciências deve ser discutida nos aspectos de cultura, e que a abordagem CTS enxerga a ciência como desenvolvimento da cidadania. Dessa forma, corroboramos com as colocações de Gil-Pérez e Carvalho (2000) que apontam que os

conhecimentos das relações CTS devem permear especialmente a formação de professores. A preocupação com os professores e sua formação deve, no entanto, “conhecer as interações Ciência/Tecnologia/Sociedade associadas à construção de conhecimento, sem ignorar [...] o papel social das ciências” (GILP-PÉREZ; CARVALHO, 2000, p. 23). A questão da formação docente apresenta também a importância da difusão da ciência e, acima de tudo, segundo Auler e Delizoicov (2006), é ela que permeia e insere ações que possibilitam a não-passividade e a superação de perspectivas salvacionistas, conferidas à ciência.

Auler e Delizoicov (2006) apresentam uma visão considerada crítica da ciência, e isso nos remeteu aos ensinamentos de Freire (1996), quando este propõe uma Educação emancipatória, autônoma, centrada na dialogicidade e na investigação temática. Se a Educação para Freire (1997) precisa ser problematizadora, política, reflexiva e com isso, levar o sujeito a transformar sua realidade social, podemos acreditar que a intenção crítica do enfoque CTS se dá nessa linha, aproximando as discussões sobre o sentido real que a Educação pode ter, a partir da busca por conhecimento, especialmente o científico.

Durante as análises dos PPCs dos cursos de licenciatura da UNIFEI, percebemos a menção que a abordagem CTS faz, especialmente nos cursos de Física e Química (ver quadro no Apêndice B). Além disso, foi verificado que as discussões que fazem menção no curso de Ciências Biológicas correspondem às questões ambientais e traz uma reflexão cidadã, o que foi mencionado, durante a entrevista com professores dessa área.

Associando o enfoque CTS ao referencial freireano, destacamos que, se trabalhado conforme questionamentos apresentados pelos teóricos da área, as mudanças nos cursos de licenciatura podem ser positivos e consideráveis, visto que a Educação proposta por Freire (1996) e as discussões que permeiam a própria formação de professores neste tipo de abordagem, levaria os sujeitos ao encontro da real emancipação.

Com relação à compreensão das disciplinas específicas, apresentam ações de reconhecimento de conceitos, compreensão e possibilidades para a oportunidade nas construções humanas de aspectos históricos e científico-tecnológicos. Cada documento tem seu foco específico nos fundamentos de cada área, buscando elevar o aperfeiçoamento em diferentes âmbitos educacionais. Apontam um compromisso com a promoção da cultura, da investigação e visam uma aproximação de uma concepção particular, ao integrar-se a uma “política dirigida não apenas em formar mão de obra capacitada [...], mas também cidadãos conscientes e capazes de assumir responsabilidades individuais e sociais [...]” (PPC de Biologia, p. 14).

Os documentos analisados também trazem uma proposta de trabalho de conclusão de curso, denominado TFG (Trabalho Final de Graduação) onde os alunos apresentam uma elaboração individual sobre um tema pesquisado ao longo do curso. A proposta é apenas esclarecer a obrigatoriedade do TFG e a resolução que subsidia a necessidade do parecer sobre esse tipo de atividade. Traz também, uma especificação sobre políticas de inclusão, a estratégia de organização curricular e orientações sobre as disciplinas de Educação, que é o foco principal desta pesquisa. Quando os documentos apontam a promoção e a articulação entre os aspectos científicos e pedagógicos, percebemos que as disciplinas de Educação são distribuídas em diferentes semestres, prevendo uma melhor articulação entre a teoria-prática, tal como os estágios e as atividades de teoria e prática, dentro das disciplinas obrigatórias.

A fim de uniformizar ou caracterizar melhor a coleta de dados, foi elaborado um quadro (ver apêndice “B”), onde se apresenta um panorama geral das ações determinadas, dentro de períodos letivos para a investigação desta pesquisa. Nesse caso, dos períodos em curso durante o primeiro semestre do ano de 2017, exceto a disciplina de Estrutura e funcionamento, pois a mesma foi oferecida no 2º semestre de 2016 e será oferecida no 2º semestre de 2017, onde a professora trabalha também a disciplina de Prática no período subsequente. Em seguida, apresentamos os sujeitos da pesquisa e os elementos considerados importantes e que foram verificados, de acordo com as análises acerca da temática deste trabalho.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

O quadro apresentado no Apêndice “B” representa de forma sucinta as ações retiradas dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e foram fidedignos ao serem reportados em suas ações, demonstradas nos itens subdivididos, para uma melhor visão dos aspectos trabalhados nas análises desse trabalho. Lembrando que os PPCs e o PDI do curso encontram-se disponíveis no site oficial da UNIFEI. As informações coletadas foram determinantes para a apreciação e busca por um aporte teórico que sustentasse as análises, corroborando a importância que tem a formação política na formação de professores, bem como a maneira que a universidade, em seus cursos analisados, apresenta essas informações em seus PPCs.

Os sujeitos das pesquisas, que são professores e coordenadores de curso, estão quantificados nos gráficos, a seguir, e representados pelos perfis tabulados acerca dos itens

que julgamos importantes destacar e que, de alguma forma (direta e indireta), contribuíram nas análises dos dados coletados, gerando assim uma proposta de reflexão.

Item 1 – Gênero identificado na pesquisa

Verificamos que dos 10 professores participantes da pesquisa, atuando nas licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, 8 são do gênero feminino, o que contradiz os dados de Barreto (2014, p. 23) quando apresenta que “o número de docentes do sexo masculino ainda é em média, 10 pontos percentuais mais elevado do que o feminino” nas universidades, numa pesquisa realizada em 2012. A autora ainda diz que “há prevalência masculina, principalmente nas instituições públicas, [...] e que entre 2006 a 2012, o percentual de homens na região sudeste aumentou um ponto, em relação às outras regiões do país” (BARRETO, 2014, p. 23).

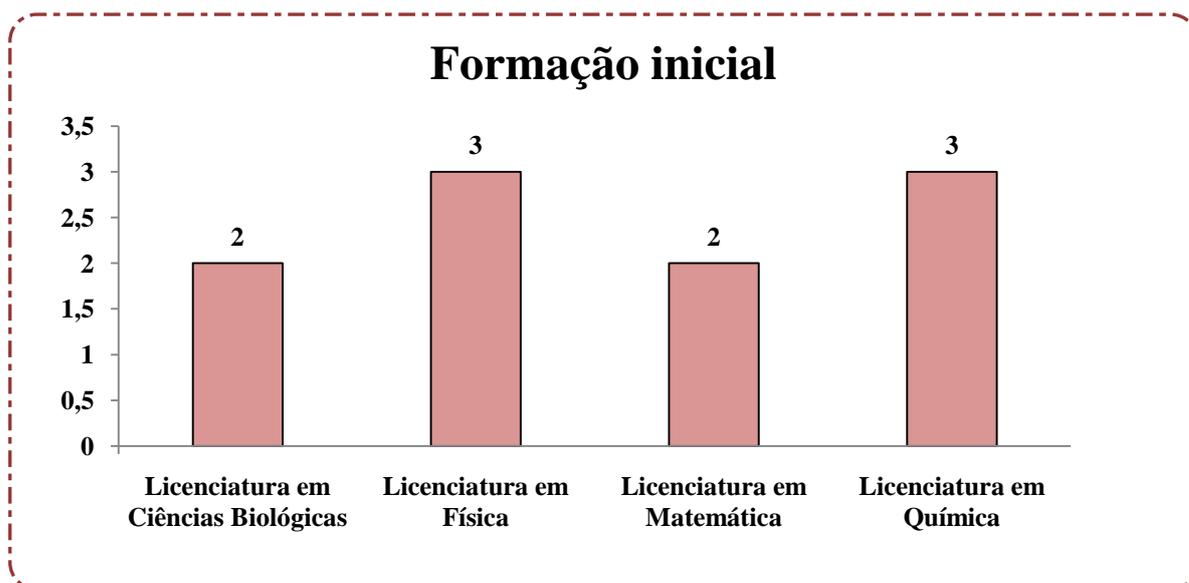
Mesmo sendo o número de mulheres maior nos cursos de licenciaturas da UNIFEI do que em outros cursos superiores, contextualizamos esse cenário devido à feminilização do magistério, como aponta Louro (2001), quando a autora diz que a sociedade, muitas vezes, encara o trabalho docente como sendo o trabalho mais indicado para mulheres.

Segundo dados do INEP (2015/2016) o número total de professores em exercício nas instituições públicas federais de Ensino Superior (universidades), somam um total de 87.308, sendo que 47.735 são do gênero masculino e 39.573 são do gênero feminino, reforçando os dados obtidos por Barreto (2014) entre os anos de 2006 a 2012.

Item 2 – A Formação inicial e a formação continuada: mestrado e doutorado

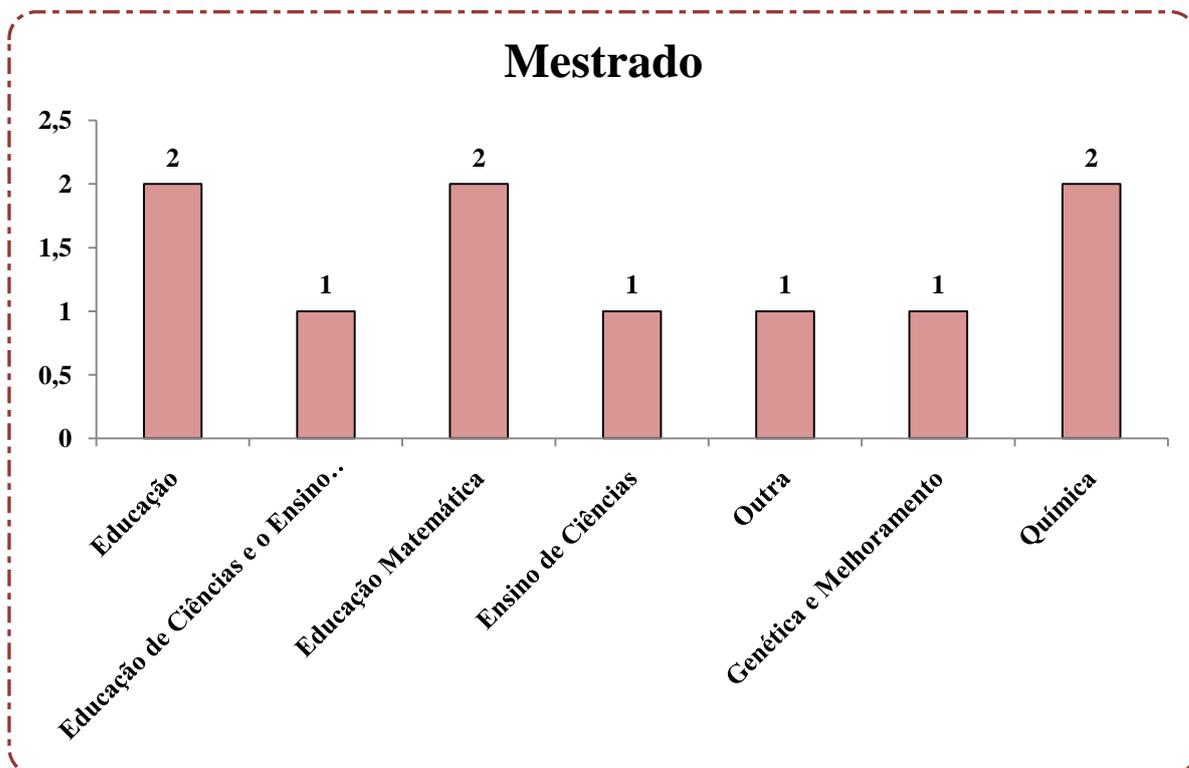
Como podemos verificar, segundo os dados do INEP (2015 - 2016), a Universidade Federal de Itajubá possui um total de 494 docentes, sendo que 471 estão em exercício. Nesse número de professores, 118 possuem título de mestrado e 340 de doutorado, o que confirma a formação continuada do quadro docente.

Gráfico 1 – Formação inicial



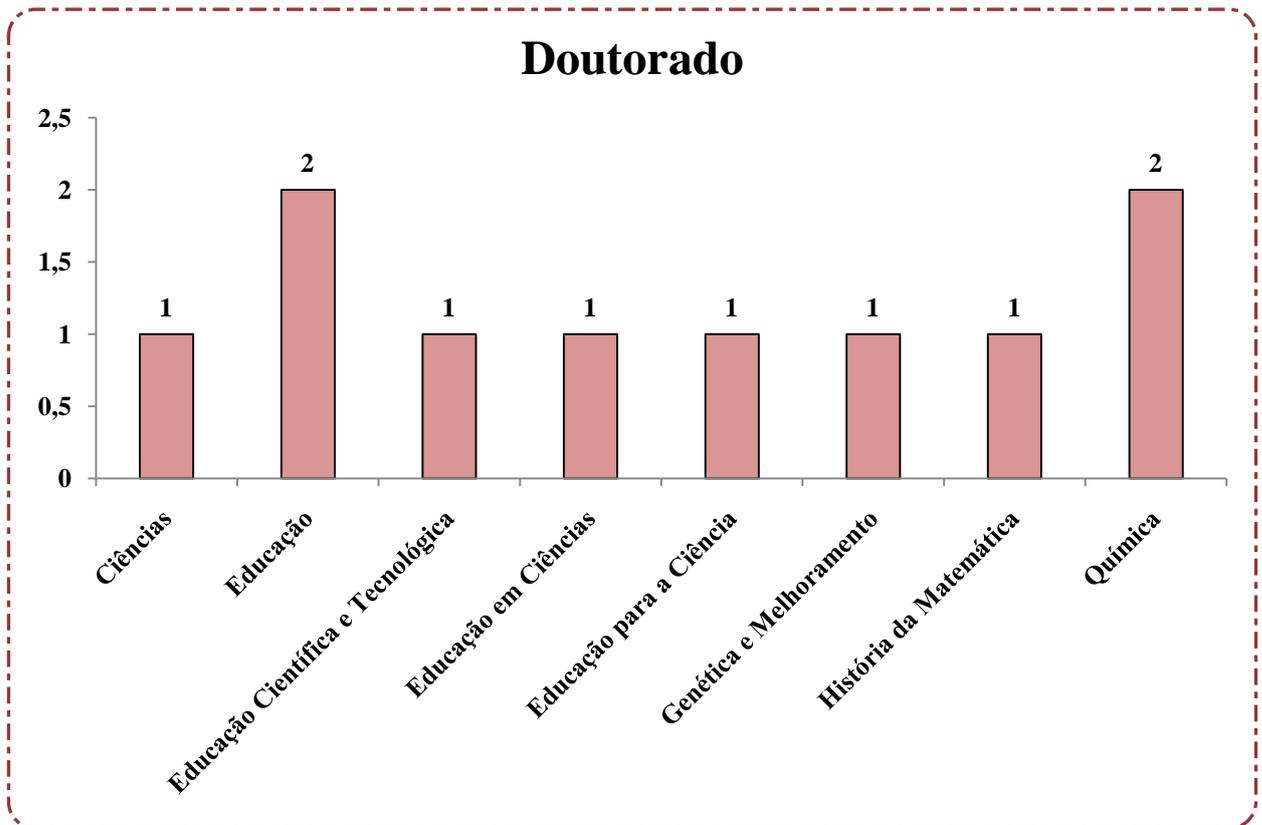
Fonte: Dados de Pesquisa, 2017

Gráfico 2 – Formação continuada 1



Fonte: Dados de Pesquisa, 2017

Gráfico 3 – Formação continuada 2



Fonte: Dados de Pesquisa, 2017

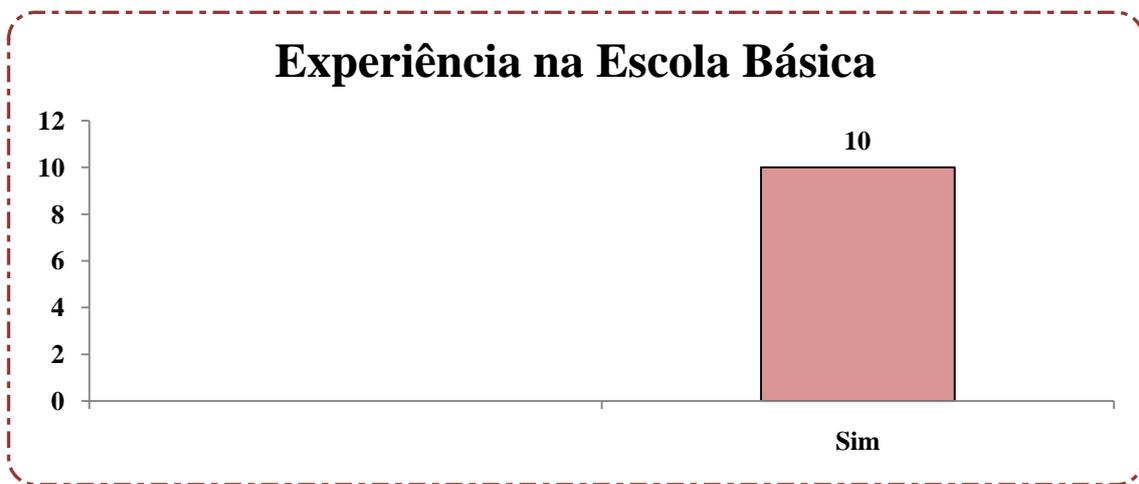
Podemos perceber, ainda, que os professores das Licenciaturas, entrevistados, revelaram em suas falas (B1, B2, F1, D1, Q1, Q3) que sua formação em licenciatura “deixou a desejar”, ou seja, afirmam que as licenciaturas não proporcionaram uma formação “adequada” no que tange os aspectos pedagógicos, o que de fato é essencial numa formação de professores. Com base em pesquisas de Gatti e Barretto (2009), podemos ver que essa formação ainda apresenta currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa. Então, faz-se necessário mudar a concepção de teoria sobre “prática” e superar os sentidos usuais do termo, elevando a formação de professores para uma verdadeira parceria com a formação pedagógica e tão necessária para que preze por uma qualidade da práxis e esteja compreendida no cerne do papel social da escola, conforme nos coloca Freire (1996).

Dessa forma, podemos pensar que a formação de professores esteja enfrentando dificuldade na formação política dos alunos, porque quem os “formam” não se sentem preparados, à vontade ou com condições práticas para que essa ação aconteça de fato.

Item 3 – A experiência em escola básica

Ao nos depararmos com o questionamento sobre a experiência que os professores possuem na Educação Básica, verificamos que 100% dos entrevistados possuem uma passagem pela escola regular, o que garante a verificação de ações determinantes para a prática docente, ou seja, que ela foi construída a partir de experiências evolutivas, as quais Freire (1996) coloca como um caminho a ser construído em benefício da formação humana.

Gráfico 4 – Experiência Profissional 1



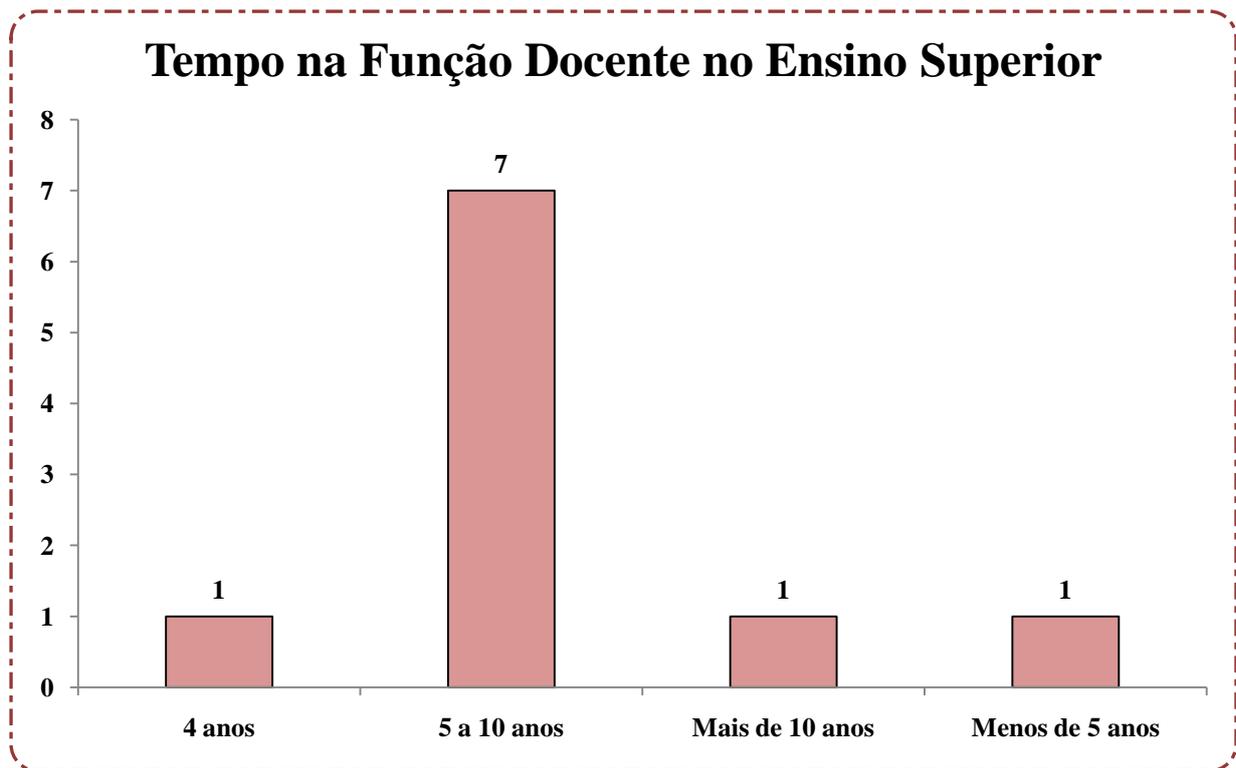
Fonte: Dados de Pesquisa, 2017

Assim, as análises demonstram que os professores entrevistados construíram, ou tiveram o intuito de construir um caminho que fortalecesse sua prática, no Ensino Superior.

Item 4 – Tempo na função docente no Ensino Superior

O item que tratou do tempo na função docente mostra que os professores entrevistados possuem entre 5 a 10 anos no exercício docente no Ensino Superior, revelando que 70% possuem experiência profissional significativa em sua atuação docente, neste âmbito de ensino.

Gráfico 5 – Experiência Profissional 2

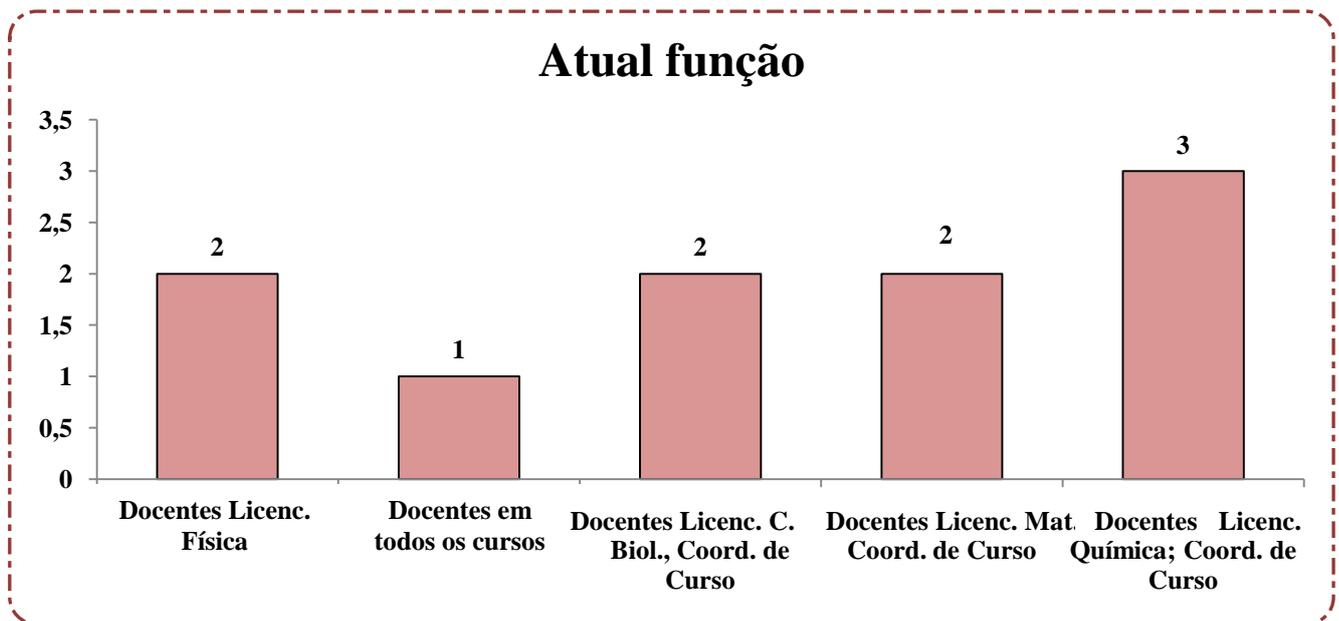


Fonte: Dados de Pesquisa, 2017

Item 5 – Atual função dos entrevistados

A atual função dos entrevistados está revelada no gráfico abaixo, mostrando-nos que 17% atuam no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, 17% no curso de licenciatura em Química. 8% dos entrevistados estão também como coordenadores de curso e atuam nas duas funções: docente e coordenação. 25% estão, atualmente, lecionando no curso de licenciatura em Física e 17% no curso de licenciatura em Matemática. Ao cruzarmos os dados com a formação inicial e continuada, verificamos uma coerência considerável sobre o lugar do exercício docente e área de formação dos professores entrevistados, o que garante, de alguma forma, um dado interessante na pesquisa, pois uma média geral está atuando em sua própria área de formação e revela que os itens estão de acordo com os gráficos apresentados.

Gráfico 6 – Atual Função



Fonte: Dados de Pesquisa, 2017

O perfil dos sujeitos da pesquisa foi revelado, através de dados quantitativos, nos gráficos, a fim de conseguirmos uma observação geral mais precisa das informações sobre os envolvidos, bem como suas características de atuação e algumas de caráter pessoal. Importante ressaltar que os gráficos ou tabelas, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 168), “é um método estatístico de apresentar os dados [...] que obedecem à classificação dos objetos ou matéria da pesquisa”. Os dados apresentados em gráficos ou tabelas auxiliam numa rápida interpretação e ajudam o pesquisador oferecendo clareza e distribuição das informações.

3.4 AS VOZES DOS PROFESSORES E COORDENADORES

As análises realizadas sobre as entrevistas serão apresentadas na interlocução com as ideias freireanas. Tal escolha deu-se a partir da necessidade de pensar a formação de professores na esfera política, ética, na conscientização de seu próprio papel social, além de traçar, de forma, às vezes implícita, as questões de autonomia docente e do fazer pedagógico como ato de emancipação dos alunos que estão sendo formados. A intencionalidade de trazer Paulo Freire para o aporte teórico que sustenta essa análise envolve as discussões permanentes sobre formação inicial e continuada de professores de forma ampla e o exercício profissional

como prática pedagógica. O duplo movimento, proposto pelas ideias freireanas, dicotomizam uma crítica que permitiu a identificação de antinomias presentes no material coletado, como um repertório de importância pedagógica que compromete as ações docentes.

O processo educativo, visto através dos olhos de Freire, nos faz perceber que a luta para que se garanta uma formação política é um dever do professor, exigida na autenticidade da profissão. Assim, Freire (1996, p. 14) reforça: “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”. E segue mais adiante nas reflexões quando aponta que

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos (FREIRE, 1996, p 21).

Assim, percebemos que as análises, a partir das discussões freireanas, enriquecem os documentos e as vozes dos professores que problematizam e aprofundam a temática de seu trabalho.

As entrevistas foram gravadas para que os dados fossem coletados com bastante atenção e cuidado, mantendo a fidelidade das informações. Seguiram um roteiro pré-estabelecido, cujas questões encontram-se elencadas no quadro abaixo. Algumas respostas dos entrevistados, que foram sublinhadas, correspondem ao exercício hermenêutico de análise que permitiu identificá-las como o cerne reflexivo provocado pela pergunta e apresentado pelo entrevistado.

Os nomes dos entrevistados bem como as informações pessoais foram mantidos em sigilo, por isso atribuímos um código para cada um deles. Os/as professores/as entrevistados/as são professores/as adjuntos/as, concursados/as e atuantes nos cursos de Ciências Biológicas (B1, B2), Física (F1, F2), Matemática (M1, M2) e Química (Q1, Q2, Q3) e D1 - professor atuante em todas as licenciaturas oferecidas. Os mesmos apresentam vínculo com a instituição de ensino como docentes ou como coordenadores de curso, ou nas duas funções concomitantes. As respostas analisadas consubstanciam análises aos teóricos escolhidos e vinculam força histórica, política, educativa e social sobre a formação de professores, através das licenciaturas.

Fizemos a opção de tabular algumas respostas num quadro, facilitando assim o entendimento da análise, visto que, conforme Lakatos e Marconi (2003), quadros são instrumentos de observação que auxiliam na melhor compreensão dos dados. Os quadros foram divididos por questões para facilitar a identificação das respostas obtidas. Assim, as respostas, após serem transcritas, foram analisadas e condensadas no quadro, a fim de suscitar as partes mais relevantes de cada resposta. Importante destacar que as falas condensadas apresentam sublinhado e negrito em algumas partes. Os sublinhados correspondem às colocações que achamos importante destacar, e as em negrito são as que entendemos como algumas das contradições que, por sua vez, geraram nossa discussão sobre as antinomias.

QUESTÃO 1 - A sua opinião sobre as ementas do curso (ou cursos) em que trabalha: Ela(s) contempla(m) a formação política dos alunos licenciandos?

Quadro 1 – Entrevista tabulada: Questão 1

B1	<p><u>Eu acredito que essa parte esteja bastante voltada para a disciplina de estrutura e funcionamento do ensino</u>, que aqui no nosso PPC (posso? Pediu para pegar o PPC), aqui no nosso PPC a gente tem que colocar as mudanças, porque essa ainda não está. Tem a versão mais nova. Agora estamos rodando duas grades, a de 2012 que está no site e essa aqui. Mas o que está no site é o antigo. <u>Aqui a disciplina de estrutura e funcionamento vai discutir questões mais políticas, bem coisas da escola, mas também focada na questão de formação de professores.</u> Acredito que a própria didática vá discutir também, porque tem um caráter bem pedagógico. As práticas de ensino uma delas faz menção, viu, Francine. Só não sei falar qual. Tem uma que aborda o livro didático. Na prática de ensino III, acredito que vá falar. A Prática V também, que é metodologia. Essas focariam mais, porque as outras são mais específicas.</p>
M1	<p>Na verdade, eu acho que sim, a gente até está passando por uma reformulação de ementa. Se a gente for ler as diretrizes, saiu uma recente agora de 2015, uma nova diretriz de formação e formação continuada, né? E mesmo as anteriores, há uma cobrança de uma visão política, por exemplo, quando fala que o estágio tem que conhecer outras instâncias da formação, conhecer sindicatos, por exemplo: no estágio eu levo os meus alunos para visitar o sindicato. <u>Agora, pode-se dizer que a ementa, na verdade é falha, se a gente for olhar as diretrizes, né? Elas já orientam: que os estágios façam as interfaces com as outras instâncias da formação.</u> Então, a ementa deixa um pouco a desejar. A gente teria que repensar e colocar isso, acho que, de forma mais clara nas ementas.</p>
B2	<p><u>Em minha opinião é que nós trabalhamos muito pouco a formação política de nossos alunos. Não é algo central das nossas ementas.</u> E neste caso, eu nem posso me eximir da culpa, porque as ementas eu tive total liberdade de construir, uma vez que eu sou a única professora da área de ensino de ciências biológicas de toda a universidade, e quando eu cheguei não havia nenhuma outra. Então as ementas das disciplinas eu que a partir do contato com outras disciplinas de outras universidades da minha formação, montei. <u>Então isso me faz pensar e refletir que a formação política não é considerada e vislumbrada não só aqui na UNIFEI, mas na grande maioria das universidades que formam professores em ciências e biologia.</u> Esse não é o foco das disciplinas que eu atuo que é da área de ensino, né? Prática de ensino, estágio supervisionado. No entanto, mesmo não estando explicitamente na ementa, essa formação acaba acontecendo nessas disciplinas.</p>

Q1	<p>Olha, em termos de ementa, eu creio não. Eu tenho certeza que não, pelos menos das disciplinas que eu trabalho e que estão relacionadas à área do ensino de química que eu e outra colega trabalhamos, nenhuma delas contempla esse tipo de discussão ou de temática, de conteúdo, digamos assim, de formação política. Uma que talvez ainda se aproxime um pouco mais, mais ainda assim é raso é a disciplina que a gente trabalha documentos curriculares, livros didáticos, PNLD e a gente no contexto das aulas acaba discutindo mudanças de histórico no currículo de química, enfim e alguns contextos políticos, que inevitavelmente influenciaram naquelas mudanças. No máximo é isso que tem, é mais pra contextualizar as mudanças que ocorreram no currículo, nos livros didáticos de química, enfim, em vários outros cenários, que entra uma discussão, mas sobre a formação política mesmo do licenciado em química não contempla.</p>
F1	<p>Bom, eu tenho quatro disciplinas principais na minha atuação. [...] Tem duas práticas de ensino no primeiro semestre: prática de ensino de física III e prática de ensino de física V. Sobre essas duas disciplinas, elas são disciplinas voltadas para a formação prática do licenciado, elas têm conteúdo que lá na licenciatura em física, elas funcionam da seguinte maneira: as disciplinas de prática são relacionadas a conteúdos específicos de física, junto com alguma metodologia de ensino. Então, por exemplo, a minha prática de ensino de física III eu vou apresentar metodologias de ensino sobre resolução de problemas de física, vou apresentar para eles questões de concepções alternativas e da transposição didática, vamos dizer que são três metodologias no ensino de física e atreladas a um conteúdo específico que é mecânica, certo? <u>Nessa disciplina, a ementa, ela é bem rígida. Não bem rígida, mas eu preciso cumprir esses três tópicos.</u></p>
Q2	<p>Bom, que eu teria que consultar o PPC, porque de cabeça eu não lembro. <u>Mas as disciplinas que eu trabalho não têm nada especificado na ementa de forma objetiva que trate desse assunto, nada explícito.</u> O que a gente tem é, na disciplina de estrutura e funcionamento do ensino, trabalhar as questões da legislação, das políticas públicas, gestão escolar e estágio supervisionado. Mas eu não sei dizer se está na ementa, mas eu acho que não.</p>
M2	<p>É muito difícil a gente falar de um curso, porque o curso não é o que está lá, ali no papel. A gente vê isso diariamente aqui na Unifei, <u>porque uma coisa é o que a pessoa se propõe em fazer: o que está na ementa, o que deve ser feito, a bibliografia que deve ser utilizada. E a outra coisa é aquilo que efetivamente acontece na sala de aula.</u> [...] Então, nem sempre aquilo que está ali, é o que acontece efetivamente na sala de aula [...] Mas eu não tenho uma formação em filosofia que me permita fazer uma discussão mais aprofundada sobre isso. Eu acho que com relação a isso, o curso acaba deixando a desejar um pouco.</p>
Q3	<p>Nas disciplinas específicas que eu trabalho não contemplam, porque são disciplinas específicas da área de química. As ementas não contemplam isso. É claro que sempre que tem um assunto que está na mídia, que envolve questões políticas, os alunos sempre querem saber e questionam, embora a disciplina não esteja abordando o assunto no momento. <u>Mas não faz parte das disciplinas que eu atuo. Trabalha periódico, trabalha química inorgânica, propriedade dos elementos, então esse assunto não é abordado mesmo.</u></p>
F2	<p><u>Especificamente não, nada, em lugar nenhum. Especificamente que eu digo, descrito, explícito nas ementas, não existe.</u> Agora, isso fatalmente é trabalhado ao longo dos cursos, ao longo das disciplinas, dados o papel central que elementos política de uma forma geral, não só influencia na questão da formação profissional como a constituição do cidadão. Diretamente é isso, escrito, não há nada.</p>
D1	<p><u>Olha, nenhum deles que eu me lembre, contempla.</u> [...] <u>O que eu observo é que as ementas estão descontextualizadas mesmo.</u> Até porque a cada ano a gente tem que colocar coisas novas na disciplina, trazer assuntos mais atuais e a ementa é como se fosse uma coisa fixa, aonde a gente não tem autonomia para ir atualizando conforme o ano vai passando. Eu enxergo também que isso seria um viés mais profundo que isso seria melhor abordado nas disciplinas de filosofia da Educação, sociologia. Estágio a gente consegue abordar, mas a legislação mais voltada para a área da Educação. Agora, as outras disciplinas que eu trabalho fica mais difícil. <u>Eu busco trabalhar de forma um pouco mais diferente.</u></p>

Notamos, pelas respostas, que os professores atribuíram a formação política a algumas disciplinas voltadas para a área da Educação, ou seja, disciplinas de caráter pedagógico, o que nos fez pensar numa tentativa de pedagogização da formação política, através de formalidades e conteúdos previstos nessas disciplinas. No entanto, podemos perceber que, segundo a Resolução CNE/CP nº 2 de 1º julho de 2015, em seu artigo 12, traz referências importantes sobre as ações que tangem o desenvolvimento e o conhecimento dos professores em formação, se aplicado a todo o contexto educativo e não ficando a cargo de apenas uma disciplina. Isso gerou a **primeira antinomia** (contradição), visto que alguns professores colocaram que “a *“disciplinarização” da formação política poderia ser um insucesso*” (F1, 2017). Realizamos um recorte em destaque do artigo 12, a fim de mostrar os apontamentos mais importantes que tratam desse assunto, ou seja, que podem mostrar que o que a Diretriz para a formação de professores traz em linhas gerais, como questões para serem refletidas e trabalhadas nos cursos de licenciatura.

Art. 12. - Os cursos de formação inicial, respeitada a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

- I [...] incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da Educação [...]
- b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;
- e) [...] conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento [...], nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;
- f) [...] diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à Educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- i) [...] pesquisa e estudo das relações entre Educação e trabalho, Educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, Educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- a) investigações sobre processos educativos [...]

- b) avaliação, [...], procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- d) aplicação ao campo da Educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural;
- d) [...] interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social [...]

Foi mencionado que algumas disciplinas, por serem disciplinas de conteúdo específico de cada curso (não possuindo características de formação pedagógica), cujo tempo é considerado insuficiente para se cumprir o conteúdo, principalmente para abordar questões que passam pela transversalidade, no caso, a formação política. Portanto, por não haver identificação explícita no PPC ou na própria ementa do conteúdo, consideramos que isso seja realmente um fator que comprometa a visão mais global do professor que trabalha no âmbito da formação de professores.

Foi dito, ainda, que as ementas não apontam explicitamente para que se trabalhe com os licenciandos o viés de formação política, apontando nossa **segunda antinomia**. É possível identificarmos nas falas elencadas no capítulo 4, que alguns professores afirmam que abordam o assunto em sala de aula, mesmo que a ementa não o contemple.

Alguns professores disseram que consideram a ementa “falha”; outros trabalham pouco sobre os aspectos que podem promover uma formação política, visto que ela não é um tema central ou não está relacionada com aquele determinado conteúdo estudado no momento. Analisando as ementas (Apêndice – B) percebemos que as mesmas de fato, não trazem em suas especificidades questões relacionadas ao contexto dessa formação política, explicitamente. Durante a análise, encontramos nos PPCs de todas as licenciaturas, questões que fazem referência, por exemplo, às questões críticas de preparação do licenciando para intervir na realidade social, através do trabalho pedagógico, das ações participativas e dos movimentos através dos conteúdos. Com isso, entende-se que questões que tratam da ética, dos valores, dos acordos e das ações que permeiam a compreensão são, na verdade, apontamentos para a consciência política, crítica, despertada no sujeito, como diz Freire (2002. p. 32): “nós professores não ensinamos apenas os conteúdos. Através do ensino deles ensinamos também a pensar criticamente [...]”

Na questão 02, foi perguntado como eles veem a formação política oportunizada aos alunos das licenciaturas. Foi observado que, de maneira geral, os professores entrevistados veem a formação política dos alunos da Universidade desprovida de sistematização, estando

pulverizada e dependente de atividades promovidas ou surgidas no âmbito geral do campus, e não especificamente a partir do curso de licenciatura. Com isso, encontramos nossa **terceira antinomia**, fazendo referência às próprias ações que propõem durante as discussões em sala de aula. Interessante destacar que a maioria dos professores (falas em destaque – ver quadros de questões) entende que há formação política, mas o lugar dela é alhures à formação profissional e às atividades específicas do curso, constituindo nossa **quarta antinomia**, pois muitos deles fazem referência à formação política como importante dentro da sala, na leitura de textos etc. Acontece, com frequência, quando eles apontam e como preveem os PPCs (nos cursos de extensão, nos encontros de grupos de estudo e, até mesmo, na participação dos alunos em ações que são promovidas pela universidade), corroborando com a fala de Freire (2002) quando este diz que:

Tanto mais democrática uma universidade [...] quanto mais se abre à compreensão dos diferentes, quanto mais se pode tornar objeto da compreensão dos demais [...] a tolerância que deve informar as tarefas diversas, as relações entre os diferentes departamentos e ou programas é algo a ser perseguido por tudo e todas que a entendem indispensável à vida universitária. (FREIRE, 2002 p. 54)

É possível pensarmos que a Universidade pode promover uma formação política, mesmo que essa não aconteça de forma explícita e, sim, tangencialmente nas disciplinas, pelas vias do diálogo e da própria construção dos saberes.

No entanto, a formação política que se dá pelas vias implícitas pode acabar não gerando uma intencionalidade de quem forma e não percebido por quem é formado, contendo hiatos que comprometem a ação do integral da função docente de quem está formando novos educadores. Freire (1996, p. 104) diz que “no fundo o que se acha explícito ou implicitamente na ação [...] é a intenção de fazer permanecer, na estrutura social, as situações que favorecem aos seus agentes”.

Sabemos, pois, que o currículo, não sendo neutro, acaba tendendo para algumas ações particulares, destacando o perfil aí, não do PPC, mas de quem está por trás dele. Segundo Freire (1996, p. 40), não se pode ser professor se “não se percebe cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo”.

Com isso, encontramos nossa **quinta antinomia**, demonstrada quando, em alguns momentos, certos entrevistados colocam a dificuldade que têm em expor o que pensam por medo, por receio, enfim, por ações que geram uma dificuldade de um posicionamento e, ao mesmo tempo, acreditam que atitudes assim não fazem uma universidade.

QUESTÃO 2 - Como você vê a formação política oportunizada aos alunos das Licenciaturas?

Quadro 2 – Entrevista tabulada: Questão 2

B1	<p>Muitas das vezes a gente percebe aqui é que eles querem simplesmente terminar o curso. [...] São conversas um tanto informais, na sala de aula com as minhas disciplinas inclusive, os comentários são poucos. Só quando surge algum assunto mais específico que eles falam alguma coisa, mas de uma forma geral. <u>Eu acredito que esse tipo de discussão aconteça de fato nas disciplinas de estágio, que é aquele momento onde eles estão em contato direto com a escola, com aquele objetivo, né?</u> De conhecer uma escola, de entender mais sobre o seu funcionamento, de vivência e, nas práticas de ensino, também acredito que esses tipos de comentários e discussões sejam mais acirrados.</p>
M1	<p>Ah, tem as disciplinas de Educação, né? Eu acho que quando o aluno está estudando estrutura e funcionamento, se o professor de estrutura e funcionamento não problematizar as questões políticas da escola, então, que estrutura e funcionamento é essa? Né? <u>Quando o aluno está fazendo didática. A didática também é afetada. Toda a Educação é afetada por questões políticas.</u> [...] outro exemplo que eu lembrei agora: num dos estágios a gente estudou a base nacional curricular comum. Que é uma política. A gente foi analisar. Olha, estava cheia de problema. Nessa análise que a gente fez, uma sugestão de leitura: foram solicitados vários pareceres de especialistas.</p>
B2	<p>Assim, o que eu posso dizer pra você, a partir daquilo que eu sou responsável, né? Acho que nem é o caso de olhar para os trabalhos dos colegas, mesmo porque é o que eu sempre falo para os meus alunos, nós não podemos cobrar do professor aquilo que ele não teve em sua formação, e nós sabemos que os cientistas ou aqueles que trabalham com áreas das ciências duras, muitas vezes não têm essa formação crítica estimulada. Pode ser que tenha, tanto quanto outro de outras áreas, <u>mas normalmente não é assim.</u> [...] Então, nesse sentindo, eu vejo pelas minhas percepções que a formação política de nossos alunos se dá muito mais por vias que são alternativas às disciplinas, do que pela via regular do curso que são essa coisa curricular. Uma vez que eu tenho uma grade curricular muito fixa, com muitos conteúdos. O nosso curso é um curso que se você for analisar bem ele deveria ser distribuídos em 5 anos de tão grande que é a carga dos conteúdos específicos das áreas específicas: botânica, genética, zoologia, várias áreas que congregam as ciências biológicas. Então se você for pensar, nem isso cabe na grade, é tudo muito corrido. Então, essa formação política acaba se dando às margens das disciplinas, uma vez que muitos professores estimulam os alunos a pensarem em situações da realidade escolar, mesmo com textos das suas disciplinas específicas. Então, eu acho assim, estamos longe de algo que seja considerado satisfatório. Em termos de formação política de nossos alunos, mas eu acredito que isso acontece.</p>
Q1	<p><u>Bom, é bem individual de cada grupo. Tem aluno que a gente vê que, quando a gente toca em alguns assuntos em sala de aula, eles se envolvem mais, querem discutir mais e outros são um pouco alheios. Vejo que assim, os alunos pela trajetória dele, seja familiar, seja por engajamento, dentro da universidade, com grupos, que gostam mais desse tipo de discussão e acabam revelando isso em sala de aula. Mas outros que não, que silenciam, ou porque desconhecem, ou talvez porque não gostem mesmo de debater. Mas acaba sendo bem individual mesmo por conta da história de cada um, não porque de alguma maneira o curso de química influencia.</u></p>
F1	<p>Primeiro, <u>eu não acho que a formação política deva ser feita no contexto de uma disciplina específica. A formação política deve vir na prática, nos nossos momentos na sala de aula.</u> [...] Mas hoje eu vejo que assim: a formação política dos alunos da licenciatura em física, <u>ela está atrelada a possibilidade de participação em situações políticas na universidade. Como a gente tem todo esse entrave para ter situações de participação política na universidade, eu vejo uma formação rassistíssima. Na física não há situações específicas que visem à formação política dos alunos, por exemplo: não há projetos nesse sentido, não há situações, situações recorrentes de debates sobre questões políticas a não ser uma vez ou outra que calha de, o CINEPET, por exemplo, que é um projeto do PETI, que tem um filme que tem esse viés.</u> [...] Não, mas eu também acredito que <u>a formação política, ela deve estar na participação das ações políticas da universidade. Como a gente tem um contexto muito difícil para esse tipo de coisa, eu vejo que a formação política dos alunos da UNIFEI em geral, e da física entre eles, é rasa...</u></p>

Q2	<p>Olha, eu acho que assim, com essas outras ações, com apoios, a gente tem muito aluno da química envolvido, no DA daqui, alguns envolvidos no DCE, alunos que participaram, um grupo bom da química que foi lá pra Brasília. [...] <u>Então, assim, eles estão envolvidos, mas talvez essa atuação, porque a gente é muito próxima dos alunos, então não sei se ela muito sistemática, então não sei se essa falha que eu detecto é isso, que a formação que a gente dá pra eles na questão política, falta sistematização. Ela se dá mais pelas vias alternativas, por situações possíveis de serem discutidas, apesar de terem esses momentos por causa da disciplina de estrutura e funcionamento do ensino, mas na química eu não trabalho essa disciplina, no caso das práticas de ensino, e estágio. As nossas práticas de ensino são bem voltadas a discutir a didática da ciência, os campos de pesquisa que a gente tem, da área como um todo. As questões dos livros didáticos. [...] Então, respondendo a sua pergunta, eu acho que eles têm uma boa formação pelo contato que eu tenho com eles, mas eu acho que isso precisa melhorar, se a gente conseguisse ter uma abordagem mais sistematizada.</u></p>
M2	<p>Com relação ao currículo ou com relação ao PPC do que eu trabalho a gente tenta contemplar. [...] <u>Então eu acho que com relação a isso a gente tem duas disciplinas, uma só pra olhar o fundamental e uma só pra olhar o médio nessas questões, então com relação à seleção de conteúdos, de currículo, saber que o currículo ele tem influência social, econômica, cultural, histórica, eu acho que isso a gente tem que, teoricamente, dar conta de trabalhar isso no curso.</u></p>
Q3	<p><u>Então, a participação dos alunos é pequena.</u> A gente até libera os alunos para participar dessas ações, mas é um ou outro que participa mesmo. Então eu acho que não está efetiva ainda. <u>Ele pode participar, mas sempre como obrigação não está tá vinculado assim, a universidade. Eu acredito que isso venha mais da formação anterior, da própria família, enfim.</u></p>
F2	<p><u>A minha impressão é que são alunos que manifestam muito mais do, por exemplo, eu me manifestava na época deles. Então, acho que pelo menos nos últimos anos eu tenho trabalhado com alunos com uma consciência política, obviamente que imatura por conta da idade, mas informação é dada as manifestações deles em sala de aula. Eu acho que a gente tem uma geração melhor hoje, do que há 20 anos atrás. Até porque foi uma geração que viveu uma era de muitos ganhos e agora está perdendo esses ganhos. Obviamente que vem uma reflexão daí sobre o que está acontecendo e, naturalmente, você começa a cair na questão de ordem política que envolve aí, organização e tal.</u></p>
D1	<p>Eu observo muito o senso-comum, às vezes, quando tem um tema muito polêmico em sala de aula, uma conversa mesmo, eu vejo que os alunos levam muito para o lado pessoal, [...] Então, a gente precisa trabalhar muito isso na sala de aula e até mesmo como docente eu tenho receio de expor aquilo que a gente pensa, porque hoje em dia está muito complicado. Qualquer coisa que você fala, dependendo da postura do aluno e do posicionamento dele, ele tira a sua palavra do contexto. Aí, solta no facebook, solta nos grupos que tem da instituição no face, então assim, eu acho muito complicado. <u>Eu enxergo que a gente está num momento que a gente não tem nem condições de expor aquilo que a gente pensa com medo de sofrer depois, mesmo.</u> Com medo de dar algum problema. E isso é uma perda!</p>

Fonte: Dados de Pesquisa, 2017

Na questão 03, como podemos verificar, foi perguntado aos entrevistados se eles consideram importante a formação política nos cursos de licenciatura. As respostas em destaque mostram que, de modo unânime, os entrevistados colocam que não só acham importante, mas, indispensável, fundamental essa formação no que tange os processos educativos, inclusive, não só nos cursos de licenciaturas, mas em qualquer que seja o curso de graduação e, até mesmo, na escola básica.

Assim, reafirmamos o que nos diz Freire (1996) como processo de conhecimento e formação política, que a Educação é a prática indispensável aos sujeitos. *Alguns dos entrevistados (F1, B2) apontam a necessidade de que os alunos desenvolvam o senso crítico e, ao mesmo tempo, que possam “problematizar” a realidade, não tomando tudo como algo*

imposto, pronto e acabado. Esta mudança de pensamento se dá na problematização que segundo Freire (1997)

se dá de uma realidade concreta, no entrechoque de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele, um não ficar “aderido” a ele [...] (FREIRE, 1997, p. 33).

QUESTÃO 3 - Você acha que formação política numa licenciatura é importante?

Quadro 3 – Entrevista tabulada: Questão 3

B1	<p><u>Nossa, acho importante sim</u>. Uma vez na escola, como que ele vai saber atuar, como ele vai se posicionar frente aos colegas, aos alunos, a direção. A pessoa não pode ficar toda vida em cima do muro, recebendo as decisões sem questionar. A pessoa tem que ter argumentos frente à realidade em que se ela encontra. O certo é colocar eles para pensar e que cada um se aproxime das coisas que acha mais certo.</p>
M1	<p>Eu acho. <u>Mas eu acho importante que a ementa tenha</u>. Porque nem todo professor tem essa vivência e eu acho que um curso não pode depender das vivências do professor. Se ele não tem, a ementa tem que exigir que ele vá atrás. <u>Então, eu acho que é uma coisa até que a gente precisa repensar</u>. É que essa nova Diretriz que veio, botou tanta coisa pra gente repensar, que a gente não deu conta ainda.</p>
B2	<p><u>Sim, com uma postura crítica, estimulando o aluno a partir de situações concretas, tanto que ele vivenciou nas escolas, nos estágios, quanto as que ele lê em jornais, em revistas, que ele acompanha em documentários, que nós apresentamos para que ele possa problematizar essa realidade, não tomando como algo dado, e não passível de mudança [...]</u> É isso que eu quero dizer com problematizar. São situações que estimulem o aluno a pensar criticamente a realidade. Não pensando que é assim mesmo, não podemos fazer nada, ou tem que ser assim.</p>
Q1	<p>Importante eu acho que é, porque acho que deve ser para o cidadão. <u>Não somente nos cursos de licenciaturas, mas para qualquer cidadão, em qualquer curso, em todo o contexto social a formação política é importante. Inclusive lá no ensino médio, [...]</u> Mas eu acho importante sim, e acho que isso é uma carência. Eu diria carência não só nos cursos de licenciaturas, mas é uma carência dos nossos cursos, na nossa formação no Ensino Superior de um modo geral que acaba sendo muito técnica, voltado para o exercício daquela profissão em si, mas não para o papel daquele profissional na sociedade. Então, acho que é importante sim, mas <u>todos os cursos deveriam ter como forma de disciplina optativa, por exemplo, talvez isso.</u></p>
F1	<p>Nossa! <u>Importante, não. Imprescindível.</u> Então é assim, [...] os alunos nossos têm que saber capaz de problematizar [...] Então, eu tenho, vamos dizer assim: eu tenho uma impossibilidade porque eu tenho umas disciplinas que são de conteúdos muito específicos. Mas eu no curso há disciplinas de conteúdo, cujo viés é exatamente esse, por exemplo: ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, não são esse o nome da disciplina, mas é uma prática de ensino lá em que esse conteúdo está incluído, possibilita muito esse tipo de coisa. Então eu vejo no curso, espaços em que os alunos vão aprender a falar de física, sobre física, visando, por exemplo, o impacto social, o impacto humano, das ciências, compreensão de problemas sócio-ambientais. [...]</p>

Q2	<p><u>Considero muito importante. Sempre que a gente pode fazer alguma inserção, a gente faz. Eu não me sinto muito preparada, como eu te falo da disciplina de estrutura e funcionamento do ensino, não me sinto à vontade. É preciso fazer muitas leituras para dar conta, me incomoda um pouco, porque é um pouco fora do que a gente está acostumada, mas ao mesmo tempo é bom, pra gente discutir e ver, os alunos às vezes não têm as respostas. [...]. É difícil puxar que eles tenham argumentos, pra que eles procurem ver a realidade um pouco mais afastada, a partir dos referenciais que você trabalha. Isso é um pouco difícil, a não ser com alguns, que a gente consegue ver a que a pessoa já vem com essa formação. Já vem com esse preparo. Então, eu percebo uma formação bem deficiente nesse sentido.</u></p>
M2	<p><u>Sim, muito importante. Eu acho que eles precisam ter essa formação aqui, para quando eles estiverem nas escolas, eles terem elementos para fazer as escolhas. [...]. Quando eu fiz a licenciatura em matemática, a gente tinha o que? Duas, três, quatro disciplinas no máximo de Educação, [...] Em 2002, mudou bastante e, agora, em 2015, mais ainda. [...] E claro que a gente tenta diminuir esse choque de realidade nos nossos alunos, mas isso vai acontecer. O que eu penso que é importante é a gente trabalhar para que nossos alunos façam escolhas conscientes.</u></p>
Q3	<p><u>Com certeza, não só dentro da ementa, mas atividades extracurriculares como palestras, e outras que ajudam. Por exemplo, ano passado que teve toda aquela discussão sobre a reforma do ensino médio, os alunos das licenciaturas e os docentes também participaram do movimento, que a gente fez aqui dentro, de trazer pessoas para discutir o tema. Então, isso eu acho importante sim e, com certeza, faz parte da formação e, principalmente, nesse momento em que a gente tá vivendo. Não dá pra sair isso em branco.</u></p>
F2	<p><u>É fundamental que ela aconteça. Eu de fato não sei há condicionantes legais para isso, se nas estruturações dos cursos é indicado, é recomendado e se você tenha que passar por questões, [...]. No caso da Física, especificamente isso é muito vivo porque nós tivemos muitos movimentos no ensino de física que passaram por questões políticas, explicitamente. [...] Eu não sei se em outras áreas isso é tão forte quanto na física mas, enfim, sempre que a gente acaba caindo nestas questões, sempre vêm discussões sobre: tá, mas aonde a gente vai colocar isso na grade, vai ter público pra isso, enfim, eu de fato, não se há alguma indução legal pra isso acontecer, mas vejo isso acontecendo fortemente por conta desses aspectos que aconteceram na escola dentro do ensino de física. Acontece também nas vertentes alternativas. Hoje, as redes sociais balançam bastante essa discussão,</u></p>
D1	<p><u>Eu acredito que seja importante demais. Principalmente, pra esse aluno ter um argumento sólido, coerente, que ele tenha condições de refletir os prós e os contra. [...]. Então, o aluno precisa ter esse senso crítico e é isso que falta dentro dos nossos cursos, dentro das nossas disciplinas, né? A gente fala muito da formação em massa e eu acredito que a questão da política ficou muito isso: [...] Eu observo também que é uma questão cultural. [...] é o que eu observo dentro dessa instituição, que é como se estivesse um mundo isolado da gente e aqui fosse um cenário perfeito e ideal. Mas as pessoas esquecem que o que acontece lá fora, impacta aqui, profundamente. Aí, só lembra da questão política quando cortam bolsas, quando corta dinheiro para projetos, [...] E eu acho que a gente, às vezes, precisa discutir e praticar, a gente não pode deixar a coisa morrer. As falas não extrapolam. A gente fala pra nós mesmos, infelizmente essa é uma realidade.</u></p>

Fonte: Dados de Pesquisa, 2017

Interessante observar que os mesmos entrevistados que falaram sobre essa importância dos alunos desenvolverem as posturas críticas, através da problematização para uma formação política, disseram sentir-se despreparados para tais ações, apontando caminhos para nossa **sexta antinomia**, uma vez que o exercício da criticidade, segundo Freire (1996), se dá no exercício do diálogo. Salientaram que precisam estar “prontos” para dar conta desse tipo de assunto e, assim, oferecer suporte aos alunos e oportunizar mudanças significativas,

contradizendo o que Freire (1997) coloca que como seres inacabados que somos, precisamos do exercício da curiosidade, sem a busca, não vamos à frente. Dessa forma, diz Freire (1997, p. 33) “assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos”, verificamos que os entrevistados, mesmo fragilizados por não atenderem a demanda de uma “formação política explícita”, se encontram na medida em que podem, ofertando aquilo que dominam para não favorecer uma teoria distante de suas práticas.

A questão 04 permeou a formação do professor que está formando, questionando se em sua formação houve uma formação política. Os professores entrevistados (todos) disseram que pouco teve (implicitamente), ou não teve, absolutamente, nada de formação política em sua formação, assim como o contato com ações que os levaram e levam a ter (e a desenvolver) uma postura mais crítica, em relação a certas coisas não aconteceram na sala de aula. Alguns dos entrevistados apontam projetos de extensão, cursos de pós-graduação, formação continuada ou mesmo a ações tangenciais, transversais ou pelas próprias buscas individuais, como ponto de partida para uma consciência sobre a formação política.

Com isso percebemos que os cursos de licenciaturas viveram ou vivem ainda, um tempo sob a ótica tradicional-tecnicista, incorporada pela busca incessante de uma especialização destinada somente para a execução de tarefas duras, rígidas e fragmentadas do conhecimento de cada área e de determinadas profissões. Freire (1997) apresenta que

a instrumentação da Educação – algo mais que a simples preparação de quadros técnicos para responder às necessidades de desenvolvimento de uma área – depende da harmonia que se consiga entre a vocação ontológica do desenvolvimento de uma área – depende da harmonia que se consiga entre vocação ontológica deste “ser situado e temporalizado” e as condições especiais dessa temporalidade e dessa situacionalidade. [...] Por isso mesmo, a Educação, para não instrumentar tendo como objeto um sujeito – ser completo que não somente está no mundo, mas também está com ele -, deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual se destina, quando se integra neste ambiente que, por sua vez, dá garantias especiais ao homem, através de seu enraizamento nele. Superposta a ele, fica “alienada” e, por isso, inoperante. Tal enfoque significa necessariamente uma superação do falso dilema “humanismo-tecnologia”. Numa era cada vez mais tecnológica como a nossa, será menos instrumental uma Educação que despreze a preparação técnica do homem, como a que, dominada pela ansiedade da especialização, esqueça-se de sua humanização. (FREIRE, 1997, p. 35)

Foi por meio das colocações sobre o viés da própria formação e também da formação que é dada aos licenciandos, nos cursos de ciências da natureza e matemática que, através da fala dos entrevistados, verificaram-se contradições, apresentadas na **sétima antinomia**. Os mesmos professores que falaram que não tiveram formação política, em sua formação inicial,

consideram que a formação dos seus alunos não passa pelo crivo da criticidade, uma vez que falta isso no perfil de quem forma. No entanto, dizem fazer escolhas conscientes de materiais como textos, artigos, “colocar os alunos para pensar”, e falaram sobre questões focadas no ensino, que estão longe, a nosso ver, de não serem de uma postura crítica e política. No quadro abaixo, podemos ver a fala dos professores e, no capítulo 5, minuciosamente os detalhes que nos levaram ao entendimento dessas antinomias.

QUESTÃO 4 - Você recebeu formação política na sua formação inicial?

Quadro 4 – Entrevista tabulada: Questão 4

B1	<p>Francine, eu posso falar que não. Porque eu estudei na Universidade Federal de Viçosa. Sou da turma de 2001 [...] lá você escolhia se você queria fazer bacharelado, ou licenciatura ou os dois [...] Eu me lembro vagamente de psicologia da Educação, [...] Então, não sei, se tinham nas outras licenciaturas, tipo assim: psicologia da Educação, [...] acho que era muito fraco a formação política e de formação de professores em Viçosa.</p>
M1	<p><u>“A gente teve disciplinas, né? [...] Na época que eu fiz a graduação não tinha essa carga didática que tem nas práticas de ensino hoje.</u> Eram: prática de ensino e estágio junto, com uma carga didática bem menor, uma carga horária menor. <u>Tinham discussões assim, com professores que tinham algum envolvimento, lembro de ter lido textos, mas assim, o meu contato com a visão mais política mesmo, eu fui ter numa especialização,</u> [...] <u>Então, você vai mudando o olhar até pro seu campo de trabalho e vendo o quanto ele é diferente, quando você passa a ter uma visão mais política.</u> [...]</p>
B2	<p><u>Não. Zero. Na graduação zero. Eu fui ter contato e estímulo para essas reflexões já na pós-graduação, no mestrado e no doutorado.</u> No caso da minha licenciatura, Francine, considero muito menos do que nossos alunos aqui. [...] <u>Eu não fiz estágio. Eu não fiquei dentro da sala de aula por uma hora com o professor.</u> Aqui não. <u>Aqui os alunos da biologia, eles vão para a escola, eles ficam dentro da escola, eles conhecem a sala dos professores, as salas de aula, o funcionamento da escola, da gestão da escola, porque eu garanto que isso aconteça, porque sou eu que supervisiono o estágio; e eu vou com eles nas escolas, e sei que eles estão lá.</u></p>
Q1	<p><u>Não. Assim que eu me recorde, não. Pode ser que tenha sido assim, tangencialmente também, mas assim, especificamente nenhuma.</u> <u>Eu acho que até as práticas de ensino e as do campo de Educação eram mais técnicas.</u> Eu acho que, hoje, nós temos mais discussões sobre o papel do professor, da formação para a cidadania, de tomada de decisão, [...] <u>Até assim, se eu fosse trabalhar isso de uma forma mais explicitamente, pensando como conteúdo ali dentro da ementa, eu teria que estudar, para não trabalhar isso no senso-comum, do que eu acho daquele conteúdo ou algo sobre a formação política, porque a gente precisa ser formado nesse sentido para falar sobre isso com segurança.</u> [...] foi na Educação informal mesmo, porque formal mesmo, eu não tive.</p>
F1	<p><u>Na licenciatura, definitivamente, não.</u> [...] <u>O curso era um bacharelado travestido de licenciatura. Era, eu tive um semestre de prática de ensino, um semestre para instrumentação para o ensino de física, as obrigatórias, estágio, psicologia e só.</u> O resto era disciplina de física. <u>A minha [...] se dá não oficialmente na licenciatura, mas projeto extracurricular que eu participava.</u></p>
Q2	<p><u>Eu não tive formação política na formação formal, não, mas na vida, de maneira informal.</u> <u>Eu me considero uma pessoa muito politizada, mas isso não se deu pelas vias formais. Nem na licenciatura, muito menos a engenharia.</u> [...] A gente tinha algumas discussões sim, mas eu não posso atribuir essas questões à minha formação. [...] <u>Bom, mas aí quando eu fiz o mestrado eu tive uma disciplina específica que tratava desse assunto, mas eu sinto que minha formação política é por interesse.</u></p>

M2	Como eu te disse, o meu curso de licenciatura nestes aspectos deixou muito a desejar. [...] eu acho que, naquele momento, não se tinha essas preocupações, e também como eram pouquíssimas aulas e, nelas, a gente tinha que aprender metodologias , outras questões que acho que o curso entendia como importante .
Q3	[...] Na minha época não tinha, era mais psicologia da Educação, estrutura e funcionamento do ensino, então mudou muita coisa, tá? <u>A gente acabava se envolvendo, porque isso fazia parte do programa especial de treinamento</u> , [...] <u>Então boa parte do meu envolvimento político na universidade foi por causa do PET</u> . [...]
F2	Nada, zero. Enquanto formação, zero. [...] Em nenhuma disciplina. E olha que eu estudei em uma instituição que tinha cursos de ciência política, cursos na área de humanas, de filosofia, eu acho que hoje, o que a gente tem é reflexo da formação de antes . [...] Mas seria interessante tentar travar esse tipo de discussão ainda que, eu não sei se na UNIFEI tem algum curso que trate disso, mas é lógico que não estou falando que seria por conta de uma disciplina específica , mas esse assunto está dentro de outras disciplinas que tratam de sociologia, as de Educação que passam por aí, <u>mas desconheço alguma que trate especificamente sobre isso. Não sei</u> .
D1	<u>Não, não tive</u> . [...] As licenciaturas até hoje, se você olha bem, são tidas como a parte mais pobre. E não foi diferente na minha época. Então, eu tive poucas disciplinas voltadas para a área da Educação e nenhuma delas contemplou uma formação política . [...] mas assim, resolvia-se, mas não se discutia, então, mas não participei de nada, até porque naquela época me faltava senso crítico de entender as coisas, de observar. <u>Mas eu tive colegas, que tiveram essa oportunidade</u> .

Fonte: Dados de Pesquisa, 2017

As respostas de alguns dos entrevistados enfatizam que não dominam aspectos políticos da mesma maneira com que dominam a instrumentação técnica. Segundo eles, esta instrumentação é a que lhes permite trabalhar na docência com segurança e competência.

A questão 05 por sua vez, traz um caráter subjetivo, solicitando que os entrevistados apresentem o que consideram de mais importante para que se garanta uma formação política para os alunos licenciandos. Nota-se que os entrevistados mostram sim, uma preocupação com a formação política dos licenciandos com os quais trabalham, mas, como já foi dito nas questões 03 e 04, alguns apontam a falta de “preparo” para que esta ação ocorra de maneira efetiva, nas disciplinas ministradas por eles. Para que se possa compensar ou mesmo driblar a falta da “formação política”, explícita numa ementa ou num programa de conteúdos disciplinares, os professores formadores quase todos os entrevistados (M1, B2 e Q3, especialmente) apontaram a possibilidade da formação política ser garantida por meio de projetos e atividades coletivas, como discussões mais amplas, grupos de trabalho, projetos interdisciplinares, num exercício de (des)disciplinarização. Isso contradiz outras respostas (questões 1 e 2), gerando a **oitava antinomia**, quando alguns dos entrevistados citaram que algumas disciplinas são mais propiciadoras de formação política. A preocupação com a (des)disciplinarização também pode ser observada, quando um dos entrevistados coloca que se pode ter pouco sucesso se houvesse uma disciplinarização, contradizendo que a formação

política deveria ficar a cargo de disciplinas da área de ensino ou pedagógica, garantindo a formação política do educando, pois as específicas nada contemplam nesse quesito.

QUESTÃO 5 - O que você considera de mais importante para que se garanta a formação política dos alunos licenciandos?

Quadro 5 – Entrevista tabulada: Questão 5

B1	<p>[...] As minhas disciplinas são específicas [...] eu peço pra eles fazerem trabalhos voltados para a formação docente [...] uma forma indireta eu estou trabalhando, né? [...] Olha, eu acho que dá pra ter essa discussão em todas as disciplinas, mas cai nisso, eu acho que quem não teve essa formação como vai formar? Eu, por exemplo, eu não tive essa formação. Então eu acredito que alguns colegas da área específica também tenham tido uma formação como a minha. Essa formação, ela realmente está muito voltada para essa coisa específica. Essas discussões estão mais focadas no ensino.</p>
M1	<p>Eu acho que é esse “pôr para pensar”. Não é trazer um texto que imponha uma visão, mas que discuta, inclusive em várias aulas, por exemplo, quando a gente vai discutir sobre a profissão docente, esse semestre, eu coloquei três textos [...] A escolha de um texto já é uma escolha política. [...] O mais importante é isso: é promover a discussão, e não impor ideias.</p>
B2	<p>Olha, pensando na questão dos próprios limites da disciplina, [...] uma ementa muito clara que acaba, em alguma medida, sendo muito fechada; e o que acontece comigo é que as disciplinas passam muito rápidas, são muitos conteúdos para trabalhar num curto espaço de tempo, o que eu tento privilegiar? Nessa adequação do plano de ensino para garantir uma formação política: uma formação crítica, no sentido de que o aluno, ele tenha um olhar crítico para a realidade da escola, um olhar crítico para a sua formação enquanto professor, um olhar crítico quanto à própria função social da escola, que ela deveria cumprir, mas na maioria das vezes não cumpre. [...]</p>
Q1	<p>Eu acho que o papel do professor. A gente vê muito na literatura, na Educação, em Paulo Freire, principalmente, na questão do papel do professor do formador, então, eu acho que talvez trabalhar isso até em outras disciplinas também. Essa questão de qual é o papel do professor na formação do cidadão, em sala de aula. [...] Quando a gente trabalha projetos interdisciplinares [...] Eu acho que daria também para entrar uma discussão de qual é o papel do professor na formação do aluno, do cidadão, inclusive do ponto de vista político, [...] esse tipo de coisa poderia ser trabalhado sim, até mesmo formalmente numa ementa. Na disciplina de prática de ensino caberia essa questão do professor, porque ela tem uma ementa que dá pra encaixar isso.</p>
F1	<p>[...] Então, assim, eu estou muito interessado e muito fiel em apostar que, talvez o processo seja o que eu vivi na licenciatura. Não porque eu vivi então é, mas parece que as coisas me mostram que quando institucionalizado em forma de disciplina, isso vira uma obrigação, e aí, quando vira obrigação eles fazem por obrigação e não por interesse. Todas as situações, na maioria das situações em que eu vi em que os alunos aprenderam a problematizar, aprenderam a compreender as relações entre ciência e tecnologia e sociedade, foram construídas por meio de situações em grupos de estudo, em grupos de pesquisa, de situações de projetos extracurriculares, então eu acho que assim, se a gente tentar a formação política pela via da disciplinarização, a gente vai ter muito pouco sucesso. [...]</p>
M2	<p>[...] Essa formação acontece a todo o momento, ou deveria acontecer. A gente não pode deixar a cargo de um professor ou de uma disciplina a formação mais ampla do profissional. Inclusive, eu penso que a gente aprende muito com quem não tem essa formação. Eu acho que acontece a todo o momento, mas de fato, o momento em que a gente se preocupa em discutir isso é nas disciplinas de prática de ensino, de didática, mas eu não acompanho de perto. [...] Eu sei o que é a ementa, e eu posso fazer conjecturas em cima disso, e o mesmo eu posso fazer em relação à didática, à filosofia, que são disciplinas que eu não leciono e não tenho competência para lecionar.</p>

Q3	<p><u>Em nenhuma instituição dá pra conseguir 100%, mas tem uma vertente que agrega um grupo de alunos que sempre estão engajados</u>, [...]. Alguns <u>alunos pediram que fosse discutido melhor e tal, dentro do âmbito da formação deles porque, de certa forma, estava afetando especificamente o curso de licenciatura, né?</u></p>
F2	<p><u>Eu sinceramente não sei se a Educação formal daria conta disso. Eu tenho sérias dúvidas, assim como acho que nenhuma outra área da Educação formal vai dar conta. Mas essa Educação formal que a gente tem, deveria pelo menos fornecer os elementos para que alunos pudessem ir atrás, pudessem ir buscando, principalmente, no sentido de não se engessar em relação aos posicionamentos. É a questão da leitura crítica que precisa ser feita em cima da graduação. [...] então no meu entendimento, a instituição, os cursos de uma forma geral deveriam auxiliar na composição de elementos para a formação desse leitor crítico que vai conseguir ler pra além da coisa, porque o curso ele vai ficar aqui dentro por 4, 5 anos, mas essas questões vão passar por ele a vida inteira. [...] Então, eu acho que a contribuição mais efetiva seria nesse ponto mesmo, dar elementos e condições que ele possa fazer uma leitura crítica; consiga se manifestar pra além daqui.</u></p>
D1	<p><u>Olha, começar pelas ementas, pelos PPCs dos cursos. Autonomia dentro das disciplinas a gente tem. A ementa está lá, mas eu posso trazer coisas novas [...] Com eu falei da disciplina de estrutura e funcionamento do ensino, quando eu a assumi, ela tinha um caráter histórico. A estrutura dela era no sentido de entender a história da Educação no Brasil, a questão dos jesuítas, então assim, são temas importantes? São! Mas assim, os alunos podem buscar isso fora da universidade. Ele vê isso de alguma forma nem que seja num trabalho que ele vai desenvolver, [...] Então, dentro disso que vou puxando as questões mais políticas, mas sempre com muito cuidado, porque ainda falta ter a consciência por parte dos alunos, que é um assunto que a gente precisa discutir. Não é que a gente está querendo politizar a universidade, mas é que a gente precisa de uma ambiente que aceite essas discussões. Senão, não é universidade [...] Eu tenho que falar para que as pessoas ouçam e que isso chegue até elas. Eu acho que o sentido da política é justamente isso. Até porque, a gente reclama das coisas, mas faz o que pra mudar? [...] Mas eu sinto que pela falta do conhecimento, a gente meio que, a gente está num processo de conformismo, ou se a gente já se conformou. E isso é falta de conhecimento. [...] E a gente fala sempre: na universidade é que estão as melhores cabeças, a ciência brasileira, os pesquisadores mas, na verdade, estamos num lugar que a gente não consegue nem falar um com o outro, que a gente tem receio de ser hostilizado, se ferir, triste, viu!</u></p>

Fonte: Dados de Pesquisa, 2017

Nas respostas à questão 5, fica claro que os professores formadores têm implicitamente a visão de um caráter de posicionamento crítico, de coletividade e de reflexão. Isso fortalece, portanto, os elementos de uma formação política necessária para os alunos das licenciaturas, garantindo o que Freire (1987) ressalta como diálogo e colaboração, mostrando que somente ele (diálogo) instaura a confiança e promove o real sentido do que é democrático. Dessa forma, verificamos nossa **nona antinomia**, descrita em contradição as ações postas pelos entrevistados, quando eles apontaram que os alunos não saberiam dizer se eles têm formação política em sua formação docente, colocada na questão seguinte.

Na Questão 06 o ponto de partida foi o questionamento sobre o que os alunos responderiam se por acaso perguntássemos a ele se ele tem uma formação política em sua formação. As respostas a esta questão apontam para o sentido do desconhecimento do aluno quanto ao sentido de uma formação política (atrelada à ausência explícita dessa formação nos cursos em questão e respectivos conteúdos, conforme se verifica pelas respostas dadas).

QUESTÃO 6 - Se eu perguntasse para um aluno da licenciatura se ele tem formação política na sua formação docente, o que você pensa que eles irão me responder?

Quadro 6 – Entrevista tabulada: Questão 6

B1	<p>Eu acho que num primeiro momento eles podem dizer que não sabem, mas com o andar da conversa, pode ser que eles compreendam e coloquem: ah, não, isso eu tenho, ouvimos isso e aquilo nas aulas, de certos professores. Mas corre o risco de eles ficarem confusos.</p>
M1	<p>Então, a gente está numa instituição que trazer essa discussão política é importante, mas eu não sei se é suficiente, porque é uma cultura que é difícil de você quebrar, né? [...] Então, é difícil colocar na cabeça deles essa questão de questionar a política. [...] podem dizer que sim, ou que não, porque eles não reconhecem ou não sabem do que se trata.</p>
B2	<p>Ele vai dizer que recebe pouco ou não recebe nada. [...] Eu acho que nós temos dificuldade pra entender o que é essa formação política. Quando eu falo de formação política, algumas pessoas podem entender, muitas das vezes, talvez confundir né? Ah, não, estamos falando do quê, da situação partidária, do conteúdo da câmara dos deputados, da crise? Não, formação política é tudo, é toda nossa formação. A partir do momento que eu escolho ensinar tal coisa dessa maneira, isso é uma opção feita a partir da minha formação ou não formação política. [...] Então, pautado nisso eu te diria, que com exceção de alguns alunos, [...] a maioria, diria, [...] não, não tenho. Ou talvez, não sei se eu devo ter. Pode ser que não entendam o que realmente isso significa. Eles vão achar que envolve questões eleitorais, e coisas desse tipo. Porque eu acho que essa formação não se dá por conta desse histórico de má formação que nós temos, sabe?</p>
Q1	<p>Eles vão dizer que não. [...] Por quê? Porque essas discussões tangenciam as ementas, mas não se configuram em um conteúdo ou objeto específico de discussão. Então, por exemplo, embora eu faça esse tipo de discussão com eles, o texto que eu uso para trabalhar, são textos que vão discutir isso de uma maneira muito mais, digamos assim, não muito aprofundado nessa ótica da formação política. Eu não levo um texto ou algum material com essa temática específica para eles. [...]</p>
F1	<p>Eu acho que ele vai dizer que não. Quer dizer, eu acho que ele vai perguntar o que é formação política. [...] Assim, os nossos alunos passam por situações que nós chamamos de formação política, mas eles não sabem disso. É subentendido, quando, por exemplo, você trabalha impactos sócio-ambientais da tecnologia. Os alunos podem até estar sendo formados, um pouquinho com viés crítico, por conta de debates sobre a política do livro didático, sobre essas, todas as questões que eu falei, mas isso não é oficializado. Em que pontos eu posso estar redondamente enganado: em pontos que eu não conheço os conteúdos das disciplinas que não são, ou que poderiam ter um pouco mais esse viés: estrutura e funcionamento do ensino, didática. [...] Mas eles aprendem a problematizar questões de física, questões de ciências e coisas desse tipo. Eles podem estar tendo uma formação política, [...] eles não sabem que estão tendo uma formação política em sua formação, coisas assim.</p>
Q2	<p>Olha, não sei te dizer, mas depende de qual aluno você vai perguntar. Se for um aluno do 5º período, eles podem dizer que têm, [...] Agora, se pergunta para o 1º período, acho que não. Tá, então vamos pegar um aluno mais avançado no curso, porque tem aluno muito pacato. Mas o que eu posso te dizer assim, se você perguntar se algum aluno pode atribuir essa formação ao curso eu posso te dizer que eles dirão não. Porque mesmo que ele tenha uma boa formação política ele pode atribuir isso a outras questões, mas não ao curso.</p>
M2	<p>Olha, depende do aluno, mas se você pegar um aluno do último ano eu imagino [...] que ele deva dizer que sim, mas não dá pra afirmar, porque o que ele acha é o que ele acha. Existe um abismo muito grande entre o que eu ensinei, o que o aluno aprendeu e o que ele acha que efetivamente aprendeu. Eu acho que eles não vão saber o que é formação política, por exemplo. [...] Enfim, mas eu vejo sempre que está tendo mais engajamento dos alunos, por exemplo, nas disciplinas que falei de currículos, eles estão me surpreendendo, então eu poderia dizer que se você pegasse um desses alunos que dei aula, ontem à noite, eles dirão que sim.</p>

Q3	<p><u>Eu acho que vai depender do aluno, mas eu acho que tem aluno que não vai conseguir nem ver a questão da política que está ali, envolvida [...]. Um do 2º período pode dizer que não, mas quem sabe do 5º pode dizer que sim. Mesmo no primeiro ano, já tem disciplina voltada para o ensino, mas acho que essas questões serão mais abordadas a partir do 3º ou 4º períodos, por aí. Mas eu, na minha disciplina não caberia abordar esse assunto, por exemplo. São mais as disciplinas de Educação. É como a disciplina de cálculo, por exemplo, não tem como inserir nada. [...]</u></p>
F2	<p><u>Eu acho que se for perguntando, se for formalmente, ele vai dizer que não, porque de fato, não tem mesmo. Mas a gente tem uma instrução como eu falei, pra mim isso é muito vivo, os nossos alunos que estão aí, viveu um período de condições muito favoráveis está vendo essas condições irem embora, e estão se sentindo impotentes em relação ao que se tem que fazer e, obviamente, com isso você tem puxado e travado conversas de natureza centralmente política. Mas esse discurso é muito vivo e acho que tem que ser vivo e forte, ainda mais numa universidade pública, que tem suas funções muito definidas, e uma das funções é justamente essa, então, acho que a época é muito interessante para fazer esse tipo de pesquisa, esse tipo de levantamento, porque eu não sei o que eles vão falar, que formalmente não, mas que isso está vivo.</u></p>
D1	<p><u>Ele vai falar que não, que ele não tem. Olha, eu creio que eles vão dizer que não tem isso nas disciplinas e, conseqüentemente, por não ter, ele não sabe o que é isso. Porque não é todo aluno que tem autonomia de buscar [...] Então eu acho muito difícil de eles terem, sozinhos, essa autonomia de buscar, até porque, dependendo do ano, do período que o aluno está, você tem que estimular [...] Eu acho que acabaria indo por este lado, que eles não têm essa formação porque a universidade não oferece e, ao mesmo tempo, porque eles não vão atrás, eles não buscam. Por isso, eu acho que a pesquisa é muito relevante, gostei muito do tema. Eu penso que ela vai trazer contribuições no sentido da gente ter um olhar do que a gente precisa ter um olhar, aprimorar nossos PPCs, nossas ementas, melhorar nossa questão política. [...] é preciso superar a falta de uma formação. A gente também tem esses entraves, porque, a gente não tem nem pesquisas com esse assunto.</u></p>

Fonte: Dados de Pesquisa, 2017

Importante colocar que, conforme já foi dito acima, que em alguns discursos dos entrevistados, eles atrelam, reafirmando a “tal” formação política entendida como um conteúdo de determinada disciplina ou a um conjunto de conhecimentos, ligados a algum conteúdo, especialmente os da área da Educação, como chamam. Isso nos mostra uma **décima antinomia**, em que a universidade ainda apresenta um caráter conteudista, revelada como lugar preparatório para o mercado de trabalho. Quando os professores entrevistados colocam que é na universidade que estão as “melhores cabeças”, ou a universidade promove situações que fortalecem ou estimulam a formação política, vemos que é preciso falar mais sobre isso, de forma explícita, caso contrário, o conhecimento será algo somente para a utilidade cotidiana, o que é mencionado por Freire (1996), de maneira oposta, ao considerar que se deve discutir com os alunos, não somente os conteúdos, mas a realidade onde ele se encontra, “por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 15).

CAPÍTULO 4

“Entre nós, repita-se, a Educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude.” (FREIRE, 1997, p. 101)

FORMAÇÃO POLÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Antinomias e Reflexões

O trabalho de análise dos dados coletados nas entrevistas, nos PPCs e nas ementas permitiu a identificação de dez antinomias. Foi possível identificá-las, a partir da discussão teórica, com alguns aspectos filosóficos que consideramos aqui fundamentais. Contribuindo para a construção de algumas premissas correspondentes à temática da formação política na formação de professores, é importante lembrar que, para um melhor aprofundamento das ideias de antinomia e dialética, buscamos entrelaçar um movimento de “pensar a Educação”, através de lentes que trazem considerações importantes e críticas sobre esse conceito.

Pudemos agregar interpretações coerentes com as metodologias usadas para este trabalho de pesquisa e, assim, construímos um arcabouço analítico que, posteriormente, favoreceu a elaboração de outra reflexão (e favorecerão outras, certamente), num movimento dialético de como e por que devemos superar as antinomias reveladas.

Em Japiassú & Marcondes (1996, p. 12) o conceito de antinomia aparece como “conflito da razão consigo mesma diante de suas proposições contraditórias, cada uma podendo ser demonstrada separadamente”. Assim, (IBID, p. 12) mostra que “o conceito de antinomia em Kant designa o fenômeno entre tese e antítese, e a razão se dá entre as ações contrárias, sendo cada uma coerente consigo mesma. [...] as antinomias estão na origem do ceticismo que, por sua vez, abala o dogmatismo e prepara para o criticismo”.

Quando falamos sobre “contradição”, podemos verificar que, em Cury (1985), a defesa da contradição é a base da metodologia dialética, uma vez que funciona como uma mola para a realidade. Cury (1985) diz que “todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários” (CURY, 1985, p. 31) e, dessa forma, descartar a contradição é descartar a própria realidade, ou colocá-la como algo sem movimento, pronto e acabado.

Já o conceito de dialética, apresentado por Japiassú & Marcondes (1996), traz uma

tradição filosófica com vários significados. Elegemos o conceito em Hegel, que nos dará um aporte considerável e importante para discussões posteriores, com viés crítico, que complementa as ideias deste trabalho. Assim, os autores descrevem a dialética em Hegel

Em Hegel, a dialética é o movimento racional que nos permite superar uma contradição. Não é um método, mas um movimento conjunto do pensamento e do real. “Chamamos de dialética o movimento racional superior em favor do qual esses termos na aparência separados (o ser e o nada) passam espontaneamente uns nos outros, em virtude mesmo daquilo que eles são, encontrando-se eliminada a hipótese de sua separação”. Para pensarmos a história, diz Hegel, importa-nos concebê-la como sucessão de momentos, cada um deles formando uma totalidade, momento que só se apresenta opondo-se ao momento que o precedeu: ele o nega manifestando suas insuficiências e seu caráter parcial; e o supera na medida em que eleva a um estágio superior, para resolvê-los, os problemas não-resolvidos. E, na medida em que afirma uma propriedade comum do pensando e das coisas, a dialética pretende ser a chave do saber absoluto: logo, o pensamento humano pode conhecer a totalidade do mundo (caráter metafísico da dialética) (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1996, p. 71).

Entendemos, então, que a lógica hegeliana sobre as antinomias são considerações de Kant e esta rejeita o caráter subjetivo que Kant aplica à dialética, pois toma a contradição como algo que acontece na esfera do sujeito e pretende conhecer a totalidade e não a própria realidade, confundindo, assim, a interpretação do que a experiência tem em si. Para Hegel (1992), a antinomia é encontrada em toda representação, porque não há absolutamente nada em lugar nenhum em que a contradição não possa ser exposta. Sendo assim, consideramos que exista uma ligação entre antinomia e dialética hegeliana, pois fica evidente que a solução das antinomias está no conjunto dos opostos, porque “a contradição é a raiz de todo movimento e vitalidade, apenas na medida em que algo em si mesmo é uma contradição ele se move [...]” (HEGEL, 1992, p. 78).

A dialética hegeliana constitui, entretanto, um sistema de compreensão da realidade, diante de um processo contínuo, que se movimenta e se supera como num ciclo interminável. Com isso, a concepção hegeliana de dialética tende a solucionar conflitos estabelecidos entre dois ou mais conceitos opostos. Mascaro (2002) diz que a inovação introduzida pela dialética hegeliana está na compreensão do conflito entre os opostos é real e não é ideal e a superação desse conflito não representa uma lógica formal, mas uma modificação para um novo conflito pela negação da dicotomia. A superação de uma dialética tradicional compreende, para Mascaro (2002), a realização de uma ligação entre o real e o racional, gerando o processo de entendimento.

Quando trazemos os conceitos de antinomia e dialética de Hegel para o campo da Educação, é pertinente que pensemos numa perspectiva crítica, já que as considerações do filósofo não ficaram indiferentes ao processo educativo de sua época que, segundo

Abbagnano e Visalberghi (1992), foi marcada pelo romantismo que expressava interesse pelo indivíduo e pela Educação popular. Assim, é preciso colocar-se frente às ideias freireanas, para compor um aspecto de consciência que vá ao encontro das propostas de realidade que são postas pelas dimensões da Educação. Contradição em Educação é defendida por Cury (1985), quando ele esclarece que a contradição, quando posta, mostra-se como veículo de oposição à própria sociedade capitalista, uma vez que contribui para a superação do senso-comum e, com isso, a transformação do campo pedagógico.

A Educação, enquanto campo pedagógico, é uma rede de ação humana que traz a dialética promovida pelos ideais, decisões, objetivos, ideologias. Assim, “para que a Educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo, era indispensável que o mundo, em que ela se desse, não fosse humano” (FREIRE, 1996, p. 42). A Educação deve ser, portanto, preparada para nos mostrar as possibilidades da realidade e, frente a essas realidades, coragem para intervir nelas. O papel do professor, no entanto, frente a essas antinomias, faz-se mais do que necessário, resgatando o próprio exercício da dialética, para a conquista de uma autonomia que garanta a capacidade de criar outras realidades. Freire (1987) aponta que

o educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece, na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador (FREIRE, 1987, p. 34).

Num exercício de articulação entre o estudo bibliográfico, as análises dos PPCs e os dados advindos das entrevistas efetuadas, foi identificado um conjunto de dualidades construídas pela teoria-prática educacional, expostas pelos professores, e que podem constituir um caminho circunspecto e eficaz para a formação política na formação de professores.

Outrossim, configurando a dialética discutida acima, traçamos ideias que serão detalhadas ao longo deste capítulo e, ao final, algumas possibilidades de superação das antinomias encontradas. No entanto, é importante destacar as falas dos professores que, gerando um novo processo dialético, garantem as formas atribuídas à pesquisa.

4.1 ANTINOMIAS E POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO: a dialética no contexto das análises

O formato dos PPCs dos cursos analisados e as ementas das disciplinas em que atuam os entrevistados foram analisados e, após as considerações particulares, quanto à forma didática como os professores veem os PPCs e as ementas e, como trabalham em suas aulas, revelam-se antinomias em suas vozes. As ações vislumbradas nos projetos de curso sobre a proposta de formação política dos licenciandos, segundo os entrevistados, não aparecem de forma explícita no texto do PPC, tampouco nas ementas. No entanto, uma vez que a ementa das disciplinas é construída para o ordenamento do trabalho do professor, o conteúdo programático é escolhido pelo próprio professor, atuante no semestre, como caminho de sistematização e divisão para a aprendizagem dos licenciandos, como aponta um deles.

“[...] Nenhum deles que eu me lembre, contempla [...] a ementa é como se fosse uma coisa fixa [...]. Autonomia dentro das disciplinas a gente tem. A ementa está lá, mas eu posso trazer coisas novas [...] (Entrevista, D1, 2017).

Dessa forma, o conteúdo pode ir tomando diversos rumos no decorrer do desenvolvimento das atividades em sala de aula. Mesmo estes conteúdos estando apresentados de maneira “rígida”, como no sugerem outros dois professores entrevistados:

“Nessa disciplina a ementa, ela é bem rígida. Não bem rígida, mas eu preciso cumprir esses três tópicos [...] Todas as situações, [...] que eu vi em que os alunos aprenderam a problematizar, foram construídas por meio de situações em grupos” (Entrevista, F1, 2017).

“porque uma coisa é o que a pessoa se propõe em fazer: o que está na ementa [...] E a outra coisa é aquilo que efetivamente acontece na sala de aula. [...] Eu acho que acontece a todo momento mas, de fato, o momento em que a gente se preocupa em discutir isso é nas disciplinas de prática de ensino, de didática, mas eu não acompanho de perto” (M2, 2017).

Antes de nos atentarmos para discussões que versam sobre as possibilidades de formação política, através dos conteúdos, precisamos saber que, segundo Freire (1987, p. 49), “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto das aspirações do povo que poderemos organizar o conteúdo programático da situação e da ação política”.

“Em minha opinião, é que nós trabalhamos muito pouco a formação política de nossos alunos. Não é algo central das nossas ementas. No entanto, mesmo não estando explicitamente na ementa, essa formação acaba acontecendo nessas disciplinas” (B2, 2017).

Dessa forma, entendemos que a realidade contraditória posta é sobre a dificuldade de trazer, para as aulas, um conteúdo programático que atenda às ações da Educação na perspectiva de formação política, e que faça com que o aluno possa elaborar pensamentos e reflexões sobre o tipo de conteúdo, mesmo isso não estando presente no documento formal, no caso o PPC. Assim, os entrevistados constroem suas maneiras, movimentando uma dialética imprescindível para o processo de aprender-ensinar de seus alunos. Freire (1996) pergunta: “Por que não ensinar conteúdo com os alunos à realidade concreta a que se deva associar a disciplina, cujo conteúdo se ensina [...]?” (FREIRE, 1996, p. 15). Nesse tipo de dialética, podemos perceber uma ação problematizadora que, numa visão freireana, pode abolir a Educação bancária, que aponta para o depósito de conteúdos sem contexto com a realidade, oposta à Educação libertadora, defendida por ele. “Numa visão libertadora, não mais “bancária” da Educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas”. (FREIRE, 1987, p. 59). Com isso, “é provável que, com a problematização ao grupo, novos temas surjam. Assim, na medida em que todos vão se manifestando, vai o educador problematizando, uma a uma, as sugestões que nascem do grupo” (IBID, p. 69). Além do quê, a melhor forma de democratização do ensino é, justamente, o trabalho coletivo que se busca através de uma postura política e até contraditória, pois, realidade é contradição, segundo Cury (1985), gerando o crescimento mútuo. Mézaros (2006) compreende que sem contradições não pode haver progresso.

Quanto à didática, os professores nos remeteram à ideia de “que didática é essa”?, uma vez que, ao colocar as disciplinas que eles chamam da área de “ensino”, apontam disciplinas de caráter pedagógico como “Prática de Ensino ou Didática”, como apontam os professores entrevistados:

“Eu acredito que essa parte esteja bastante voltada para a disciplina de estrutura e funcionamento do ensino [...] Aqui a disciplina de estrutura e funcionamento vai discutir questões mais políticas, bem coisas da escola, mas também focada na questão de formação de professores. Acredito que a própria Didática vá discutir também, porque tem um caráter bem pedagógico. As práticas de ensino, uma delas faz menção, viu, Francine. Só não sei falar qual. [...] Essas focariam mais, porque as outras são mais específicas” (B1, 2017).

“[...] na disciplina de prática de ensino caberia essa questão do professor, porque ela tem uma ementa que dá pra encaixar isso” (Q1, 2017).

Uma vez que ações didáticas, entendidas como “teoria geral do ensino”, segundo Libâneo (1990, p. 26), são parte da sistematização intencional da ação docente, toda e qualquer disciplina, que é componente de uma matriz nos cursos de licenciatura, deverá ter um caráter formativo. Masetto (1998) também ressalta que a didática é o estudo das teorias de ensino e aprendizagem concentradas na técnica do processo educativo. Portanto, a didática pode ser vista como um fenômeno concreto de pensar a conexão entre a teoria e a prática, ou seja, a forma de concretizar, de problematizar ou ainda, de posicionar o conteúdo como suporte, que exige habilidade do professor para estimular as competências de seus alunos na formulação do pensamento, especialmente crítico. Assim, entendemos não seja necessário veicular a determinadas disciplinas ou conteúdos os processos de formação política, como nos colocam alguns dos entrevistados, uma vez que não se pode separar o trabalho pedagógico do político e vice-versa, como as perspectivas freireanas já nos têm mostrado.

A forma de superar essas antinomias pode sugerir, a partir da reformulação do modo como pensamos, a formação de professores, ao veicularmos isso aos PPCs de curso, ou até mesmo aos conteúdos ministrados.

“[...] a gente até está passando por uma reformulação de ementa. Se a gente for ler as diretrizes, saiu uma recente agora de 2015, uma nova diretriz de formação e formação continuada [...]” (M1, 2017).

“[...] O que eu observo é que as ementas estão descontextualizadas mesmo” (D1, 2017).

“[...] Eu de fato não sei há condicionantes legais para isso, se nas estruturas dos cursos é indicado, é recomendado e se você tenha que passar por essas questões [...]” (F2, 2017).

A começar por isso, pode ser uma forma de possibilitar que os conhecimentos teórico-práticos, que permeiam o exercício docente, estejam mais explícitos e, dessa forma, sejam construídos pelos alunos e que estes sejam capazes de compreender que o processo de ensino, também de conteúdos, tem relação com questões sociais e abrangem não só a sala de aula, mas ultrapassam os muros da escola e não estão isentos de neutralidade.

É papel dos professores-formadores, explícito nos documentos formais e

institucionais, a necessidade de superar, assim, outra antinomia, que abarca as ementas e que eles não discorrem sobre essa vertente de forma clara.

“Olha, começar pelas ementas, pelos PPCs dos cursos [...]” (D1, 2017).

“[...] esse tipo de coisa poderia ser trabalhado sim, até mesmo formalmente numa ementa” (Q1, 2017).

Quanto aos currículos e projetos interdisciplinares, podemos perceber que as antinomias apresentam um relacionamento direto com a forma como os professores encaram a obrigatoriedade do que está posto para ser cumprido. Gadotti (2003) nos fala:

Reivindico para o educador, não só o direito de se contradizer, mas a prática da desobediência. A prática da Educação começa pela desobediência e pelo desrespeito. É preciso ser desrespeitoso, inicialmente, consigo mesmo, com a pretensa imagem do homem educado, do sábio, do mestre. É preciso desrespeitar também esses monumentos da pedagogia, da teoria da Educação, não porque é praticando desrespeito a eles que descobriremos o que neles podemos amar e o que devemos odiar. É preciso ter coragem para praticar Educação dessa maneira, mas é somente dessa maneira que podemos formar gente capaz de assumir uma autonomia, a desobediência organizada, autodeterminar-se, participar na construção de uma sociedade de iguais (GADOTTI, 2003, p. 55).

A questão de colocar-se como sujeito autônomo nas decisões de escolhas para a composição que agregue a esse currículo ações determinantes para uma formação política concreta podem ser identificadas, conforme a fala dos entrevistados, nas ações extracurriculares e nos projetos interdisciplinares que, muitas vezes, acontecem paralelamente às atividades da docência em sala de aula.

“[...] atividades extracurriculares como palestras, e outras que ajudam. Por exemplo, ano passado que teve toda aquela discussão sobre a reforma do ensino médio, os alunos das licenciaturas e os docentes também participaram do movimento que a gente fez aqui dentro de trazer pessoas para discutir o tema [...]” (Q3, 2017).

Quando nos referimos ao currículo, estamos enfatizando o movimento, as ações da instituição como instrumento para dar vida, sentido ao processo educativo. Essa contradição também foi encontrada na fala dos entrevistados. Interessante observar que, se, de alguma forma, o currículo formal dá conta de tratar essa questão, talvez seja por isso que a formação política acaba à margem das ações da sala de aula, restringindo-se aos projetos e movimentos extracurriculares.

“A minha impressão é que são alunos que manifestam muito mais do, por exemplo, eu me manifestava na época deles. [...] Eu sinceramente

“não sei se a Educação formal daria conta disso. Eu tenho sérias dúvidas assim como acho que nenhuma outra área da Educação formal vai dar conta” (F2, 2017).

“Todas as situações, na maioria das situações em que eu vi em que os alunos aprenderam a problematizar, aprenderam a compreender as relações entre ciência e tecnologia e sociedade, foram construídas por meio de situações em grupos de estudo, em grupos de pesquisa, de situações de projetos extracurriculares” (F1, 2017).

Sacristán (2013) elucida que

é preciso insistir que os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares. Da mesma maneira, consideramos que tanto essas quanto seus conteúdos são o resultado de certas tradições que podem e devem ser revisadas e modificadas. A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultura e educacional, que as instituições de Educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado (SACRISTÁN, 2013, p. 23, 24).

Vemos que o currículo não se resume e não se esgota por ele mesmo, contradizendo o que é posto pela grade curricular que tem como prioridade, distribuir as disciplinas escolares numa sistematização entre obrigatoriedade imposta pelos vértices do próprio sistema de ensino.

“[...] tá, mas aonde a gente vai colocar isso na grade, vai ter público pra isso?[...] Enfim, eu de fato, não se há alguma indução legal pra isso acontecer, mas vejo isso acontecendo fortemente por conta desses aspectos que aconteceram na escola dentro [...]. Acontece também nas vertentes alternativa” (F2, 2017).

“[...] a formação que a gente dá pra eles na questão política, falta sistematização. Ela se dá mais pelas vias alternativas [...]” (Q2, 2017).

“[...] quando a gente trabalha projetos interdisciplinares”. (Q1, 2017).

Importante destacar que os entrevistados, de um modo geral, acreditam que essa formação política se dá de forma tangencial e, ainda assim, podendo ser considerada de forma rasa ou até superficial

“[...] eu vejo uma formação “rasíssima”. [...] não há situações específicas que visem à formação política dos alunos, por exemplo: não há projetos nesse sentido”. (F1, 2017)

“Então, a ementa deixa um pouco a desejar. A gente teria que repensar e colocar isso, acho que de forma mais clara nas ementas.” (M1, 2017)

Logo, tais antinomias precisam ser superadas justamente onde as ações práticas devem comunicar-se, principalmente no que tange aos trabalhos com projetos interdisciplinares. A função integradora dos projetos interdisciplinares, de acordo com Japiassú (1975), consiste em religar fronteiras e alcançar caráter positivo, uma vez que o entendimento, através de projetos interdisciplinares, se dá pelo sentido estabelecido na construção de um currículo fortemente integrado. Com isso, é possível estabelecer uma íntima ligação entre os projetos e o próprio currículo, não deixando que os mesmos fiquem isolados ou cada um traçando um tipo de linguagem diferente.

Quando os professores entrevistados discorreram acerca das atividades acadêmicas que acontecem fora da sala de aula, percebemos que a motivação para que a formação política aconteça se ocupe desse lugar: um lugar extraclasse. É possível verificarmos que, diante das falas que versam sobre as atividades desenvolvidas pela universidade, acabam gerando uma formação política que não supera as antinomias do próprio contexto escolar, onde essas deveriam, de fato, estar acontecendo. Posto que as ações acadêmicas devam entrelaçar os mais possíveis níveis de atuação do professor, dentro e fora da universidade (SANTOS, 2008), é possível pensarmos que o contexto escolar, muitas vezes vivido pelos alunos, não está se apresentando em comunhão com as leituras críticas realizadas pelos professores, onde os licenciandos estão sendo formados. O contexto prático se viabiliza através dos recursos sociais, ora observados pelos alunos. No entanto, a falta de engajamento nas ações que postulam as atividades acadêmicas, promovidas e, às vezes, não concebidas como parte desse contexto, enfraquece as ações universidade/escola. Assim, é preciso mais do que conscientização das partes que formam pois, segundo Freire (1987), os educadores que apresentam uma postura política frente à Educação são capazes de mostrar na prática, e não distante dela, que as ações que podem, de fato, contribuir para a formação política vão além das questões escolares.

Quando aparecem os conflitos entre o ensino instrumental e a formação da cidadania, descrita na fala dos entrevistados, remetemo-nos ao ensino utilitarista, bem como às ações para uma formação política que agregue aos alunos, uma concepção fundamental de seu papel social enquanto educador. Freire (2000) nos coloca ideias de que a formação da cidadania se dá de tamanha importância, tanto quanto o ensino da técnica. O importante é que, motivando a autonomia do sujeito, esse possa vir a refletir sobre a própria técnica ou prática, refazendo seus atos e ações, também, no âmbito social. Há uma dialética interessante a se considerar quanto ao ensino instrumental não poder oferecer formação cidadã. A verdade ronda as

perspectivas do ensino tecnicista e da despolitização dos sujeitos. Consideramos, portanto, o que Freire (2000) tem a nos dizer sobre isso:

Me parece demasiado óbvio que a Educação de que precisamos capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras, não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina” em lugar de formar. Não pode ser a que deposita conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca o educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente (FREIRE, 2000, p. 45).

Ao pensarmos sobre as barreiras que precisam ser vencidas para que a formação cidadã aconteça de fato, é preciso buscar uma superação do próprio sistema capitalista que, segundo Freire (2000), acaba fortalecendo as exigências de um mercado onde a lógica é apenas a reprodução de uma mão de obra exploradora que não promove condições para fortalecer a consciência crítica.

Quando alguns dos entrevistados colocaram que os alunos precisam desenvolver uma postura crítica, através da problematização, mas eles se sentem despreparados para oferecer esse tipo de formação política pois, em sua formação, foram privados disso, vemos que o ensino reflete na prática aquilo que Tardif (2002) ressalta: que os saberes da prática cotidiana constroem o alicerce da prática e da competência, uma vez que é isso que faz produzir o saber profissional, assim, o saber proveniente da sua atividade, orienta e instrui os formandos. Como podemos ver, professores colocam que não estão preparados para lidar com esse tipo de assunto, que não fez parte de sua formação.

“[...] eu acho que naquele momento (da minha formação) não se tinha essas preocupações e também como eram pouquíssimas aulas e nelas a gente tinha que aprender metodologias, outras questões que acho que o curso entendia como importante” (M2, 2017).

“Olha, eu acho que dá pra ter essa discussão em todas as disciplinas, mas cai nisso, eu acho que quem não teve essa formação como vai formar? Eu, por exemplo, eu não tive essa formação” (B1, 2017).

“Até assim, se eu fosse trabalhar isso de uma forma mais explicitamente, pensando como conteúdo ali dentro da ementa, eu teria que estudar, para não trabalhar isso no senso-comum, do que eu acho daquele conteúdo ou algo sobre a formação política, porque a gente precisa ser formado nesse sentido para falar sobre isso com segurança” (Q1, 2017).

“[...] a gente tinha algumas discussões sim, mas eu não posso atribuir essas questões a minha formação” (Q2, 2017).

“[...] nós não podemos cobrar do professor aquilo que ele não teve em sua formação” (B2, 2017).

É imprescindível que o professor tenha conhecimento teórico, pois é isso que o ajudará a desenvolver a competência dos alunos. No entanto, a construção do conhecimento tácito se dá no campo coletivo, com estudos, com formação continuada. Além disso, é importante que o professor desenvolva uma reflexão sobre a prática docente, especialmente os professores que atuam no âmbito do Ensino Superior, conforme Tardif (2002) destaca que “[...] os saberes não se reduzem a uma unção de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural” (TARDIF, 2002, p. 41). Dessa forma, buscar pelo que chamamos de formação, após a formação, é de suma importância para que se constitua uma ampliação dos próprios saberes e dos saberes que serão transmitidos aos futuros professores.

A maior de todas as contradições verificadas nas falas dos entrevistados deu-se, principalmente, quando os professores falaram que não tiveram formação política em sua formação, mas que fazem escolhas conscientes de materiais e levam os alunos a terem uma criticidade em vários quesitos, inclusive na escolha do próprio material de trabalho. A antinomia presente reforça que a formação política pode não ter sido trabalhada de forma explícita, assim como também disseram que não é trabalhada nos cursos analisados.

“Nessa adequação do plano de ensino para garantir uma formação política: uma formação crítica, no sentido de que o aluno, ele tenha um olhar crítico para a realidade da escola, um olhar crítico para a sua formação enquanto professor, um olhar crítico quanto à própria função social da escola. [...] Então, essa formação política acaba se dando as margens das disciplinas, uma vez que muito professores estimulam os alunos a pensarem em situações da realidade escolar, mesmo com textos das suas disciplinas específicas” (B2, 2017).

“Algumas disciplinas que a gente trabalha com documentos curriculares, livros didáticos, PNLD e a gente no contexto das aulas acaba discutindo mudanças de histórico no currículo [...], enfim e alguns contextos políticos que inevitavelmente influenciaram naquelas mudanças” (Q1, 2017).

Vemos que os professores se preocupam com esse olhar crítico dos alunos e, mesmo que de forma inconsciente, conseguem deixar claro que a criticidade envolvida é necessária e faz parte do cotidiano no movimento de ensino-aprendizagem (como deve ser), segundo Freire (1997), quando reforça que a criticidade deve ser parte integrante do ensino, uma vez

que pode levar o indivíduo a desenvolver sua liberdade e consciência social.

Outra antinomia verificada na fala dos entrevistados foi quando eles disseram que os alunos não saberiam dizer se eles recebem uma formação política nos cursos de licenciaturas, mas, ao mesmo tempo, disseram que conseguem enxergar uma boa formação política, como descrita em outros momentos e que, talvez, eles não compreendam o que seria uma “formação política”:

“[...] Então, acho que pelo menos nos últimos anos eu tenho trabalhado com alunos com uma consciência política, obviamente que imatura por conta da idade, mas informação é dado às manifestações deles em sala de aula. Eu acho que a gente tem uma geração melhor hoje, do que há 20 anos atrás” (F2, 2017).

“Eu acho que nós temos dificuldade pra entender o que é essa formação política. Quando eu falo de formação política algumas pessoas podem entender, muitas das vezes, talvez confundir né? Ah, não, estamos falando do quê?” (B2, 2017).

“Eu acho que, num primeiro momento, eles podem dizer que não sabem, mas com o andar da conversa, pode ser que eles compreendam e coloquem: ah, não, isso eu tenho, ouvimos isso e aquilo nas aulas, de certos professores” (B1, 2017).

“Eles vão dizer que não. [...] Por quê? Porque essas discussões tangenciam as ementas, mas não se configuram em um conteúdo ou objeto específico de discussão” (Q1, 2017).

“Olha, eu creio que eles vão dizer que não tem isso nas disciplinas e, conseqüentemente, por não ter, ele não sabe o que é isso. Porque não é todo aluno que tem autonomia de buscar” (D1, 2017)

Dessa forma, podemos entender que talvez a curiosidade epistemológica que Freire (1996) trata, e que é de extrema importância para alcançarmos o desenvolvimento humano completo, pode não ser parte integrante de algumas ações no cotidiano da sala de aula, precisando ser superada, inclusive, pelos próprios entrevistados, posteriormente, desenvolvendo com os alunos. É nesse sentido que a reflexão docente se encaixa, fazendo com que o professor consiga desenvolver bem o papel de professor-formador, como nos diz Masetto (1998).

Cabe ressaltar que, alguns entrevistados apontaram para certa dificuldade que eles têm em falar abertamente sobre alguns aspectos (inclusive sobre “política”, lembrando sobre a antinomia descrita anteriormente), por temerem algum tipo de represália, hostilidade, entre

outros tipos de resistências. Destacamos que o sistema faz com que o silêncio, muitas vezes, seja sinal de que algo precisa ser superado, gerando mais uma antinomia como podemos perceber. Outra consideração importante a se fazer é que alguns dos entrevistados colocaram que o cenário da universidade, muitas vezes, não favorece esse tipo de trabalho e que isso não se configura como um ponto particular nas licenciaturas, mas dos cursos de modo geral.

“[...] Então, a gente precisa trabalhar muito isso na sala de aula e até mesmo como docente eu tenho receio de expor aquilo que a gente pensa, porque hoje em dia está muito complicado. Qualquer coisa que você fala, dependendo da postura do aluno e do posicionamento dele, ele tira a sua palavra do contexto” (D1, 2017).

“Eu acho importante sim, e acho que isso é uma carência. Eu diria carência não só nos cursos de licenciaturas, mas é uma carência dos nossos cursos, na nossa formação no Ensino Superior de um modo geral que acaba sendo muito técnica, voltado para o exercício daquela profissão em si, mas não para o papel daquele profissional na sociedade” (Q1, 2017).

“A gente tem um contexto muito difícil para esse tipo de coisa” (F1, 2017).

Vale ressaltar que, se é na universidade que as discussões precisam acontecer de maneira corriqueira, buscando ultrapassar as barreiras das dificuldades gerais da sociedade, como diz Santos (2008), é ainda um cenário a se superar dentro do contexto analisado, uma vez que as ações precisam ser ditas para que cheguem onde têm que chegar, como relatam os entrevistados.

“E eu acho que a gente, às vezes, precisa discutir e praticar, a gente não pode deixar a coisa morrer. As falas não extrapolam. A gente fala pra nós mesmos, infelizmente essa é uma realidade [...] Eu enxergo que a gente está num momento que a gente não tem nem condições de expor aquilo que a gente pensa com medo de sofrer depois [...] E a gente fala sempre: na universidade é que estão as melhores cabeças, a ciência brasileira, os pesquisadores, mas na verdade estamos num lugar que a gente não consegue nem falar um com o outro, que a gente tem receio de ser hostilizado, se ferir”(D1, 2017).

“Com certeza faz parte da formação e, principalmente, nesse momento em que a gente tá vivendo. Não dá pra sair isso em branco” (Q3, 2017).

“Nós sabemos que os cientistas ou aqueles que trabalham com áreas das ciências duras, muitas vezes, não têm essa formação crítica estimulada [...]. Então, isso me faz pensar e refletir que a formação

política não é considerada e vislumbrada não só aqui na UNIFEI, mas na grande maioria das universidades que formam professores” (B2, 2017).

Ao finalizarmos a necessidade de superação dessa antinomia, podemos dizer que Freire (1997) coloca que, quanto mais nos reconhecemos com medo, mais devemos tentar praticar e colocar em prática o que aprendemos e sonhamos. Sendo assim, foi buscando sentidos que a pesquisa pôde provocar ações que geram inúmeros conflitos. Pensamos também que o movimento dialético, posto para a transformação da realidade, é também uma antinomia. Se realidade e contradição são coisas inseparáveis, como garante Mészáros (2006), quando aponta que a própria natureza humana é contradição, nos colocamos diante de outras antinomias possíveis, principalmente, as que se completam com toda a reflexão construída nesta pesquisa sobre política, poder, formação política e formação política na formação de professores. Mészáros (2006) ainda coloca que o sistema socioeconômico traz em seu interior interconexões dialéticas traduzidas sob perversas dualidades e antinomias, reproduzindo seres humanos a uma condição limitada. Para superar isso, propomos a redução alienante dos sujeitos, numa profunda manifestação de colocar-se construtor da própria realidade pensada, como Freire (1996) sugere. Quem sabe assim, teremos motivos para formar professores cada vez mais críticos e, por isso, mais políticos para as futuras gerações.

“Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho”

(FREIRE, 1996, p. 38)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu não conscientizo para lutar, lutando me conscientizo”
(FREIRE, 1995, p. 87)

Quando a pesquisa começou a tomar forma particular, movida pela não-neutralidade pessoal/profissional como nos instiga Freire (1997) e, também, cercada por um perfil inquietante, movimentamo-nos por leituras apoiadas na perspectiva crítica (freireana, marxiana, althusseriana, gramsciana, entre outras) da Educação, que pudessem subsidiar as questões sobre a formação de professores. A base filosófica nos proporcionou, além de reflexões sobre a dialogicidade, sustentadas pela hermenêutica, alguns pressupostos que nos levaram às escolhas da metodologia utilizada para a pesquisa. Assim, pudemos trazer características do método dialético marxista e, com isso, abarcar uma interpretação das informações postas através da “síntese dos opostos”, como denomina Hegel (1991). Consideramos, então, de antinomias as contradições encontradas e, assim, tecemos uma rede de conjecturas, a partir das ideias dos sujeitos (professores) entrevistados e envolvidos no trabalho.

A escolha pelas concepções freireanas preencheu o recorte com significados e princípios de uma prática libertadora, progressista e dialógica, fortalecendo a própria prática docente e resguardando as intenções do trabalho. Além disso, as práticas freireanas, por estarem em consonância com que o ansiamos construir sobre a importância da formação política na formação de professores, colocaram-nos frente a outros questionamentos, dentre eles, a necessidade de superação da pedagogização do tema.

Ao traçarmos o objetivo geral, referente à análise da formação política nos cursos de licenciatura em matemática e ciências da natureza de uma universidade pública brasileira, foram consideradas as disciplinas ofertadas no semestre 01/2017 e, com isso, buscamos autores que versam sobre a temática. Apoiamo-nos também nas Resoluções que tratam das Diretrizes sobre Formação de Professores no Brasil (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015). Criamos, com isso, subsídios através das análises dos dados obtidos pela pesquisa de campo e conseguimos entrelaçar o assunto, adotando um posicionamento reflexivo a favor da busca pela formação política, através dos cursos de formação docente.

Quanto aos objetivos específicos da pesquisa, buscamos compreender a importância

da formação política na legislação educacional, especificamente por meio de análises destes Documentos Oficiais, dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e do Ementário das disciplinas em questão, conforme objetivo geral. Assim, identificamos no discurso dos professores formadores, propostas e ações de formação política que ocorrem em suas práticas dentro da sala de aula (e fora dela, igualmente). Pudemos, nos objetivos específicos, nos apoiar em ideias que oportunizam discussões futuras para intervenções acerca dessa formação política nos cursos de licenciatura, os quais utilizamos como cenário para este trabalho de pesquisa.

Quando recorremos aos pressupostos hegelianos para subsidiar nossa mediação filosófica, compreendemos que a formação de professores dos cursos de licenciaturas investigados se constitui como um fenômeno de representação de dialogicidade, e que as dificuldades em enfrentar as contradições são fruto da própria formação a que foram submetidos os formadores. Ao reunirmos as antinomias encontradas na fala dos entrevistados, relacionamo-las às perspectivas freireanas e, de fato, compreendemos que as práticas não precisam de totais mudanças, mas de ajustes quanto à tomada de posicionamento dos professores, enquanto formadores, ressaltando que a grande maioria dos professores não têm consciência da relevância da formação política para os licenciandos. Dessa forma, supomos que a falta dessa formação política na formação dos formadores pode ser a causa principal dessa falta de objetividade, e até do próprio posicionamento diante da sociedade.

Garantimos ainda, apoiados em Gramsci (1979), a necessidade de fortalecer a classe dos trabalhadores em Educação e seu modo de pensar, abandonando com isso, algumas concepções e ideias que resultam, tanto no modo de produção do capital, quanto no modo de produção da prática social, movidos pelas prioridades ou interesses de um determinado público. A ideia gramsciana fortalece a reflexão de que os professores desempenham uma função social, enquanto categoria, e sua figura pode agir tanto para transformação, quanto para reprodução das condições dos sujeitos, cabendo-lhe posicionamentos políticos, éticos e pedagógicos, frente às questões postas pela realidade educativa, como também sustenta Freire (1996) em suas colocações, especialmente, quanto aos processos de autonomia docente.

A escola com seus professores, e a universidade, com o seu centro formador, precisam criar condições para que o modo de pensar, agir, sentir, interferir e olhar a sociedade passe a ser mais coletivo, e avance na direção da consciência manifestada pelas escolhas. Quando falamos sobre escolhas, vale lembrar que essas escolhas estão no cenário da formação do sujeito inserido na escola, perpassando a prática pedagógica de quem está à frente, no caso o professor. Como vimos, no decorrer do trabalho, e também na fala dos professores que geraram uma de nossas antinomias, a própria escolha de um texto passa a ser uma escolha

política e, como ação política, deve colaborar para que os alunos compreendam as visões de diferentes lados, como nos aponta Freire (2002). Sabemos que os professores são organizadores, não só da cultura educativa, como nos diz Gramsci (1979), mas igualmente das demais dimensões da cultura na vida em sociedade. E, sendo o professor sujeito de “poder”, dentro das suas atribuições, faz sentido abandonar o medo de se posicionar, diante dos ideais formativos, e buscar uma identidade que possa agregar valores explícitos à necessidade de uma formação política própria e de seus alunos, o que nos leva a crer que seria uma superação de algumas antinomias postas na pesquisa pelos entrevistados e, assim, a luta (inclusive de classe) possa ser travada na força motriz do processo histórico pelo qual passa a Educação, a universidade e, especialmente, a formação docente.

Ao identificar a pedagogização percebida nas colocações e questionamentos da entrevista, especialmente, quando os professores entrevistados apontam para uma necessidade de colocar (ora sim, ora não) a formação política como sendo função de determinadas disciplinas, compreendemos que “disciplinarizar” a formação política pode levar ao fracasso consumado da própria formação, visto que “política”, no sentido de “formação”, não é conteúdo e não pode ser fragmentado, pois, segundo Freire (1997), a Educação e a cidadania são coisas interdependentes e estando unidas pela consciência, a consciência política configura-se como fruto dessa relação. Assim, a superação da pedagogização pode se dar, através da própria superação de que o ensino (básico, secundário, superior) deve aprender “manhas”, como nos coloca Freire (1995)⁴, quando lhes chega uma proposta curricular imposta e “inquestionável”. O ensino precisa colocar para pensar, que a própria forma institucionalizada da Educação sofre com os problemas que pedagogizam as ações docentes e a aprendizagem dos alunos. Quando apontamos pedagogização, é bom salientar que ela não é mais do que uma tentativa de escolarizar, de levar para um conteúdo a temática, elencando-a como um eixo curricular, conceitual ou de operacionalização, indo totalmente contra as ideias de Freire (1997), quando ele afirma com veemência que política e Educação estão inseridas no educador e sujeito, inseparáveis no plano social. Pareceu-nos que falar sobre política, pode gerar certa confusão, uma vez que, expostos a tempos sombrios em que estamos vivendo, as interpretações possam rondar a política partidária, lembrando que Gramsci (1979) reforça que a política deve estimular a consciência crítica dos sujeitos sobre a sociedade, e que não há dúvida que a política deva fazer parte dos assuntos sobre cidadania e Educação.

Sobre a solidificação da formação política, através dos cursos de licenciatura

⁴ Ibid (GADOTTI, 1995)

investigados, podemos instaurar um alerta sobre o medo que paralisa os formadores que já têm consciência da necessidade de ruptura com os paradigmas. Observamos que alguns expuseram que a razão pela qual silenciam está nas imediações da própria hostilidade a que são expostos, quando a discussão envolve razões de lados opostos, no ambiente educativo. Assim, falaram que as colocações são feitas deles para eles mesmos, e parece não romper com os muros que envolvem a universidade, ou seja, a consciência política e cidadã, particular, compromete a chegada de uma consciência política, cidadã e coletiva à sociedade educacional por repercutir de forma negativa ao perfil de determinados posicionamento dos docentes. Ainda assim, mesmo encontrando posicionamentos contrários, disseram que percebem uma boa formação proporcionada aos licenciandos. Este, portanto, não é um assunto atual e, já vendo sendo discutido por inúmeros autores, inclusive por Freire (1997).

Há, contudo, um desejo maior que ronda as intenções deste trabalho, movido pela inquietação na própria prática, pelas lutas de classe, já travadas (inclusive, as que ainda estão em decorrência) e pelas compreensões críticas e políticas recheadas de subjetividades pela afinidade com o tema. Quando falamos da necessidade de superação, das dificuldades em buscar respostas para todas as antinomias apontadas, pretendemos apontar mais questionamentos e deixar que as respostas sejam dadas por quem de fato nos interessa: os licenciandos, os formandos em docência e, até mesmo, os formadores que estão tangencialmente inseridos na busca por uma formação, verdadeiramente, política para os seus.

Importante destacar que as entrevistas realizadas com os professores formadores apresentaram alguns limites, próprios do instrumento, o que levou-nos a interpretações subjetivas contextualizadas também ao perfil de cada entrevistado, visto que cada sujeito possui a sua visão de mundo e interferência na realidade, como nos esclarece Freire (1996). As peculiares dos mesmos, nem sempre se dão no campo da educação, pois muitos deles, como podemos ver nos quadros sobre os sujeitos (p.64 - ss) não possuem formação no âmbito da educação e as leituras técnicas e instrumentais estão mais presentes em suas colocações, o que também é de suma importância para a formação de professores.

Dessa forma, contextualizamos também o momento vivido no país entre os anos de 2016 e 2017, onde a crise política cercou também a universidade, o que nos levou a muitas outras interpretações subjetivas sobre as questões colocadas, gerando as antinomias já explicadas. O cenário do país entre os anos 2016/2017 foi sedimentado por afastamento de uma presidenta eleita democraticamente, gerando um impeachment aprovado na Câmara dos deputados. O vice-presidente assumiu o governo e encerrou o ano de 2016, de acordo com notícias da mídia, inclusive internacional, com apenas 14% de aprovação. Anos cercados por

polêmicas, criações de medidas impopulares e condução de operações envolvendo investigações da Polícia Federal. As manifestações pelo país também tiveram lugar, dentre elas destacamos a Reforma do Ensino Médio, ocupações estudantis e Reformas Trabalhistas. Podemos pensar sobre a vulnerabilidade vivida, o que, possivelmente interferiu no ponto de vista histórico de cada sujeito, e conseqüentemente, da pesquisadora e dos instrumentos utilizados.

Ademais, especialmente, quanto ao receio e à reprodução de paradigmas de um sistema educativo, movido por interesses de uma única classe social, concluímos que a formação de professores ainda sofre processos de transição, dado ao seu histórico de ordem social, capital, e estrutural como nos disse Mészáros (2008). A universidade é suscetível para desenvolver consciência crítica e formar professores que estejam inseridos numa nova dinâmica para o processo ensino-aprendizagem, mas para isso, precisa revisitar as presenças de questões fundamentais como: a) revisão dos ementários, carga horária de disciplinas de caráter formador; b) inclusão de pesquisas sobre formação política e identidade docente dos licenciandos; c) novas propostas para atividades que compreendem a luta de classe dos trabalhadores da Educação, e os instrumentos que eles podem usar para garantir autonomia, diante dos obstáculos sociais; d) frequência e participação também dos formadores nas perspectivas e ações que buscam formar politicamente os alunos; e) ênfase num currículo com posturas críticas, explícitas em suas descrições, com detalhamento dos conteúdos que possam vir a romper com o paradigma do pensamento de uma classe social; f) revisão das teorias que fundamentam as disciplinas de caráter específico de cada área de atuação, demonstrando que existem possibilidades transversais, inter e transdisciplinares entre os conteúdos, especialmente, em abordagens críticas, éticas e políticas; g) realização de práticas voltadas para as mudanças e permanências de ações que visem a melhoria da qualidade social, através dos conteúdos ministrados, da forma de se pensar as questões de ciências da natureza, matemática e áreas afins; h) inclusão do processo de formação de professores, através das licenciaturas, de modo que esteja elucidado no PPC, privilegiando a reflexão, numa busca incessante pelo significado de uma prática formativa de caráter pedagógico, didático, instrucional, político e social e, por fim, i) a continuidade e aperfeiçoamento da prática formadora que vise a qualidade do Ensino Superior, em tempos de dificuldade com as políticas públicas, fomentando novas ideias e a criação de ferramentas para a formação do sujeito político, compromissado com a docência.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N., VISALBERGHI, A. **A história de la Pedagogia**. México: Alianza Editorial, 1992. Versão online. Disponível em: <<https://fileducivutajin.files.wordpress.com/2014/05/frobel.pdf>>. Acesso em 31.08.2017.
- ABRÚCIO, Fernando Luiz. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.
- ALTHUSSER, Louis. **A ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- ANDRE, Marli Eliza D. A de. **Etnografia da prática escolar**. Coleção Prática Pedagógica. São Paulo: Papyrus, 1999.
- ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Boletim da ANFOPE**. Ano IV, n.º 8, Abril de 98. **Por uma política global de formação dos profissionais da Educação**. 01/12/1999.
- APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdades**. Tradução de A. Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARAÚJO, Maria Inêz O. SOUZA, Joseane França. **A prática de ensino no processo de formação profissional do professor de biologia**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências. VIII ENPEC. ISSN: 21766940. Florianópolis: 2006. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1098.pdf>> acesso em: 21.08.2016.
- ARROYO, Miguel G. **Educação e exclusão da cidadania**. In: BUFFA, Ester et al. **Educação e cidadania**. Quem educa o cidadão? 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- AULER, D.; DELIZOICOV, D. **Educação CTS: Articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e referenciais ligados ao movimento CTS**. In: LÓPES, A. B.; PEINADO, V-B.; LÓPES, M. J.; RUZ, M. T. P. (Org.). **Las Relaciones CTS en la Educación Científica**. Málaga: Editora da Universidade de Málaga, 2006.
- BARRETO, Rogério Pereira; SANTOS, Cenilza Pereira. **Formação de professores como compromisso político**. Revista Metáfora Educacional. Versão on-line. N.10. Junho de 2011. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>> acesso em: 23 de setembro/2016.
- BARRETO, Andréia. **A mulher no Ensino Superior: distribuição e representatividades**. Cadernos do GEA, n. 6, (julho/dezembro. 2014) – Rio de Janeiro: Flacso/GEA/ UERJ, 2014.
- BARROS, Silvino Moraes. **A formação política do professor e uma introdução à teoria da reprodução cultural do ensino formal**. Revista Solta a Voz, v. 16, n.2, 2005.

BAZZO, Vera Lúcia. **As conseqüências do processo de reestruturação do estado brasileiro sobre a formação de professores da Educação Básica: algumas reflexões.** In: PERONI, Vera M. Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (orgs) **Dilemas da Educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado.** Porto Alegre: UFRGS, 2006.

BAZZO, W. A; LINSINGEN, Irlan Von; PEREIRA, L. T. do V. (Eds.). **Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade).** Cadernos de Ibero-América. Madri: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2003.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política.** 2. ed. Tradução de Daniela B. Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

_____. **Liberalismo e democracia.** 6. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994.

_____. **As ideologias e o poder em crise.** 4. ed. Brasília: UNB, 1999.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos.** Coleção ciências da Educação. Tradução de Maria João Alvarez Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto editora: Portugal, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. CNE. Conselho Pleno. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores em Educação Básica de nível superior.** Maio de 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>> Acesso em: 19.09.2016.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para formação continuada.** Resolução n. 2 de 1º de Julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23.09.2016.

BRASIL/MEC. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior,** curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso: 12 de março de 2017.

BRASIL/MEC. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica,** disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/D6755.htm>> Acesso em 20 dez. 2010.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996,** que estabelece as **diretrizes e bases da Educação nacional.** – 5.ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: (1º e 2º ciclos do ensino fundamental).** v. 3. Brasília: MEC, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. (coord.). **Formação de Profissionais da Educação (1997 – 2002).** Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BUARQUE, C. **A aventura da Universidade.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CARDOSO, M. E. **Trabalhadores da Educação.** In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CARNOY, M.; LEVIN, H. **Escola e trabalho no Estado capitalista.** São Paulo: Cortez, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia.** São Paulo: Ática, 1999.

COMISSÃO ORGANIZADORA. Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Professores de Ciências Biológicas.** Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI, 2015. Disponível em: <https://portalacademico.unifei.edu.br/files/material/ppc/C01_BLI.pdf>. Acesso em 23.05.2017.

_____. Curso de Licenciatura em Física. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Professores de Física.** Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI, s/d. Disponível em: <https://portalacademico.unifei.edu.br/files/material/ppc/C01_FLI.pdf>. Acesso em 23.05.2017.

_____. Curso de Licenciatura em Matemática. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Professores de Matemática.** Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI, s/d. Disponível em: <https://portalacademico.unifei.edu.br/files/material/ppc/C01_MLI.pdf>. Acesso em 23.05.2017.

_____. Curso de Licenciatura em Química. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Professores de Química.** Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI, 2014. Disponível em: <https://portalacademico.unifei.edu.br/files/material/ppc/C01_QLI.pdf>. Acesso em 23.05.2017.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 1997.

CORTIANO, Marisa de Lourdes. **A formação política do professor: expressão e relação com a prática pedagógica.** PUC: Centro de Teologia e Ciências Humanas. Qualificação para Mestrado. Curitiba: 2008.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário Etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 1982.

CURY, Carlos. R. Jamil. **A formação docente e a Educação nacional**. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Educação e Contradição**. São Paulo, Cortez, 1985.

DIAS, Reinaldo. **Ciência Política**. São Paulo: Atlas, 2008.

DEMO, Pedro. **Formação de professores básicos**. Em Aberto, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90**. Educação e Sociologia. Campinas, vol 23, n. 80, 2002.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro, Antares/Nobel, 1986.

FERREIRA JR, A. e BITTAR, M. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964 – 1985)**. São Paulo: Terras do Sonhar: Pulsar, 2006.

FERREIRA, Maria José R. **O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da Educação e do pensamento freireano à formação do professor**. Revista Iberoamericana de Educação. N. 33, 2003.

FLEINER-GERSTER, Thomas. **Teoria Geral do Estado**. Tradução de Marlene Holzhsyen. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19º ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez: 2002.

_____. **Educação e mudança**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H.C.L. de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 18.06.2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

_____. **Verdade e Método II: complementos e índice**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Pedagogia: diálogo e conflito**. Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernadete. A. **Avaliação qualitativa dos projetos Pibid implementados em instituições de Ensino Superior – IES localizadas nas regiões Sudeste e Sul**. Relatório Técnico. São Paulo: OEI/CAPES, 2013.

GATTI, Bernadete. A. (Org.). **Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor**. Documento Técnico. Brasília: UNESCO/MEC/Capes, 2012.

GATTI, Bernadete. A.; BARRETTO, E. S. de S. (coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e Educação: manual do usuário**. In: SILVA, T. T.; Pablo Gentili (Org.). **Escola S.A**. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GIANOTTO, Dulcinéia E. Pagani. **Os saberes necessários à prática pedagógica do professor de Ciências**. Universidade Estadual de Maringá/UEM. Resumos online. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0230-2.pdf>>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

GILES, T R. **História da Educação**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda., 1987.

GIL-PÉREZ, D. CARVALHO, A. M. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Notas sobre o Estado e a política**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Homens ou máquinas?** In: MONASTA, Attilio. Antonio Gramsci. Tradução Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2012.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GÓMEZ, A. I. P. **As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência.** In GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino.** 4ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GROSSI, Domingos S. Cunha (org). **Uma história dentro da história.** Belo Horizonte: SINPRO MG, 2014.

HEGEL, George W. F. **A Ciência da Lógica: Enciclopédia das Ciências Filosóficas.** Tradução de Paulo Menezes. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

_____. **Introdução à história da filosofia.** Tradução de Artur Morão. Lisboa: Editora 70, 1991.

_____. **Discurso sobre Educação.** Lisboa: Edições Colibri, 1994.

HYPÓLITO, A. L. **Trabalho docente: classe social e relações de gênero.** Campinas: Papyrus, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior em 2015.** Brasília, INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 01.08.2017.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. 1996. **Dicionário Básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Âmagô, 1975.

JÚNIOR, P. G. **História da Educação Brasileira.** São Paulo: Cortez, 2008.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-modernismo.** Artes Médicas: Porto Alegre, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marna de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula.** In: História das mulheres no Brasil. Del Priore, Mary (org.). 5ª ed. São Paulo: Contexto. 2001.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução de Maria Helena B. Alves.. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **O Capital: crítica à economia política.** Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **Crítica da Educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978.

MARTINS, Maria A. Viviani. **O professor como agente político**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1983.

MASCARO, Alysson L. **Introdução à Filosofia do Direito: dos Modernos aos Contemporâneos**. São Paulo: Atlas, 2002.

MASETTO, M. T. **Professor universitário: um profissional da Educação na atividade docente**. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MONROE, Paul. **História da Educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NÓVOA, António Sampaio da. (org.) **Profissão Professor**. Porto/PT: Porto Editora, 1995.

NUNES. C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. In: Educação e Sociedade. N. 74, Ano XXII, 2001.

PACHECO, J. **Pequeno dicionário de absurdos em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PATTO, M. H. S. **Formação de professores: o lugar das humanidades**. In: Barbosa, R. L. L. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão**. IN: PICONEZ, S. C. B. **A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada. Revista Nuances, vol. III. São Paulo: USP, p.5, 1997.

PIZARRO, Aloysio. **Nossa História, nossa tradição: cronologia da história de uma escola de engenharia que virou universidade**. Itajubá/MG: Papercrom editora, 2002.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A Educação pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José S. de Camargo Pereira. 21.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROHMANN, C. **O livro das idéias**. Tradução de J. Simões. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**. Conselho Nacional de Educação: Conselho Pleno. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de 1º julho de 2015.

RIBEIRO, Marlene. **Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, nº 2, p. 113-128, jul./dez., 2002. Acessado em 20.05.2017.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

ROJAS, J. **Efeitos de sentido e fenomenologia nas práticas educativas: linguagem, cognição e cultura**. In: III Seminário Internacional de Pesquisa e estudos qualitativos. V Encontro de Fenomenologia e Análise do Existir, 2006. São Bernardo do Campo. Anais. São Bernardo do Campo: Editora SE&PQ - Co-editora UMESP, v. 1, 2006.

ROMANOWSKI, Joana P. CORTIANO, Marisa Lourdes. **As pesquisas sobre a formação política do professor**. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-080-04.pdf>>. Acesso em: 23.09.2016.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de História**. Passo Fundo: UPF, 2002.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed: 1999.

_____. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013

SADER, Emir (Org.). **Gramsci: poder, política e partido**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. **A Universidade no Século XXI: por uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de S. (org) **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências**. São Paulo. Cortez, 2004.

_____. **Os processos da globalização**. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Globalização: fatalidade ou Utopia**. Porto/PT: Afrontamento, 2001.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no Ensino Médio: Condições e perspectivas epistemológicas**. Disponível em: <<http://www.sociologos.org.br/textos/sociol/ensinme1.html>> 18.ed. n.º. 1, Vol. 1, jan-jun. 2012. Acesso em: 03/09/2017.

SANTOS, M. E. V. M. **A cidadania na “voz” dos manuais escolares: o que temos? O que queremos?** Lisboa: Livros Horizonte, 2001.

SANTOS, W. L.; MORTIMER, E. **Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências**. Ciência & Educação, Bauru, Volume 7, n. 1, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Autores Associados: Campinas, 2008.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. Vol.14, n. 40, 2009.

_____. **Escola e democracia**. 8.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, L. H. A; SCHNETZLER, R. P. **A Mediação pedagógica em uma disciplina científica como referência formativa para a docência de futuros professores de Biologia**. Revista Ciência & Educação, São Paulo: vol. 12, n. 1, 2006.

SINGER, Paul. **Poder, política e Educação**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Anped, n.1, 1996.

SOBRINHO, José Dias. **Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público**. In: Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

TARDIF, M.; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade. Ano XXI, n.73, p. 209. Dezembro, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo M. **A Educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no Ensino de Ciências**. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. **Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo**. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: uma crítica ao neoliberalismo em Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial.** In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação.** Conferência Mundial sobre Educação Superior. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. acesso em 18.05.2017.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNIFEI. Universidade Federal de Itajubá. Site Oficial. Disponível em <<https://unifei.edu.br/apresentacao/historia/>>. Acesso em 09.09.2017

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas/SP: Papirus, 2004.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é Universidade?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução de Daniel Grassi. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE – A

QUESTÕES DA ENTREVISTA REALIZADA

- 1.** A sua opinião sobre as ementas do curso (ou cursos) em que trabalha: Ela(s) contempla(m) a formação política dos alunos licenciandos?
- 2.** Como você vê a formação política oportunizada aos alunos das Licenciaturas?
- 3.** Você acha que formação política numa licenciatura é importante?
- 4.** Você recebeu formação política na sua formação?
- 5.** O que você considera de mais importante para que se garanta a formação política dos alunos licenciandos?
- 6.** Se eu perguntasse para um aluno da licenciatura se ele tem formação política na sua formação docente, o que você pensa que eles irão me responder?

APÊNDICE – B

PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO

Quadro 7 – PPCs dos Cursos de Licenciaturas: *Ciências Biológicas, *Física, *Matemática e *Química. - Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)

CURSO	OBJETIVO GERAL DO CURSO	DISCIPLINA	EMENTA	PERFIL DE QUEM FORMA	PERFIL DE QUEM É FORMADO	ALGUMAS COMPETÊNCIAS COMO RESULTADOS
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	<p>O curso de Ciências Biológicas Licenciatura oferecido pela UNIFEI tem como principal objetivo: a formação de professores de Ciências e Biologia para atuar no magistério da Educação Básica e no nível superior, dotados de conhecimento teórico-metodológico e preparados para o exercício da cidadania consciente. [...] o curso visa atender a demanda social formando profissionais qualificados para a docência de Ciências Biológicas, capazes de atuar de forma crítica e criativa nos diversos contextos,</p>	<p>Prática de Ensino III (64h)</p> <p>3º Período</p>	<p>O trabalho do professor e o compromisso ético. Prática de ensino e a formação docente. Histórico do Ensino de Ciências e Biologia no Brasil e no mundo. O ensino de Ciências Naturais na escola básica: tendências e inovações. Procedimentos e recursos didáticos para o ensino das Ciências Naturais. Avaliação do ensino e da aprendizagem das Ciências Naturais. O conteúdo valorativo e o ensino de Ciências Naturais.</p>	<p>Busca adotar uma postura metodológica que privilegie uma relação dialógica entre professor e aluno, em que o docente tenha como objetivo não apenas o ensino, mas o ensino que resulte na efetiva aprendizagem do aluno.</p>	<p>Este profissional deverá ter uma preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento, apto a adotar uma postura ética em sua atuação profissional, valorizando as diferentes formas de aprender dos alunos, além de respeitar sua diversidade cultural. Ele deverá ter iniciativa, capacidade de julgamento e de tomada de decisão, embasada em critérios humanísticos e de rigor científico, bem como em referenciais éticos e legais.</p>	<p>✓ Pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;</p> <p>✓ Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência;</p> <p>✓ Atuar em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas, comprometendo-se com a divulgação dos resultados das pesquisas em veículos</p>

<p>mediante o uso de múltiplas estratégias de ensino, de novas tecnologias voltadas para a Educação, bem como de recursos de informática. Acrescenta-se aos objetivos do curso estabelecer uma visão crítica sobre as bases teóricas e práticas que propiciam a formação da identidade profissional do discente, tornando-o um agente politicamente preparado para atuar na transformação social em que se encontra inserido. Adicionalmente, espera-se propiciar durante o processo formativo, estudos e pesquisas sobre as práticas pedagógica e científica, priorizando a relação teoria-prática, reflexão sobre a realidade escolar e social, dando oportunidades ao licenciando de aprender a ser professor. Não obstante, considerando que o licenciado é um biólogo, almeja-se formar profissionais aptos a exercer atividades de pesquisa, participar de</p>	<p>Educação Ambiental (48h)</p> <p>5º Período</p>	<p>Evolução do processo de conscientização ambiental. Percepção ambiental. Educação ambiental no ensino formal e não formal. Políticas e programas públicos em Educação ambiental. A Agenda 21 e Educação ambiental. Metodologia de projetos em Educação ambiental. Oficinas em Educação ambiental.</p>			<p>adequados para ampliar a difusão e ampliação do conhecimento;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer a Biologia como uma área que ocupa posição de destaque na história da ciência, devido às descobertas científicas que interferiram de maneira positiva na vida da sociedade de modo geral; ✓ Portar-se como educador consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental; ✓ Utilizar o conhecimento sobre organização, gestão e financiamento da pesquisa e sobre a legislação e políticas públicas referentes à área; ✓ Entender o processo histórico de produção do conhecimento das ciências biológicas referente a conceitos/princípios/teorias; ✓ Estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade; ✓ Aplicar a metodologia científica para o planejamento, gerenciamento e execução de processos e técnicas visando o desenvolvimento de projetos, perícias, consultorias, emissão de laudos, pareceres etc. em diferentes contextos; ✓ Utilizar os conhecimentos das ciências
	<p>Estrutura e Funcionamento de Ensino (64h)</p> <p>4º Período</p>	<p>A escola e a democracia: o papel do aparelho escolar na sociedade moderna; a escola como um aparelho de justiça social; escola para todos: meta ou utopia. A política educacional pós-64: a lei 5.692/71; a lei 5.540/68. A Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da</p>			

	<p>programas de pós-graduação e exercer a docência no Ensino Superior.</p> <p>(PPC de Ciências Biológicas, p. 9 e 10)</p>		<p>Educação Nacional como base da legislação da Educação brasileira.</p>			<p>biológicas para compreender e transformar o contexto sociopolítico e as relações nas quais está inserida a prática profissional, conhecendo a legislação pertinente;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver ações estratégicas capazes de ampliar e aperfeiçoar as formas de atuação profissional, preparando-se para a inserção no mercado de trabalho em contínua transformação; ✓ Orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade; ✓ Atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparado a contínua mudança do mundo produtivo; ✓ Comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional.
--	---	--	--	--	--	---

FÍSICA	<p>O curso tem por objetivo: Formar licenciados em Física, que tanto podem atuar no Ensino Médio, como podem prosseguir seus estudos em programas de mestrado e de doutorado;</p> <p>Aprofundar colaborações já existentes e viabilizar novas colaborações com diversos grupos de pesquisa em Educação e em Ensino de Física, tanto na própria instituição quanto fora dela, por meio de atividades de estágio e iniciação científica;</p> <p>Estreitar os laços da universidade com as escolas de ensino médio, por meio de atividades de estágio e de iniciação científica júnior; promover a disseminação do ensino a distância por todo o país;</p> <p>Fomentar atividades de divulgação científica; formar mão de obra</p>	<p>Prática de Ensino I (75h)</p> <p>1º Período</p>	<p>Tecnologias da Informação e Comunicação, Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Educação à Distância aplicados ao Ensino de Física.</p>	<p>Considerando a longa experiência do Inst. no ensino de Física para os cursos de Engenharia, a existência de um corpo docente altamente qualificado, com forte interação científica com grupos do país e do exterior, uma experiência já consolidada em programas de capacitação e treinamento de professores do ensino fundamental e médio e a ótima infraestrutura laboratorial e computacional da instituição, esse grupo concluiu que já havia condições propícias para a criação de um curso de graduação em Física, nas modalidades Licenciatura e Bacharelado.</p>	<p>[...] O profissional que o parecer citado denomina Físico-Educador: um profissional que se dedica, preferencialmente, à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de Educação científica, como vídeos, “software”, ou outros meios de comunicação.</p>	<p>✓ Dominar princípios gerais e fundamentos da Física, estando familiarizado com suas áreas clássicas e modernas;</p> <p>✓ Descrever e explicar fenômenos naturais, processos e equipamentos tecnológicos em termos de conceitos, teorias e princípios físicos gerais;</p> <p>✓ Diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas físicos, experimentais ou teóricos, práticos ou abstratos, fazendo uso dos instrumentos laboratoriais ou matemáticos apropriados;</p> <p>✓ Manter atualizada sua cultura científica geral e sua cultura técnica profissional específica;</p> <p>✓ Desenvolver uma ética de atuação profissional e a consequente responsabilidade social, compreendendo a Ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sociopolíticos, culturais e econômicos.</p>
		<p>Prática de Ensino III (75h)</p> <p>3º Período</p>	<p>O estudo da Mecânica na Educação Básica: Concepções Alternativas, Transposição Didática e Resolução Literal de Problemas.</p>			
		<p>Estrutura e funcionamento do Ensino (64h)</p> <p>Sem período definido</p>	<p>A escola e a democracia: o papel do aparelho escolar na sociedade moderna; a escola como um aparelho de justiça social; escola para todos: meta ou utopia. A política educacional pós-64: a lei 5.692/71; a lei 5.540/68. A Constituição da</p>			

	qualificada para atuar em museus de ciências; inserir os estudantes em atividades de extensão universitária, de modo a contribuir para os processos de inclusão social em andamento. (PPC de Física, p. 04)		República Federativa do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como base da legislação da Educação brasileira.			
MATEMÁTICA	<p>O curso de Matemática Licenciatura na UNIFEI objetiva preparar professores de Matemática para a atuação no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano e no Ensino Médio.</p> <p>O caráter interdisciplinar e multidisciplinar da Matemática, advindas com a evolução tecnológica dos últimos tempos, tem se aprimorado. Sem dúvida, o intercâmbio dessa ciência com a Física, Engenharia e com as Ciências Econômicas, Biológicas, Humanas e Sociais é muito grande. Assim, o curso de Matemática Licenciatura</p>	<p>Prática de Ensino de Matemática II (64h)</p> <p>3º Período</p>	<p>A Prática de Ensino na formação do Professor: breve Histórico e a atualidade. Cotidiano escolar. Caracterizar a natureza e os objetivos da Matemática, enquanto componente curricular da Educação Básica: a Matemática nos ensinos: Fundamental e Médio. Elaboração de planos de ensino com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais.</p>	<p>O êxito do programa de formação em Matemática depende da atuação de um corpo docente formado por professores pós-graduados. O professor deverá apresentar:</p> <p>Conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais;</p> <p>Competência pedagógica, técnica, ética e humana;</p> <p>Postura investigativa;</p> <p>Perfil criativo, reflexivo e crítico;</p> <p>Busca Constante de aperfeiçoamento;</p>	<p>O curso de Matemática Licenciatura na UNIFEI deverá qualificar seus graduados para o ensino. Sólida formação de conteúdo de Matemática Pura e Instrumental. Formação na área de computação que lhe permita usar o computador como instrumento de trabalho. Comunicação eficaz como educador no exercício de sua profissão. Capacidade para aplicar seus conhecimentos de forma inovadora, acompanhando a contínua evolução da ciência e contribuindo na busca de soluções nas</p>	<p>✓ Formular e resolver questões relativas à Matemática e às áreas de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema.</p> <p>✓ Interpretar as soluções encontradas dentro de um contexto global e social, explorando a criatividade e o raciocínio crítico no desempenho de suas funções dentro da sociedade.</p> <p>✓ Aprender continuamente, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento.</p> <p>✓ Conhecer questões contemporâneas.</p> <p>✓ Utilizar novas tecnologias para a resolução de problemas.</p> <p>✓ Expressão oral e escrita.</p>

<p>da UNIFEI deve munir o profissional de qualidades pertinentes ao curso tais como raciocínio lógico, postura crítica e ética diante da interação da Matemática com as ciências afins. O aluno deverá ser incentivado a explorar habilidades individuais como educador, procurando desenvolver-se na busca constante pelo saber e o bom relacionamento interpessoal, através de comunicação e planejamento de suas atividades educacionais. Essas habilidades e competências, adquiridas ao longo do curso, formarão um profissional capaz de ocupar posições de destaque no ensino público e privado.</p> <p>(PPC de Matemática, p. 03)</p>	<p>História da Matemática (64h)</p> <p>7º Período</p>	<p>Historiografia da Matemática. Matemática na Antiguidade. Matemática no período Grego-Helenístico. A Matemática na Idade Média na Europa, Índia e China. Matemática no renascimento europeu. Matemática nos séculos XVII e XVIII na Europa.</p>	<p>Domínio de metodologias de ensino; Visão global do processo educacional.</p>	<p>diferentes áreas de aplicação da Matemática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalhar em equipe. ✓ Elaborar e efetivar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a Educação Básica. ✓ Analisar, selecionar e produzir materiais didáticos. ✓ Analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a Educação Básica. ✓ Contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica.
	<p>Estrutura e Funcionamento do ensino (64h)</p> <p>Sem período definido</p>	<p>A escola e a democracia: o papel do aparelho escolar na sociedade moderna; a escola como um aparelho de justiça social; escola para todos: meta ou utopia. A política educacional pós-64: a lei 5.692/71; a lei 5.540/68. A constituição da República Federativa do Brasil e a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com base da legislação da Educação brasileira.</p>			

QUÍMICA	<p>Formar professores para a Educação Básica, tanto no ensino regular quanto para o técnico, com uma sólida base de conhecimento em química;</p> <p>Oferecer ao licenciando um domínio de técnicas básicas de laboratório bem como de procedimentos de segurança em laboratórios;</p> <p>Formar professores com senso crítico;</p> <p>Instigar a curiosidade, a necessidade de capacitação, o espírito científico para resolução de temas relacionados à química e ao ensino de química;</p> <p>Apresentar ao licenciando a realidade educacional brasileira;</p> <p>Formar um aluno com base nos pilares da Educação da UNESCO: aprender a fazer, conhecer, a viver juntos e a ser (DELORS, 1999);</p> <p>Formar um licenciando que conheça os fundamentos do empreendedorismo.</p>	<p>Prática de Ensino I (64h)</p> <p>1º Período</p>	<p>Conceitos fundamentais da química na Educação Básica. Linguagem social em salas de aula de ciências.</p> <p>Abordagens comunicativas.</p> <p>Conceitos e contextos.</p> <p>Introdução à noção de modelos.</p>	<p>Para que o professor de Ciências possa assumir sua condição de profissional da Educação, sua formação deve se dar em pelo menos três dimensões política, pedagógica e científica. Para tal, é fundamental, por um lado, que esses profissionais conheçam, como afirma (NÓVOA, 1995), o contexto ocupacional, a natureza do papel da profissão e possuam a competência profissional para ser professor.</p> <p>Devem ser formados também de maneira a se apropriar da produção de conhecimentos, tanto do campo pedagógico, quanto daqueles específicos, e das possíveis articulações entre eles.</p> <p>As diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular das Licenciaturas em Ciências devem</p>	<p>O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na Educação fundamental e média. Em nosso curso, pretende-se atingir esse perfil do licenciado em química a partir de competências e habilidades que serão separadas nas categorias: gerais, com relação à compreensão da química, com relação à busca de informação e à comunicação e expressão, com relação ao ensino de Química e com relação à profissão.</p>	<p>✓ Possuir conhecimento sólido e abrangente na área de atuação, com domínio das técnicas básicas de utilização de laboratórios, bem como dos procedimentos necessários de primeiros socorros, nos casos dos acidentes mais comuns em laboratórios de Química.</p> <p>✓ Possuir capacidade crítica para analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos; assimilar os novos conhecimentos científicos e/ou educacionais e refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto cultural, socioeconômico e político.</p> <p>✓ Identificar os aspectos filosóficos e sociais que definem a realidade educacional.</p> <p>✓ Identificar o processo de ensino/aprendizagem como processo humano em construção.</p> <p>✓ Ter uma visão crítica com relação ao papel social da Ciência e à sua natureza epistemológica, compreendendo o processo histórico-social de sua construção.</p> <p>✓ Saber trabalhar em equipe.</p> <p>✓ Ter uma boa compreensão das diversas etapas</p>
	<p>Química Inorgânica I (64h)</p> <p>3º Período</p>	<p>Estrutura Molecular e Teorias das Ligações. Fundamentos da Química de Coordenação. Teoria das Ligações em Compostos de Coordenação.</p>	<p>Devem ser formados também de maneira a se apropriar da produção de conhecimentos, tanto do campo pedagógico, quanto daqueles específicos, e das possíveis articulações entre eles.</p> <p>As diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular das Licenciaturas em Ciências devem</p>	<p>O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na Educação fundamental e média. Em nosso curso, pretende-se atingir esse perfil do licenciado em química a partir de competências e habilidades que serão separadas nas categorias: gerais, com relação à compreensão da química, com relação à busca de informação e à comunicação e expressão, com relação ao ensino de Química e com relação à profissão.</p>	<p>✓ Possuir conhecimento sólido e abrangente na área de atuação, com domínio das técnicas básicas de utilização de laboratórios, bem como dos procedimentos necessários de primeiros socorros, nos casos dos acidentes mais comuns em laboratórios de Química.</p> <p>✓ Possuir capacidade crítica para analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos; assimilar os novos conhecimentos científicos e/ou educacionais e refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto cultural, socioeconômico e político.</p> <p>✓ Identificar os aspectos filosóficos e sociais que definem a realidade educacional.</p> <p>✓ Identificar o processo de ensino/aprendizagem como processo humano em construção.</p> <p>✓ Ter uma visão crítica com relação ao papel social da Ciência e à sua natureza epistemológica, compreendendo o processo histórico-social de sua construção.</p> <p>✓ Saber trabalhar em equipe.</p> <p>✓ Ter uma boa compreensão das diversas etapas</p>	
	<p>Estrutura e Funcionamento do Ensino (64h)</p> <p>6º Período</p>	<p>A escola e a democracia: o papel do aparelho escolar na sociedade moderna; a escola como um aparelho de justiça social; escola para todos:</p> <p>meta ou utopia.</p> <p>A política educacional pós-64: a lei 5.692/71; a lei 5.540/68. A Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da</p>	<p>Devem ser formados também de maneira a se apropriar da produção de conhecimentos, tanto do campo pedagógico, quanto daqueles específicos, e das possíveis articulações entre eles.</p> <p>As diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular das Licenciaturas em Ciências devem</p>	<p>O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na Educação fundamental e média. Em nosso curso, pretende-se atingir esse perfil do licenciado em química a partir de competências e habilidades que serão separadas nas categorias: gerais, com relação à compreensão da química, com relação à busca de informação e à comunicação e expressão, com relação ao ensino de Química e com relação à profissão.</p>	<p>✓ Possuir conhecimento sólido e abrangente na área de atuação, com domínio das técnicas básicas de utilização de laboratórios, bem como dos procedimentos necessários de primeiros socorros, nos casos dos acidentes mais comuns em laboratórios de Química.</p> <p>✓ Possuir capacidade crítica para analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos; assimilar os novos conhecimentos científicos e/ou educacionais e refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto cultural, socioeconômico e político.</p> <p>✓ Identificar os aspectos filosóficos e sociais que definem a realidade educacional.</p> <p>✓ Identificar o processo de ensino/aprendizagem como processo humano em construção.</p> <p>✓ Ter uma visão crítica com relação ao papel social da Ciência e à sua natureza epistemológica, compreendendo o processo histórico-social de sua construção.</p> <p>✓ Saber trabalhar em equipe.</p> <p>✓ Ter uma boa compreensão das diversas etapas</p>	

	<p>Formar um licenciando em química, capacitado no</p> <p>Uso de novas tecnologias voltadas para a Educação, como os recursos de informática, e que seja capaz de trabalhar em equipe com outros profissionais num contexto inter e multidisciplinar;</p> <p>Oferecer ao licenciando uma visão humanística que o ajudará na resolução de problemas frente às necessidades que serão encontradas no decorrer de sua profissão como docente;</p> <p>Formar professores de Química conscientes da sua cidadania, aptos a: lidar com o desafio de uma vivência não excludente; lidar com os desafios da Educação ambiental, sendo capazes de fazer adequações do conteúdo curricular aos interesses da comunidade.</p>	<p>Prática de Ensino IV (64h)</p> <p>7º Período</p>	<p>Educação Nacional como base da legislação da Educação brasileira.</p> <p>Estudo e desenvolvimento de projetos interdisciplinares no ensino de Química.</p>	<p>garantir de forma teórica e prática o acesso a esses conhecimentos, cada uma com sua especificidade.</p> <p>MARANDINO, 2003, p.179</p>		<p>que compõem uma pesquisa educacional, preparando-o para atuar como pesquisador no ensino de Química.</p> <p>✓ Ter interesse no autoaperfeiçoamento contínuo, curiosidade e capacidade para estudos extracurriculares individuais ou em grupo, espírito investigativo, criatividade e iniciativa na busca de soluções para questões individuais e coletivas relacionadas com o ensino de Química.</p> <p>✓ Acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas, como forma de garantir a qualidade do ensino de química. Ter formação humanística que permita exercer plenamente sua cidadania e respeitar o direito à vida e ao bem-estar dos cidadãos.</p> <p>✓ Ter habilidades que o capacitem para a preparação e desenvolvimento de recursos didáticos e instrucionais relativos à sua prática e avaliação da qualidade do material disponível no mercado, além de ser preparado para atuar como pesquisador no ensino de Química.</p>
--	--	---	---	---	--	---

Fonte: Dados dos PPCs das Licenciaturas em *Ciências Biológicas, *Física, *Matemática e *Química da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), 2017.

ANEXOS

TERMOS DE CONSENTIMENTO



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
Criada pela Lei No. 10.435 de 24 de abril de 2002

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Francine Fernandes Cruz, aluna do Programa de Mestrado em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI estou realizando uma pesquisa intitulada Formação Política na Formação de Professores de Ciências.

Para isso, preciso de sua concordância em participar de uma entrevista gravada e todas as informações ficarão sob minha responsabilidade e trabalharei com elas de forma ética e responsável.

É importante lembrar que a sua participação é estritamente voluntária e qualquer momento sua desistência poderá ocorrer.

O(a) Sr.(a) concorda em participar desse estudo? SIM () NÃO

Agradeço desde já sua valiosa colaboração e me coloco à sua disposição para outros esclarecimentos necessários.

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Itajubá, Minas Gerais, 26 de junho 2017



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
Criada pela Lei No. 10.435 de 24 de abril de 2002

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Francine Fernandes Cruz, aluna do Programa de Mestrado em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI estou realizando uma pesquisa intitulada Formação Política na Formação de Professores de Ciências.

Para isso, preciso de sua concordância em participar de uma entrevista gravada e todas as informações ficarão sob minha responsabilidade e trabalharei com elas de forma ética e responsável.

É importante lembrar que a sua participação é estritamente voluntária e qualquer momento sua desistência poderá ocorrer.

O(a) Sr.(a) concorda em participar desse estudo? SIM () NÃO

Agradeço desde já sua valiosa colaboração e me coloco à sua disposição para outros esclarecimentos necessários.

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Itajubá, Minas Gerais, 29 de junho 2017



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
Criada pela Lei No. 10.435 de 24 de abril de 2002

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Francine Fernandes Cruz, aluna do Programa de Mestrado em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI estou realizando uma pesquisa intitulada Formação Política na Formação de Professores de Ciências.

Para isso, preciso de sua concordância em participar de uma entrevista gravada e todas as informações ficarão sob minha responsabilidade e trabalharei com elas de forma ética e responsável.

É importante lembrar que a sua participação é estritamente voluntária e qualquer momento sua desistência poderá ocorrer.

O(a) Sr.(a) concorda em participar desse estudo? SIM () NÃO

Agradeço desde já sua valiosa colaboração e me coloco à sua disposição para outros esclarecimentos necessários.

Assinatura da participante: Andressa Santos Borges

Assinatura da pesquisadora: Francine Cruz

Itajubá, Minas Gerais, 30 de junho 2017



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
Criada pela Lei No. 10.435 de 24 de abril de 2002

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Francine Fernandes Cruz, aluna do Programa de Mestrado em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI estou realizando uma pesquisa intitulada Formação Política na Formação de Professores de Ciências.

Para isso, preciso de sua concordância em participar de uma entrevista gravada e todas as informações ficarão sob minha responsabilidade e trabalharei com elas de forma ética e responsável.

É importante lembrar que a sua participação é estritamente voluntária e qualquer momento sua desistência poderá ocorrer.

O(a) Sr.(a) concorda em participar desse estudo? SIM () NÃO

Agradeço desde já sua valiosa colaboração e me coloco à sua disposição para outros esclarecimentos necessários.

Assinatura da participante:

Assinatura da pesquisadora:

Itajubá, Minas Gerais, 03 de julho 2017



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
Criada pela Lei No. 10.435 de 24 de abril de 2002

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Francine Fernandes Cruz, aluna do Programa de Mestrado em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI estou realizando uma pesquisa intitulada Formação Política na Formação de Professores de Ciências.

Para isso, preciso de sua concordância em participar de uma entrevista gravada e todas as informações ficarão sob minha responsabilidade e trabalharei com elas de forma ética e responsável.

É importante lembrar que a sua participação é estritamente voluntária e qualquer momento sua desistência poderá ocorrer.

O(a) Sr.(a) concorda em participar desse estudo? SIM () NÃO

Agradeço desde já sua valiosa colaboração e me coloco à sua disposição para outros esclarecimentos necessários.

Assinatura da participante: Jane Raquel S. Oliveira

Assinatura da pesquisadora: Francine Cruz

Itajubá, Minas Gerais, 04 de julho 2017



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
Criada pela Lei No. 10.435 de 24 de abril de 2002

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Francine Fernandes Cruz, aluna do Programa de Mestrado em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI estou realizando uma pesquisa intitulada Formação Política na Formação de Professores de Ciências.

Para isso, preciso de sua concordância em participar de uma entrevista gravada e todas as informações ficarão sob minha responsabilidade e trabalharei com elas de forma ética e responsável.

É importante lembrar que a sua participação é estritamente voluntária e qualquer momento sua desistência poderá ocorrer.

O(a) Sr.(a) concorda em participar desse estudo? SIM () NÃO

Agradeço desde já sua valiosa colaboração e me coloco à sua disposição para outros esclarecimentos necessários.

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Itajubá, Minas Gerais, 04 de julho 2017



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
Criada pela Lei No. 10.435 de 24 de abril de 2002

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Francine Fernandes Cruz, aluna do Programa de Mestrado em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI estou realizando uma pesquisa intitulada Formação Política na Formação de Professores de Ciências.

Para isso, preciso de sua concordância em participar de uma entrevista gravada e todas as informações ficarão sob minha responsabilidade e trabalharei com elas de forma ética e responsável.

É importante lembrar que a sua participação é estritamente voluntária e qualquer momento sua desistência poderá ocorrer.

O(a) Sr.(a) concorda em participar desse estudo? SIM () NÃO

Agradeço desde já sua valiosa colaboração e me coloco à sua disposição para outros esclarecimentos necessários.

Assinatura da participante: Joise Ribeiro

Assinatura da pesquisadora: Francine Cruz

Itajubá, Minas Gerais, 17 de agosto, 2017



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
Criada pela Lei No. 10.435 de 24 de abril de 2002

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Francine Fernandes Cruz, aluna do Programa de Mestrado em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI estou realizando uma pesquisa intitulada Formação Política na Formação de Professores de Ciências.

Para isso, preciso de sua concordância em participar de uma entrevista gravada e todas as informações ficarão sob minha responsabilidade e trabalharei com elas de forma ética e responsável.

É importante lembrar que a sua participação é estritamente voluntária e qualquer momento sua desistência poderá ocorrer.

O(a) Sr.(a) concorda em participar desse estudo? SIM () NÃO

Agradeço desde já sua valiosa colaboração e me coloco à sua disposição para outros esclarecimentos necessários.

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Itajubá, Minas Gerais, 17 de agosto 2017



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
Criada pela Lei No. 10.435 de 24 de abril de 2002

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Francine Fernandes Cruz, aluna do Programa de Mestrado em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI estou realizando uma pesquisa intitulada Formação Política na Formação de Professores de Ciências.

Para isso, preciso de sua concordância em participar de uma entrevista gravada e todas as informações ficarão sob minha responsabilidade e trabalharei com elas de forma ética e responsável.

É importante lembrar que a sua participação é estritamente voluntária e qualquer momento sua desistência poderá ocorrer.

O(a) Sr.(a) concorda em participar desse estudo? SIM () NÃO

Agradeço desde já sua valiosa colaboração e me coloco à sua disposição para outros esclarecimentos necessários.

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Itajubá, Minas Gerais, 17 de agosto 2017



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
Criada pela Lei No. 10.435 de 24 de abril de 2002

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Francine Fernandes Cruz, aluna do Programa de Mestrado em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI estou realizando uma pesquisa intitulada Formação Política na Formação de Professores de Ciências.

Para isso, preciso de sua concordância em participar de uma entrevista gravada e todas as informações ficarão sob minha responsabilidade e trabalharei com elas de forma ética e responsável.

É importante lembrar que a sua participação é estritamente voluntária e qualquer momento sua desistência poderá ocorrer.

O(a) Sr.(a) concorda em participar desse estudo? SIM () NÃO

Agradeço desde já sua valiosa colaboração e me coloco à sua disposição para outros esclarecimentos necessários.

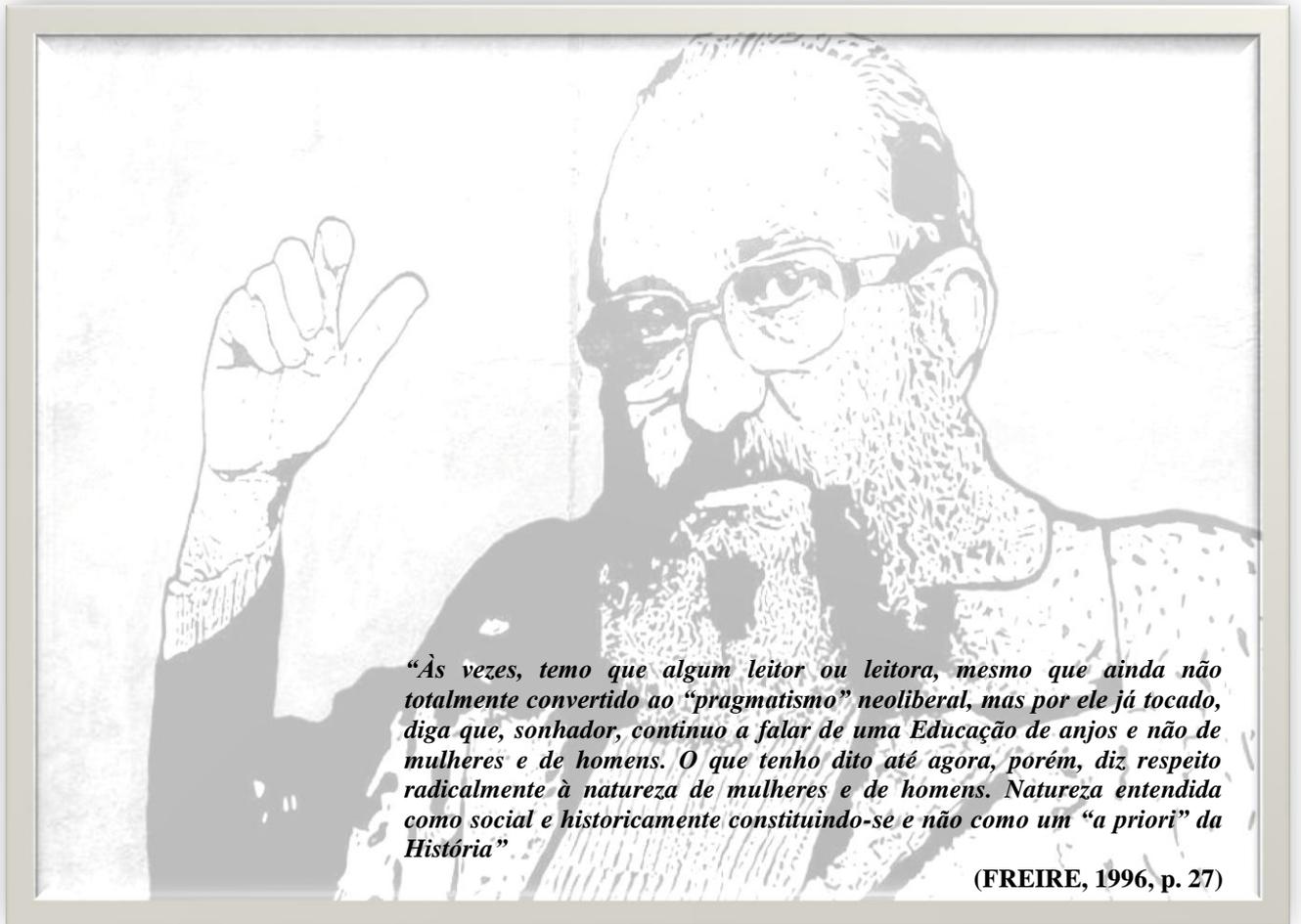
Assinatura da participante:

Francine Fernandes Cruz

Assinatura da pesquisadora:

Francine Fernandes Cruz

Itajubá, Minas Gerais, 22 de agosto 2017



“Às vezes, temo que algum leitor ou leitora, mesmo que ainda não totalmente convertido ao “pragmatismo” neoliberal, mas por ele já tocado, diga que, sonhador, continuo a falar de uma Educação de anjos e não de mulheres e de homens. O que tenho dito até agora, porém, diz respeito radicalmente à natureza de mulheres e de homens. Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se e não como um “a priori” da História”

(FREIRE, 1996, p. 27)