



**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA
CURSO DE PEDAGOGIA**

FRANCISCO KEVEN ROCHA DE ANDRADE

**A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS PEDAGOGOS DO MUNICÍPIO DE VALPARAÍSO
DE GOIÁS**

**LUZIÂNIA
2022**

FRANCISCO KEVEN ROCHA DE ANDRADE

**A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS PEDAGOGOS DO MUNICÍPIO DE VALPARAÍSO
DE GOIÁS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Luziânia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eneida da Silva

**LUZIÂNIA
2022**

FRANCISCO KEVEN ROCHA DE ANDRADE

**A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS PEDAGOGOS DO MUNICÍPIO DE VALPARAÍSO
DE GOIÁS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Luziânia.

Aprovado em _____, de _____, de _____, pela banca Examinadora constituída pelos professores: Jorge Manoel Adão e Jades Daniel Nogalha de Lima

Profa. Dra. Maria Eneida da Silva
Orientadora/Presidente

Prof. Dr. Jorge Manoel Adão
Avaliador/Membro Interno

Prof. Jades Daniel Nogalha de Lima
Avaliador/Membro Externo

LUZIÂNIA-GO
2022

À minha mãe, Silvânia Shirles Lopes Rocha.

Aos meus irmãos, Kauã Rocha de Andrade e Erick Marcos Rocha de Andrade.

À minha orientadora, Maria Eneida Silva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família pelo apoio e pela perseverança nas minhas capacidades. Agradeço também aos docentes da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Luziânia, pela formação ampla e profunda, bem como o apoio e o incentivo à pesquisa e pelo rigor acima de tudo. Os meus colegas de turma também não poderiam ficar fora dessa, grande parte deles foi um reduto de confiança e amizade que permitiu a minha constância e evolução.

“É como profissionais idôneos - na competência que se organiza politicamente está talvez a maior força dos educadores - que eles e elas devem ver-se a si mesmos e a si mesmas. [...] A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar, mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar”

(Paulo Freire)

RESUMO

Dada a peleja diária enfrentada pelos educadores, dando enfoque ao pedagogo, a luta política dessa classe é tida como ponto inicial para a mudança da conjuntura atual de desmonte da educação como um todo. É na luta por uma educação melhor, que os educadores podem garantir seus direitos e exigir mudanças. Esta pesquisa tem como objetivo analisar quais os limites e potencialidades da formação política de pedagogos (as) de uma escola pública municipal de Valparaíso de Goiás. Além disso, são propostos, enquanto objetivos específicos: i) apresentar o contexto histórico, legal, epistemológico da formação do pedagogo (a) no Brasil; ii) compreender quais são os ambientes de formação política de pedagogos (as) e os modos de realização dessa formação, segundo pesquisas publicadas entre 2011 e 2021; iii) investigar os limites e possibilidades da formação política na voz dos pedagogos (as) e no PPP de uma escola pública do município de Valparaíso. A investigação é de abordagem qualitativa, com a utilização da pesquisa bibliográfica, pesquisa em normativos legais, Estado do conhecimento, análise do PPP para compor o corpus teórico. No campo empírico a investigação utiliza a pesquisa de campo para reunir dados e registros por meio da aplicação de questionário misto e realização de entrevista semiestruturada. Essa pesquisa é baseada nos autores, como: Freire (2021); Saviani (2011); Melo (2007); Ferreira (2017); Weber (2019); Aguiar e Ozella (2013) e Boito Jr. (1999). Esse estudo procura responder ao seguinte problema: Quais os limites e potencialidades da formação política de pedagogos (as) de uma escola pública municipal de Valparaíso de Goiás? Portanto, investigar os ambientes de formação, bem como as formas com que se desenrola essa formação é fundamental para a análise do papel da formação política na visão de mundo e do agir político dos professores em sala de aula e em sociedade. A partir da pesquisa de campo empreendida, constatou-se a importância dos sindicatos na proteção dos direitos dos professores(as) de Valparaíso de Goiás, a ausência de formação política dos professores no PPP da instituição, bem como a aversão para com as atividades de formação política e o desengajamento político dos pedagogos(as).

Palavras-chave: Formação política; Ambientes de formação política; Epistemologia da Práxis.

ABSTRACT

Given the daily struggle faced by parents, approaching the pedagogue, the political struggle of this class is seen as the starting point for changing the current situation of dismantling education as a whole. It is in the fight for a better education that educators can guarantee their rights and demand changes. This research aims to analyze the limits and potentialities of the political formation of pedagogues (as) of a municipal public school in Valparaíso de Goiás. In addition, the following are proposed, as specific objectives: i) to present the historical, legal, epistemological context of teacher training (a) in Brazil; ii) understand what are the environments of political training of pedagogues (as) and the ways of carrying out this training, according to research published between 2011 and 2021; iii) investigate the limits and possibilities of political formation in the voice of educators and in the PPP of a public school in the municipality of Valparaíso. The investigation has a qualitative approach, with the use of bibliographic research, research in legal norms, State of knowledge, analysis of the PPP to compose the theoretical corpus. In the empirical field, the investigation uses field research to gather data and records through the application of a joint assessment and conducting a semi-structured interview. This research is based on the authors Freire (2021); Saviani (2011); Mello (2007); Ferreira (2017); Weber (2019) and Boito Jr. (1999). This study seeks to answer the following problem: What are the limits and potential of the teacher training policy at a municipal public school in Valparaíso de Goiás? Therefore, investigating training environments, as well as the ways in which this training takes place, is fundamental for analyzing the role of training policy in the worldview and political action of teachers in the classroom and in society. From the field research carried out, it was verified the importance of unions in protecting the rights of teachers in Valparaíso de Goiás, the policy of absence of teacher training in the PPP of the institution, as well as the aversion towards the activities of political formation and the political disengagement of pedagogues.

Keywords: Political formation; Political formation environments; Epistemology of Praxis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Relação das respostas quanto à participação em sindicatos.....	58
Quadro 1 - Quadro de coerência dos problemas, objetivos, instrumentos e capítulos.....	13
Quadro 2 – Categorias, quantidades e tipos de pesquisa.....	36
Quadro 3 - Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	51
Quadro 4 - Organização dos pré-indicadores e indicadores.....	55
Quadro 5 - Organização dos Indicadores e Núcleos de significação.....	55

LISTA DE SIGLAS

ASI	Assessoria de Segurança e Informações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
CONARCFE Educadores	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CFE	Conselho Federal de Educação
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
ENEPe	Encontros Nacionais de Estudantes de Pedagogia
MST	Movimento sem Terra
NSFB	Núcleo Sindical de Francisco Beltrão
SEPE/RJ Janeiro	Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SINTESE do Estado de Sergipe	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 1 A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS) NO BRASIL: contextos e dilemas	10
1.1 Metodologia do trabalho: caminhos traçados	10
1.2 O contexto histórico e legal da Pedagogia e da formação de pedagogos (as) no Brasil	12
1.3 Epistemologias da formação de pedagogos (as)	27
CAPÍTULO 2 A FORMAÇÃO POLÍTICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: o que dizem as pesquisas?	34
2.1 A pesquisa do tipo estado do conhecimento	34
2.2 Um panorama das pesquisas sobre a formação política de professores da educação básica	35
2.3 Os ambientes de formação política de pedagogos (as) e os modos de realização dessa formação	41
CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO POLÍTICA DE PEDAGOGOS(AS): A ESCOLA CAMPO	48
3.1 A pesquisa de campo	48
3.1.1 Diagnose social da escola campo e seu Projeto Político Pedagógico	48
3.1.2 Os sujeitos da pesquisa	51
3.1.3 O PPP da escola e as propostas de propostas de formação política de pedagogos(as)	53
3.2 Possibilidades e limites da formação política de pedagogos (as) da escola campo	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICES	68

INTRODUÇÃO

A classe trabalhadora brasileira tem sofrido perdas pungentes nos últimos anos, à vista do modo de produção capitalista e a exploração cada vez mais acentuada do trabalhador; e, as políticas neoliberais, que fornecem apoio ideológico e político para lógica do capital, têm tornado mais difícil ser um trabalhador no Brasil. Tratando especificamente do educador, a situação não é diferente da maioria dos operários e camponeses.

Dada a peleja diária enfrentada pelos educadores, dando enfoque ao pedagogo, a luta política dessa classe é tida como ponto inicial para a mudança da conjuntura atual de desmonte da educação como um todo. É na luta por uma educação melhor, que os educadores podem garantir seus direitos e exigir mudanças. A organização política e a politização do professorado se apresenta como um possível meio para uma mudança radical da educação e da sociedade, posto que, analisado o histórico da classe trabalhadora, é somente na luta organizada e engendrada nos interesses dos explorados, que será possível a transformação. “A minha resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores” (FREIRE, 2021, p. 67).

Esta pesquisa, apesar de compreender a escola como reprodutora das ideologias dominantes na sociedade, não acredita no fim da educação em si própria. A educação é entendida como um campo importantíssimo das lutas classistas, não o único, mas um dos pontos centrais de organização e luta política por direitos, como comenta Saviani (1999, p. 75): “entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista que a educação é determinada, unidirecionalmente, pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade”.

Sendo assim, essa pesquisa propõe responder ao seguinte problema: Quais os limites e potencialidades da formação política de pedagogos (as) de uma escola pública municipal de Valparaíso de Goiás? A partir do problema, surgiram outros questionamentos: Quais as possibilidades de espaços de formação política de professores da Escola Municipal Antônio Salerno de Valparaíso de Goiás? Surgiram também questões específicas a partir da questão geral: i) Qual o contexto histórico, legal e epistemológico da formação de pedagogos (as) no Brasil?; ii) Quais são os ambientes de formação política de pedagogos (as) e os modos de realização dessa formação, segundo as pesquisas publicadas entre 2011 e 2021?; iii) Quais as

possibilidades da formação política na voz dos pedagogos (as) e no PPP de uma escola pública municipal de Valparaíso, Goiás?

Dadas as dificuldades enfrentadas diariamente pelos pedagogos, seja no âmbito social, com a desvalorização do trabalho, a perda de direitos trabalhistas, seja no plano econômico com a baixa remuneração, visto que a educação está submetida ao jugo da economia (LIBÂNEO, 2011, p. 23); e, até mesmo no campo profissional com as multi tarefas exigidas, “sobrecarga de funções atribuída ao professor pedagogo no dia-a-dia escolar, tem contribuído para a fragmentação do seu trabalho” (id. ib., p.192). Esta pesquisa, dada a importância do pedagogo e da escola na sociedade e comprometida com a melhoria da situação geral da educação, busca meios para solucionar tais problemas e traçar possibilidades na resolução desses empecilhos.

O interesse em investigar essa temática foi construído a partir da preocupação com o estado da consciência política dos professores e a situação dos direitos da classe docente no Brasil. Com isso, dadas as adversidades enfrentadas pelos educadores, outro ponto que nutre as intenções desta pesquisa é compreender a formação política e como ela pode interferir no ambiente escolar e fora dele, entendendo como formação política a politização organizada e intencional dos professores nos mais variados espaços.

Além disso, esta pesquisa, acima de tudo, compreende a situação e o futuro da educação, da sociedade e do mundo como um problema que pode e deve ser resolvido, “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p.74), visto que não é palpável a derrubada da atual conjuntura, senão pela luta da classe trabalhadora e a luta pelos interesses dos trabalhadores, sempre considerando a imensurável importância do professorado nesses conflitos.

Caminhando para além da escola e da sala de aula, apesar da ação do professor não se refletir somente nesses dois espaços, o educador, por entender que a escola é determinada pela sociedade e, portanto, carecendo de poder para a mudança completa da sociedade, se vê na posição de manifestar sua inquietação, frustração de um modo mais generalizado, alicerçando-se com os trabalhadores na luta por direitos básicos (LINHARES, 2019).

Pensar numa melhoria das condições da classe do magistério, das suas formas de se organizar e lutar é, acima de tudo, uma preocupação com a situação da educação das crianças formadas por estes profissionais; é entender assim como Marx compreendeu a situação de exploração da criança no desenvolvimento do capitalismo na Europa e como esse amor pelas crianças influenciou e marcou suas obras (KRUPSKAYA, 2017); assim também como Paulo

Freire pensou numa educação libertadora para toda a classe trabalhadora. São esses os exemplos que esta pesquisa incorpora e se apropria como justificativa e motivação.

Portanto, visto que somente lutar contra a hegemonia dentro das escolas não bastava, o professor precarizado nos contextos sociais, financeiro e político, procura sindicatos, partidos, coletivos e movimentos sociais que apoiam sua causa e direcionam sua indignação. “A organização [...] docente se dá a partir da necessidade dos trabalhadores se unirem na defesa dos seus direitos, do emprego, de melhores salários e de condições de trabalho” (LINHARES, 2019, p. 60).

Diante dos estudos iniciais, o objetivo geral da pesquisa é investigar quais os limites e possibilidades dos espaços de formação política dos professores de uma escola municipal de Valparaíso (GO). Para o alcance do objetivo geral, foram definidos três objetivos específicos, a saber: i) apresentar o contexto histórico, legal e epistemológico da formação dos pedagogos no Brasil; ii) compreender quais são os ambientes de formação política de pedagogos (as) e os modos de realização dessa formação, segundo pesquisas publicadas entre 2011 e 2021; iii) Investigar os limites e possibilidades da formação política na voz dos pedagogos (as) e no Projeto Político Pedagógico de uma escola pública municipal de Valparaíso (GO).

A investigação é de abordagem qualitativa, com a utilização da pesquisa bibliográfica, pesquisa em normativos legais, Estado do conhecimento, análise do PPP para compor o *corpus* teórico. No campo empírico a investigação utiliza da pesquisa de campo para reunir dados e registros. A pesquisa adotou o Método Materialismo histórico-dialético, visto que a análise material sobre o modo de produção, as relações sociais e o projeto político e econômico no Brasil é essencial para compreender a realidade do pedagogo na sociedade, dado que o neoliberalismo, projeto político que sustenta o capitalismo, contribuiu exponencialmente para precarização do trabalho de forma geral (DRUCK, 2010).

O primeiro capítulo trata sobre a contextualização histórica, legal e epistemológica da formação de professores no Brasil. Nesse contexto, é comentado sobre as lutas, vitórias e derrotas da classe durante o seu desenvolvimento na história do país, procurando abordar o descaso com o professorado e com a educação como um todo. É também neste tópico que será abordado a metodologia da pesquisa.

O segundo capítulo da pesquisa aborda sobre os ambientes de formação política de pedagogos (as) e os modos de realização dessa formação, partindo de teses e dissertações publicadas entre 2011 e 2021. No segundo tópico do capítulo, será elaborado um panorama

sobre a pesquisa do tipo estado do conhecimento realizado nesta pesquisa, partindo dos descritores, filtros e seleção.

O terceiro capítulo consiste na investigação sobre os limites e possibilidades da formação política na voz dos pedagogos (as) e da análise do PPP de uma escola pública municipal de Valparaíso de Goiás. Essa investigação utilizou da aplicação de um questionário diagnóstico seguido de entrevista semiestruturada com professores; e, a partir dos dados reunidos, foi feita a análise dos núcleos de significação, os quais são “construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir” (AGUIAR, OZELLA, p. 310).

Os resultados encontrados apontam para a desmobilização da classe dos professores em espaços de formação política no município de Valparaíso, Goiás, de sorte que esses ambientes se limitam ao SINDSEP/VAL. Além disso, o professor entrevistado não demonstrou qualquer interesse na formação política do sindicato do qual faz parte, mostrando certa aversão ao partidarismo nas atividades da organização. Apesar disso, a pesquisa constatou que os sindicatos ainda são um espaço importantíssimo para a defesa dos direitos dos trabalhadores da educação, oferecendo auxílio jurídico, benefícios e vantagens.

CAPÍTULO 1 A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS) NO BRASIL: contextos e dilemas

O primeiro capítulo desta pesquisa trata do contexto histórico e epistemológico da formação de pedagogos (as) no Brasil. Será no primeiro capítulo, especificamente no tópico 1.1, que foi detalhada a metodologia utilizada nesta pesquisa. O tópico 1.2 abordará o contexto histórico da formação de professores e pedagogos (as) desde a chegada dos jesuítas até o contexto de conquistas democráticas, marcada pela Constituição Federal de 1988 e, no campo da Educação, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Por fim, o tópico 1.3 trata das epistemologias da formação de pedagogos (as), abordando as diversas concepções epistemológicas e seus conceitos.

1.1 Metodologia do trabalho: caminhos traçados

Esta pesquisa, visando cumprir os objetivos propostos, será teórico-empírica e de abordagem qualitativa. Como instrumentos de pesquisa, para construir o *corpus* teórico, far-se-á uso da pesquisa bibliográfica, análise documental e do tipo estado do conhecimento. No campo empírico, a investigação utilizará da pesquisa de campo para a obtenção de dados e registros.

Sobre a pesquisa qualitativa, Fonseca (2002, p. 20) comenta que esse tipo de pesquisa “[...] se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. A pesquisa de caráter bibliográfico

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados (SEVERINO, 2007, p. 106).

Ainda tratando do *corpus* teórico do estudo, viu-se a necessidade da pesquisa documental, visto que é fundamental a análise dos normativos legais para o cumprimento dos objetivos desta investigação. No que se refere à pesquisa documental, o conteúdo dos documentos (fotos, jornais, documentos legais) são vistos como matéria-prima, em sua forma bruta livre de análise, podendo ser utilizado pelo autor para fomentar e desenvolver sua pesquisa (SEVERINO, 2007).

Para compor o *corpus* teórico da pesquisa foi utilizada a pesquisa do tipo estado do conhecimento, que consiste na

identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia (MOROSINI e FERNANDES, 2014, p. 02).

Entretanto, com o intuito de elucidar e evitar equívocos metodológicos, cabe enfatizar a diferença entre o estado da arte e o “estado do conhecimento”, os quais foram tidos como sinônimos em diversas pesquisas, apesar da diferença conceitual que carregam (NASCIMENTO DA SILVA, SOUZA e VASCONCELLOS, 2020, p. 02).

Para tanto, é necessário discutir sobre a pesquisa do tipo estado da arte, a fim de reconhecer tais diferenças. Tal tipo de pesquisa se caracteriza por ser inventariante e descritiva; representa também o mapeamento de trabalhos científicos, partindo dos mais diversos campos do conhecimento, épocas e locais; seu objetivo é conhecer as condições em que as produções científicas têm sido produzidas (FERREIRA, 2002, p. 258).

Já o estado do conhecimento é tido como um tipo de pesquisa mais restrito, tendo como base um setor de pesquisa e um tema mais delimitado. As autoras Soares e Maciel (2000) discorrem que uma variedade ampla de perspectivas e trabalhos acaba por deixar de lado a conexão entre as pesquisas e os resultados, o que acarreta na superficialidade da análise das contradições e das incoerências. Diante disso, elaborar uma pesquisa do tipo estado do conhecimento sobre determinado tema é “uma revisão crítica da literatura específica, com a identificação dos aspectos que têm sido valorizados e os referenciais teóricos que vêm subsidiando as pesquisas nos últimos anos” (NASCIMENTO DA SILVA, SOUZA e VASCONCELLOS, 2020, p. 02).

Diante disso, foram utilizadas teses e dissertações no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com os descritores: “formação política de professores”; “formação política”; “espaços de formação política”. O corte temporal selecionado foi de 2011 até 2021 (10 anos). O estado de conhecimento será tratado detalhadamente no capítulo 2, especificamente no tópico 2.2.

A pesquisa de campo consistiu na aplicação de questionários e entrevistas com professores do ensino fundamental de uma escola municipal de Valparaíso, Goiás. A partir da aplicação de um questionário diagnóstico, será feita a seleção dos professores que atenderem

às categorias teóricas da pesquisa: “sindicatos”; “movimentos sociais”; “formação inicial” e “experiências de formação política”. Em seguida, foram realizadas entrevistas com os educadores, a fim de coletar relatos sobre suas experiências e vivências com a formação política em associações ou sindicatos. De acordo com Severino (2013, p.76)

nesse tipo de pesquisa o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador.

Cabe destacar que essa pesquisa utiliza do método Materialista Histórico-Dialético, o qual é desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Diante disso, esse método parte de uma interpretação materialista dos fenômenos da natureza e os aborda e concebe a partir da dialética, que seria o diametral oposto da metafísica em que os fenômenos são analisados de forma isolada, já que a dialética os vê como um todo articulado em uma realidade que está em constante desenvolvimento e que apresenta contradições, evidenciadas principalmente nas lutas de classe (ALVES, 2010).

Ademais, a dialética é uma categoria hegeliana que Marx se apropria e supera, retirando de seu cerne a metafísica e implantando o primado da materialidade na análise; assim o pensamento não mais determina a realidade, mas é determinado por ela. A partir de então, Marx (2011, p. 78) enfatiza:

Meu método dialético é, pela base, não apenas diverso do de Hegel, mas o seu direto oposto. Para Hegel, o processo do pensamento — que ele transforma mesmo num sujeito autônomo sob o nome de Ideia — é o demiurgo do real, que forma apenas o seu fenômeno exterior. Para mim, inversamente, o ideal [*das Ideelle*] não é senão o material transposto e traduzido na cabeça do homem.

Assim, alicerçado na dialética e na concepção materialista da análise, acrescenta-se a história como “a verdadeira ciência” e é a partir dessa unidade que o método materialista histórico-dialético analisa de forma científica a história da humanidade e suas relações de produção (ALVES, 2010).

O método Materialista Histórico-Dialético possui leis fundamentais para análise científica da realidade, a saber:

1) a lei da transformação da quantidade em qualidade, segundo a qual as mudanças quantitativas dão origem a mudanças qualitativas revolucionárias; 2) a lei da unidade e interpenetração dos contrários, que sustenta que a unidade da realidade concreta é uma unidade dos contrários ou contradições; 3) lei da negação da negação, que pretende que, no conflito dos contrários, um contrário nega o outro e é, por sua vez, negado por um nível superior de desenvolvimento histórico que preserva alguma

coisa de ambos os termos negados (processo por vezes representado no esquema triádico de tese, antítese e síntese) (ALVES, 2010, p. 04).

Diante disso, é por meio desse método que um pesquisador pode analisar determinado fenômeno com base em sua existência concreta e partindo da análise da relação conflituosa entre as classes que compõem a sociedade, deixando de lado qualquer tipo de princípio espiritual e a mera contemplação filosófica da realidade.

Por fim, para elucidar a organização dos capítulos, objetivos e problemas da pesquisa, foi realizado o quadro abaixo:

Quadro1 - Quadro de coerência dos problemas, objetivos, instrumentos e capítulos.

Problema/Questão geral	Objetivo Geral	Metodologia e instrumentos	Base teórica e Legal
Quais os limites e potencialidades da formação política de pedagogos (as) de uma escola pública municipal de Valparaiso de Goiás?	Analisar quais os limites e potencialidades dos da formação política de pedagogos (as) de uma escola pública municipal de Valparaiso de Goiás	-Investigação Bibliográfica -Análise Documental - Pesquisa do tipo Estado do conhecimento -Pesquisa de campo - questionário diagnóstico (direção da escola) - entrevistas	ARAUJO (2011); DRUCK (2010); FERNANDES (2011); FERREIRA JR; BITTAR (2006); GERMANO (1994); FREIRE (2021); LIBÂNEO (2004), (2011), (2013); MARX (2008); MONLEVADE (1996); NOSELLA (2005); OLIVEIRA (2008); PIOVEZAN(2017); ROMANELLI (1998); SAVIANI (1999), (2012), (2011); SCHIMIED-KOWARZIK (1983);ANDRADE (2017); LINHARES (2019);SILVA (2013); LÊNIN (2020).
Questões específicas	Objetivos específicos	Instrumentos Metodológicos	Base teórica e legal

<p>1) Qual o contexto histórico, legal e epistemológico da formação de pedagogos (as) no Brasil?</p>	<p>Apresentar qual o contexto histórico, legal e epistemológico da formação do pedagogo no Brasil</p>	<p>-Investigação bibliográfica</p> <p>- Pesquisa em normativos legais.</p>	<p>SCHIMIED-KOWARZIK (1983); MELO (2007); STOCKMAN (2018); ROMANELLI (1998); GERMANO (1994); SAVIANI (2020); MONLEVADE (1996); FERREIRA JR; BITTAR (2006); FERNANDES (2011).</p>
<p>2) Quais são os ambientes de formação política de pedagogos (as) e os modos de realização dessa formação, segundo as pesquisas publicadas entre 2011 e 2021?</p>	<p>Compreender quais são os ambientes de formação política de pedagogos (as) e os modos de realização dessa formação, segundo pesquisas publicadas entre 2011 e 2021</p>	<p>- Investigação teórica</p> <p>Pesquisa do tipo do estado do conhecimento</p>	<p>ALMEIDA (2019); ANDRADE (2017); COELHO (2015); CRUZ (2017); DINIZ Cardoso (2014); JUNQUEIRA, (2016); LINHARES (2019); LOBO (2019); MULLER, José luiz (2019); PEIXOTO, (2018); SILVA, (2013); VALMORBIDA, (2016); WEBER, (2019); FERREIRA (2017); BONIFACIO (2016); SOUZA; MAGALHÃES, (2016); AZEVEDO, (2013); GADOTTI, (2011); SADER, (2005); (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2020).</p>
<p>3) Quais os limites e possibilidades da formação política na voz dos pedagogos (as) e no PPP de uma escola pública municipal de Valparaíso de Goiás?</p>	<p>Investigar os limites e possibilidades da formação política na voz dos pedagogos (as) e no PPP de uma escola pública municipal de Valparaíso de Goiás</p>	<p>-Investigação bibliográfica</p> <p>-Pesquisa de campo</p> <p>-Análise do PPP</p> <p>Questionário misto</p> <p>-Entrevista</p>	<p>(AGUIAR; OZELLA, 2013); (WEBER, 2019); (FERREIRA, 2017).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

1.2 O contexto histórico e legal da Pedagogia e da formação de pedagogos (as) no Brasil

A fim de analisar a formação de professores, faz-se necessário para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa um resgate histórico e legal da formação dos professores no Brasil desde os primeiros relatos da aparição do termo.

Desta forma, constata-se a necessidade de fazer um breve panorama sobre a educação e formação do magistério desde o Brasil-colônia até as condições atuais dos referidos pontos. Como suporte bibliográfico para este capítulo foram utilizados os seguintes autores(as): Melo (2007); Saviani (2009); (2020); Germano(1994); Stockman (2018).

A história da educação no Brasil se inicia com a chegada dos jesuítas - representando a Companhia de Jesus fundada por Inácio Loyola (1491-1556) - durante o Governo Geral, formalmente encarregados de conduzir a educação dos povos que ali já habitavam e também das elites, o primeiro a partir da catequese e o segundo por meio da instrução (Melo, 2007, p. 25).

O período colonial foi uma época marcada por um forte controle do Estado e da Igreja, sendo o último principal responsável pela instrução dos brasileiros, portanto estigmatizada pela ideologia tradicional e conservadora, própria da igreja daquele período. Muito do que se sabe e conhece sobre a formação dos professores - longe da institucionalidade conhecida atualmente - do período colonial parte do *Ratio Atque Institutio Studiorum*, documento utilizado pela Companhia de Jesus, que continha regulamentos e regras da ação pedagógica. Dessa forma, Melo (2007, p. 26) comenta que

Os livros e as discussões realizadas eram rigorosamente controlados. Um trecho de uma das regras do Ratio diz o seguinte: ‘Se alguns deles forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente’ (RIBEIRO, ibidem, p. 25). Tratava-se de uma formação com um objetivo acima de tudo religioso, de conteúdo literário, afastada do espírito científico, como era de se esperar (MELO, 2007, p. 26).

Assim, durante o período colonial a formação de professores é muito influenciada pelas doutrinas católicas, sendo assim isenta de ciência e de inovações na prática de ensino. Com o *Ratio Studiorum*, a ação do professor era limitada aos ensinamentos e regras, sendo irremediável sua transgressão. Por conseguinte, a imagem do professor no Brasil assemelha-se com a arte do sacerdócio, a missão destes na terra (STOCKMAN, 2018, p. 03).

Em seguida, a expulsão dos jesuítas, em 1759, passando a organização do sistema educacional, bem como a formação dos professores para o contexto das reformas pombalinas, sendo o Marquês de Pombal protagonista dessa reformulação.

A expulsão dos jesuítas se dá em um contexto conturbado para Portugal, que desde a invasão espanhola (1580-1640), se encontrava arruinado, com sua marinha e todo seu império colonial obliterados nessa época. O que lhe resta é algumas colônias na África e o Brasil, sendo aquela simples geradora de escravizados para esta, que era sua última esperança de retomada na economia e no plano político (PRADO JR., 1969, p. 49).

O Marquês de Pombal aparece nesse contexto com reformas promissoras e condizentes com a atual situação de Portugal. Entre essas reformas, o sistema educacional era alvo principal nesse novo projeto, portanto, necessário expulsar os que até então conduziam a instrução na metrópole e na colônia, visto que a Companhia de Jesus era “um empecilho na conservação da unidade cristã e da sociedade civil” (RIBEIRO, 2011, p, 20).

O intuito das reformas seguiu os ideais iluministas, promovendo a separação do Estado e Igreja e visando a modernização da cultura portuguesa. Assim, o que se buscou foi

a formação voltada para a modernização portuguesa, afastada dos interesses clericais. Observamos assim, pela primeira vez, nos domínios da Coroa Portuguesa, uma organização do ensino público propriamente dito. ‘Não mais’, como diz Ribeiro, ‘aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado’ (MELO, 2007, p. 26).

Vê-se, portanto, o embrião do que viria a ser o ensino público ofertado pelo Estado nos tempos atuais. Entretanto, a dissolução do sistema jesuíta acarretou problemas no currículo, na formação de professores, marcada pela presença de leigos no ensino e também a prática pedagógica (ROMANELLI, 1998, p. 36). A formação docente orientada pelas reformas pombalinas enfrenta duras dificuldades, devido a formação precária e o despreparo dos professores para concretizar os planos de Pombal.

A fase pombalina é, no entanto, marcada por dificuldades de implementação, infraestrutura e descontentamento por parte dos colonos, mas sobretudo o que abala as relações coloniais de ambos os pólos é caracterizada por uma mudança na estrutura social do Brasil, que desde o ciclo econômico de mineração no final do século XVII já mostra indícios de uma erupção vindoura (RIBEIRO, 2011). Esse ciclo é matizado por mudanças na estrutura econômica, política e social, a saber, “aumento do preço da mão de obra escrava, provocando

novo surto de tráfico; descontentamento das camadas dominante e média coloniais pelas discriminações; aumento das possibilidades de alforria [...]” (RIBEIRO, 2011, p.18).

Nesse contexto, tal período tem seu fim proclamado com o governo de D. Maria I, no qual tinha como medida combater o pombalismo, com fins de retomar à tradição, em busca da glória do passado. Marx (2011) já havia constatado esse “espírito do passado” que rodeia e fecunda a mente dos vivos, que buscam a inovação e a evolução, mas não abrem mão da “roupagem tradicional”. Ora, o governo de D. Maria I é marcado justamente pelo agravamento dos problemas iniciados em outros períodos (RIBEIRO, 2011) e essa piora é, também, fruto dessa retomada da tradição.

Seguindo para a Independência do Brasil, em 1822, causada, dentre outros acontecimentos, pela volta da família real para Portugal, que estava em ebulição por conta do descaso do imperador com o país, que o largou nas mãos dos ingleses desde a vinda da família real para o Brasil. Com a complexificação do modo de produção e da sociedade, foram necessárias novas formulações para a educação, com o intuito de acompanhar o crescimento econômico (MELO, 2007). Essa nova organização social influenciou a organização dos sistemas escolares, o que anteriormente era responsabilidade da Igreja, passou a ser do Estado. “O processo de profissionalização docente se deu à medida que o Estado foi assumindo a função de organizar os sistemas escolares” (STOCKMAN, 2018, p. 04).

Nesse mesmo contexto, após a outorgação da Constituição de 1824, que contava com o aparato liberal vindo da burguesia europeia, que se baseava na Constituição Francesa de 1791, demonstra-se certa preocupação com a educação no Brasil, almejando um sistema nacional de educação, que contaria com a profusão e distribuição de escolas por todo o Brasil. (RIBEIRO, 2011, p.30).

Entretanto, a preocupação com a formação de professores só se deu em 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que partia da formação por meio do método monitorial-mútuo - método no qual o professor arca com os custos da formação -, de acordo com Artigo 4º desta Lei (SAVIANI, 2021). Esta medida visava solucionar ou ao menos amenizar o problema da formação de professores, que se encontravam em falta, dado o aumento do número de escolas no território.

Entretanto, de acordo com Melo (2007), esta Lei de 1827 não obteve o devido êxito por conta da falta de professores qualificados e também pelo salário baixíssimo e pouco atraente.

Com o advento do Ato Adicional de 1834, fruto de uma orientação descentralizadora, que garantia às províncias maior autonomia (RIBEIRO, 2011), a instrução pública passa a ser responsabilidade das províncias, as quais deveriam adotar o modelo europeu chamado de Escola Normal (ensino médio), que visava formar professores primários (MELO, 2007; SAVIANI, 2009). Melo (2007, p. 48) ainda complementa que

é no âmbito da organização dos sistemas provinciais de ensino que começa, no Brasil, a se esboçar a institucionalização da formação docente, com a criação das primeiras escolas normais nas capitais das províncias, tendo esse processo ocorrido em paralelo com a consolidação do Estado Nacional. Assim, a criação dessas escolas teve início nas décadas de 30 e 40 do século XIX, configurando uma mudança na formação do pessoal docente, que, somente depois de mais de 400 anos de história, começará a ser constituído em corpo profissional sob o controle do Estado.

Dessa forma, a questão da formação de professores foi sendo protelada ano após ano e o resultado disso é refletido e perdura até os dias atuais, visto que uma base propriamente dita só veio se firmar somente após 400 anos, carregando, entretanto, as dificuldades acumuladas durante todo o período. Cabe destacar a importância da consolidação do Estado Nacional para a educação como um todo, posto que durante todo o período colonial e imperial pouco se caminhou em direção a uma educação pública e para todos. Para além disso, é nesse período que se encontra a fase embrionária da institucionalização da formação docente, que até então sofria de enormes déficits.

Cabe, portanto, comentar acerca dos modelos de formação de professores da época, Saviani (2021) aponta dois modelos, a saber; modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático; o primeiro entende que a formação dos professores se dá por meio da cultura geral e no domínio específico do conteúdo da área de conhecimento que será trabalhada pelo professor; o segundo considera que a formação só é realmente efetivada com o preparo pedagógico-didático.

Saviani (2021) comenta que o primeiro modelo citado predominou nas universidades e instituições de ensino superior, já o segundo dominou nas Escolas Normais, tendência seguida pelo ocidente. No Brasil essa tendência não foi implantada, de forma contraditória ao movimento que seguiam os modelos no ocidente, nas Escolas Normais o modelo dos conteúdos-culturais predominou na formação de professores, deixando em um canto o preparo didático-pedagógico.

O padrão da Escola Normal se alastrou no país, com a reforma paulista, levada a cabo em 1890, o objetivo dessa reforma era modernizar a formação dos professores, como está redigido no Decreto 27, de 12 de março de 1890, do Estado de São Paulo: “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890 apud SAVIANI, 2009, p. 03).

Saviani (2009) aponta que essa reforma foi marcada por dois fatores: “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal” (SAVIANI, 2009, p. 03). É nesse período que os reformadores conceberão a ideia de que sem um preparo pedagógico-didático não se estaria, de fato, formando professores. Como resultado, as reformas aplicadas no estado de São Paulo serviram de modelo para outros estados e assim as Escolas Normais tornaram-se como padrão no território brasileiro (SAVIANI, 2009).

Até os anos de 1932, pouco se formulou e efetivou no que diz respeito à formação de professores (MELO, 2007 e SAVIANI, 2020). Houve tentativas de formulação, de certo, entretanto, malogradas na efetivação, como é o caso da Lei n.88, de setembro de 1982, que previa instituir o curso superior da Escola Normal (SAVIANI, 2020), que seria um avanço qualitativo na formação de professores, porém não foi levada a cabo.

No ano de 1932, com a vinda dos Institutos de Educação, que, a partir do Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932 (apud SAVIANI, 2009), prometiam avanços na formação do professor e extirpar o aspecto bifurcado que as Escolas Normais adquiriram, visto que de acordo com Vidal (2001) esse modelo estava “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (VIDAL, 2001, p. 79-80 apud SAVIANI, 2009, p. 03). Foi então, com o objetivo de resolver tal aspecto que Anísio Teixeira, por meio do Decreto supracitado, implementou a Escola de Professores, que continha um currículo diferenciado e muito voltado para as exigências da pedagogia, seguindo o modelo pedagógico-didático, necessidade fundamental da formação de professores no Brasil. Diante disso, Saviani (2009, p. 04) destaca

[...] percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais (SAVIANI, 2009, p. 04).

Outro marco deste contexto é a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), escrito por Fernando de Azevedo (1894-1974), que expressava a preocupação dos educadores com uma política nacional de educação e também propunha um esboço de um programa educacional (RIBEIRO, 2007). O Manifesto reivindicava também a concretude de um sistema completo e que estivesse em consonância com a realidade brasileira, visto que de acordo com Ribeiro (2007, p. 76), havia uma limitação teórica

[...] de representar mais uma forma de transplante cultural e de pedagogismo, isto é, de interpretação do fenômeno educacional sem ter claras as verdadeiras relações que ele estabelece com o contexto do qual é parte. Assim acabam por acreditar ser a educação um fator determinante na mudança social. E essa crença evidencia que, na realidade, o fenômeno educacional está sendo concebido como isolado do contexto, uma vez que ação que este exerce sobre aquele não é bem definida.

Ribeiro (2007), partindo da análise de Caio Prado Júnior (1969), relata o caráter de dependência que o Brasil vem adquirindo desde o início da industrialização do país, esta que necessitava de produtos manufaturados para sua efetivação, posto que o modo de produção agro-exportador, além de necessitar destes produtos, não fornecia condições de desenvolvimento para o país no que diz respeito à industrialização, fator principal para o novo modo de produção que o Brasil estava adentrando, o capitalismo. Ribeiro destaca que a dependência econômica influía na cultura e esta afetava as concepções educacionais, muitas vezes interpretadas de acordo com a realidade de outros países, ignorando a divergência cultural, social e econômica.

No que diz respeito à formação de professores, o Decreto-Lei nº 1.190, datado de 4 de abril de 1939, deu cabo da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que seria um modelo a ser seguido pelas demais universidades (SAVIANI, 2007). Este Decreto-Lei trouxe o “esquema 3+1”, como ficou conhecido, para os cursos de licenciatura e pedagogia. Além disso, vale dizer, três anos para os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (id, ib., p. 04).

No entanto, o “esquema 3+1” deixou de ser o modelo de currículo a ser seguido com o Decreto-Lei n. 3.454, de julho de 1941, com sua revogação houve certa flexibilização no currículo, permitindo cursar disciplinas de licenciatura e bacharelado na mesma série, o que dispensou aquele último ano destinado à formação didática (SAVIANI, 2020).

Partindo para a década de 1960, Saviani a destaca como “uma época de intensa experimentação educativa”, exemplos dessas experimentações, são:

Além dos colégios de aplicação e das escolas experimentais que se consolidaram nesse período, surgiram os ginásios vocacionais, deu-se grande impulso à renovação do ensino de matemática e de ciências, colocando em ebulição o espaço acadêmico da pedagogia (Saviani, 2020, p. 39).

Apesar dos avanços alcançados e as contribuições dessas experimentações para a pedagogia brasileira, esse verve educativo é encerrado no final dos anos 1960, como consequência do declínio do modelo renovador (SAVIANI, 2020).

No contexto da ditadura militar brasileira (1964-1985), período marcado por repressões políticas e sociais, Ribeiro comenta que tal período deve ser interpretado não pelos discursos proferidos, pelas palavras utilizadas para legitimar o regime, mas pelos “resultados das medidas implantadas concretamente pelos governos que se seguiram a ele” (id. ib. p. 139). Para esclarecer a premissa anterior, Basbaum (1962) apud Ribeiro (2007), afirma que o que representou o regime militar de 1964 foi a implementação de um Estado capaz de eliminar e varrer os obstáculos que impediam a expansão do capitalismo internacional. “Um Estado, portanto, transformado em instrumento político de generalização e consolidação de um modelo econômico encontrado numa fase embrionária de 1955 a 1964” (id. ib., p. 142).

Germano (2008) ressalta que a educação foi um dos setores que o regime militar mais dedicou atenção e cuidado, posto que tratava justamente da “formação de almas”. Para este autor, o termo formação de almas é formulado a partir da necessária legitimação constante do *status quo*, característica de regimes autoritários e ditatoriais, que utilizam da ideologia como seu principal instrumento de legitimação. “Daí a necessidade da formação das almas, sobretudo através da educação, tendo o Exército como educador do povo” (id. ib., p. 03).

Para que a ideologia do regime fosse propalada e para que não houvesse uma ideologia contra-hegemônica, o governo golpista invadiu universidades, “elegeu” reitores militares; prendeu estudantes, professores e intelectuais, como foi o caso de Paulo Freire, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, para dizer alguns e como forma de consolidar a base repressiva nas universidades foi criado a Assessoria de Segurança e Informações (ASI), uma polícia política nas universidades. (GERMANO, 2008).

Por conseguinte, foi necessária a reformulação da educação para atender a modernização industrial e o desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Uma amostra disso é a Lei 5.540/68, de caráter universitário. Que teve grande influência na formação de professores e principalmente na regulamentação do curso de Pedagogia, posto que no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 252 e na Resolução CFE n. 2, que tratavam

diretamente da organização e do funcionamento do curso de pedagogia, indicavam que tal curso tinha como objetivo preparar profissionais da educação. A Resolução CFE n. 2/1969 tratava, especificamente, sobre a formação de professores, bem como de especialista para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fossem realizadas no curso de Pedagogia, a partir do grau de licenciado (apud SAVIANI, 2020).

Portanto, a Resolução CFE n. 2/1969 representa certo avanço na formação de professores no que se refere à questão da especialização para a atuação dos diferentes segmentos do ambiente escolar e também da formação do professor. O discurso acompanhado com a apresentação desta legislação discorria sobre a superação do caráter generalista do curso de pedagogia; entretanto, como comenta Saviani (2020), as funções da formação de especialista e nem o mercado de trabalho que exigia tais atividades especializadas estava formado, o que também foi apontado é que nem mesmo o caráter generalista, que pretendiam superar, foi vencido com a Resolução.

No que se refere ao modelo de organização dos cursos, a Lei 5.540/68 incrementou a matrícula por disciplina por semestralidade, retirando o antigo regime seriado anual, esta lei também passou a distinguir cursos de curta e longa duração. O artigo 4º da Resolução n. 2/69 entende como curso de longa duração determinadas habilitações, a saber: orientação educacional; administração escolar; supervisão escolar; inspeção escolar; ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais (apud SAVIANI, 2020). Sendo estas tendo duração de no mínimo 2.200 horas.

No que se refere aos cursos de curta duração, as habilitações específicas de Magistério seriam: Administração escolar nas escolas de 1º grau; Supervisão escolar nas escolas de 1º grau e Inspeção escolar sendo realizada em escolas de 1º grau, possuindo a duração mínima de 1.100 horas. Saviani (2020, p. 44) discorre que a admissão da realização do curso de curta duração resultou em “uma descaracterização e um esvaziamento ainda maior do curso”; portanto, ao invés de conferir maior credibilidade e notoriedade para o curso, a legislação supracitada realizou o oposto, contribuindo para a desvalorização econômica, social e política do professor, em especial o pedagogo.

De acordo com Monlevade (1996), a Lei 5.540/68 proporcionou um novo paradigma de profissionalização, visto que o número de professores do ensino público com curso superior aumentou em quase 50%, resultando em um total de 1,5 milhão de professores. Marcando o início da profissionalização docente, até então desconhecida na história do Brasil.

No entanto, isso é resultado da subordinação da educação à lógica de mercado, advento da “concepção produtivista de educação” (SAVIANI, 2020, p. 45), que entende que a educação e suas relações com a sociedade devem servir às demandas do capital. Sendo assim, com o desenvolvimento industrial em ascensão e os diversos setores econômicos do Brasil em crescimento, o capitalismo necessitou de uma força de trabalho cada vez maior, mas que necessitaria do mínimo de instrução para lidar com o maquinário mais avançado nas fábricas.

Dessa forma, a instrução mínima seria realizada nas escolas por professores, que devido ao aumento quantitativo de estudantes necessitou de um corpo maior de profissionais dentro da escola, sendo o professor destinado para o ensino e os demais para a organização, inspeção e administração escolar. Mas o que Saviani (2020) contrapõe é que para atingir seus objetivos, o capital dá ênfase na dimensão técnica em detrimento da questão educativa, excluindo inclusive a cientificidade própria da formação desse profissional, que se tornou característica da formação de especialistas da educação, na qual as regras eram transmitidas de forma mecânica, desvinculadas do contexto real das escolas no Brasil, as quais ainda não possuíam sequer a estrutura necessária para o pleno funcionamento do ensino e de suas questões organizacionais (SAVIANI, 2020).

Uma amostra disso foi a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que remodelou a estrutura do ensino, unindo o ginásio e o curso primário no curso de 1º grau. Além disso, “a partir da reforma instituída pela Lei n. 5.692, essa concepção produtivista pretendeu moldar todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista” (KUENZER e MACHADO, 1984 apud SAVIANI, 2020, p. 110). Tal concepção foi convertida em pedagogia oficial e foi difundida por todas as escolas do Brasil e amplamente aceita pelo Estado, dada sua característica de efetividade e produtividade para a economia e para o capital (SAVIANI, 2020). É também a partir desta legislação que as Escolas Normais, que formavam professores, são fechadas dando espaço para habilitações específicas de 2º grau que serviriam para o magistério de 1º grau;

No que diz respeito à formação de professores, a Lei n. 5.692, de 1971, pretendia formar professores e especialistas de forma progressiva, de acordo com Gomez e Ramos (2017, p. 9-10),

Destacam-se algumas repercussões desta lei: a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus seria feita em níveis progressivos (art. 29), sendo exigida como preparação mínima a habilitação específica de 2º grau para exercer o magistério no 1º grau (1ª a 4ª séries), a habilitação específica de grau superior em nível de graduação (licenciatura de 1º grau em curso de curta duração)

para o ensino de 1º grau (1ª a 8ª séries) e a habilitação específica de curso superior de graduação (licenciatura plena) para atuar no ensino de 1º e 2º grau (art. 30).

Essa legislação demonstra o caráter contraditório da educação no Brasil, ao mesmo tempo em que se elabora uma política pública para a formação de professores, estabelece e formaliza a defasagem dessa mesma formação, propondo medidas para, de qualquer forma, colocar estes professores com uma formação precária nas escolas. Essa afirmação se torna clara com o Art. 77 da Lei n. 5692/71.

Na hipótese da falta de professores habilitados, seria permitido que lecionassem em caráter supletivo e precário (art.77). Ao mesmo tempo em que estavam previstas duas hipóteses para a falta de professores devidamente preparados, estava estipulado um mínimo de formação, pois uma pessoa que tivesse a 8ª série poderia lecionar até a 6ª série, desde que preparada em curso intensivo (GOMEZ e RAMOS, 2017, p. 10).

A visão dominante era de que a educação tinha papel fundamental no crescimento econômico do país (SCHULTZ, 1973 apud SAVIANI, 2020), a partir disso fazia-se imprescindível a exploração total dessa categoria para fins econômicos. A teoria do capital humano preconizava a quantidade em detrimento da qualidade do ensino, todo seu arcabouço era voltado para as técnicas ou métodos utilizados, na medida em passava ao largo dos fins ou ideias do ensino, conferiam importância à adaptação e não a autonomia do educando, as necessidades sociais - ou melhor, as necessidades do capital - eram postas em primeiro plano, deixando de lado a individualidade de cada um, preconizando, sobretudo, a formação profissional, desconsiderando a cultura geral (RIBEIRO, 2007).

O regime militar no Brasil contribuiu para o descaso com a saúde e com a educação, posto que com o “milagre econômico”, os recursos destinados a estes serviços foram insuficientes e “decrecentes” ano após ano e é sob este contexto que os investimentos destinados à segurança nacional tem um aumento significativo (NETTO, 2014, p. 139). A ditadura militar também interferiu diretamente na formação dos professores e na esfera econômica da classe, marcada por um rebaixamento expressivo. Nesse contexto, cabe que destacar que

Este processo foi acompanhado do rebaixamento das condições econômicas, bem como da formação acadêmica dos professores, combinação perversa que vem se constituindo em um dos principais problemas da escola pública (FERREIRA JR. e BITTAR, 2006, p. 17).

A partir dos meados da década dos anos 1970, se inicia um movimento de profissionais da educação, em resposta ao Parecer n. 252/69 da Lei 5.692/71, ao qual conferiam um caráter de esvaziamento e tendia a extinção do curso de Pedagogia, esse movimento cria um corpo organizado e profuso com o início da década de 1980 com a 1ª conferência Brasileira de Educação. Um importante expoente desse movimento foi a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), que organizou as discussões e alimentou o debate (SAVIANI, 2020).

O Parecer n. 252/69 tendia a um regresso na formação de professores, se comparado à formação realizada nas Escolas Normais anos passados, posto que as habilitações adquiriram um matiz espaçado, de descontinuidades, o que ocasionou em uma “precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 05). Essa legislação manteve-se até a aprovação da nova LDB.

Sendo assim, a partir das políticas de arrocho salarial, aceleração da formação dos professores, a maior quantidade de escolas e da população escolar, oriundas do modelo econômico e político adotado pelo regime militar, acabaram por depreciar ainda mais a condição econômica e social dos professores da educação básica (FERREIRA JR e BITTAR, 2006). Os autores comentam que o arrocho salarial foi uma das principais causas da proletarização do professorado brasileiro, dada a deterioração das condições materiais e objetivas que essa política causou na categoria.

A partir dessa constante desvalorização do professorado e de toda a classe trabalhadora, se inicia uma série de manifestações com o objetivo de pôr fim à ditadura militar e, adotado como tática imediata, liquidar o Ato Institucional-5, que era a expressão do que havia de mais torpe no regime implantado no Brasil. O traço mais marcante dessa política repressiva foram as perseguições e prisões, de políticos, trabalhadores de todas as áreas, inclusive professores, livros, expressões artísticas. Para dar cabo dessas perseguições incessantes bastava crítica ou descontentamento com o governo.

O AI-5 esteve vigente por 10 anos e 18 dias (veremos sua revogação mais adiante, no fim dos anos 1970), no curso dos quais foi usado para cassar mandatos de 113 deputados federais e senadores, 190 deputados estaduais, 38 vereadores e 30 prefeitos — sem contar a punição de milhares de servidores públicos civis e militares, profissionais liberais, professores e membros do judiciário e a censura de mais de 500 filmes, 450 peças teatrais, 200 livros e mais de 500 músicas (NETTO, 2014, p.120).

Portanto, o professorado que lutava tanto por direitos econômicos quanto por direitos sociais-políticos, que dizia respeito à luta por uma escola pública de qualidade e aberta para todos, avançou seu movimento contra o descaso com a educação brasileira, a partir da organização de sindicatos e movimentos sociais que defendiam a causa, utilizando do momento histórico que era de redemocratização e da construção de uma nova Constituição Federal (SAVIANI, 2011). A respeito disso, o autor ainda acrescenta que

É nesse contexto que se foi impondo cada vez mais fortemente a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional, o que implicava a mudança da legislação em vigor. A oportunidade surgiu com a instalação de um governo civil (a chamada Nova República) e a elaboração da nova Constituição Federal (id. ib., p. 81).

Está dado o início da formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que foi facilitada pela redemocratização do país, a partir do fim da ditadura militar que durou 20 anos e deixou cicatrizes indelévels no país. A LDB formulada em 1996 traz novas regulamentações acerca da formação de professores, além de ser um marco na educação brasileira e abrir caminho para que novas possibilidades nos âmbitos legais sejam criadas e aprovadas.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

O Art. 62 já demonstra diferenças na formação dos professores, visto que, agora, essa formação deverá ser realizada em institutos superiores e universidades, portanto, no nível superior de ensino, entretanto o magistério continuou no regresso com a possibilidade de se formar pedagogos no nível médio, nas chamadas Escolas Normais Superiores.

Saviani (2020) aponta que os Institutos Superiores e as Escolas Normais são na verdade uma espécie de atraso para a formação de professores e também para o curso de Pedagogia, que acaba por perder muito de seu caráter científico e acadêmico. O autor ainda destaca a controvérsia existente nessa categoria, posto que os programas de pós-graduação demonstravam avanços significativos no espaço acadêmico da educação, mas essa guinada enveredou para áreas cada vez mais distantes da pedagogia enquanto “ciência da e para a prática educativa”.

Importante enfatizar o fato de que o curso de Pedagogia desde sua estada permanente no Ensino Superior, em 1930, é alvo de preconceitos no âmbito acadêmico e dois fatos

contribuem para essa rejeição: a Pedagogia, ao se firmar no Ensino Superior, não foi configurada em um espaço investigativo e de pesquisa, contribuindo para a defasagem do ensino, além da ínfima consistência em sua fundamentação teórica-científica; e, os Institutos de Educação de nível médio, a partir dos quais a Pedagogia adentrou no meio universitário, contribuiu para o estigma em relação ao curso e aos docentes, visto o pouco prestígio que o curso adquiriu por ser realizado no nível médio, portanto inferior (SAVIANI, 2020).

Dessa forma, desde 1930 o curso de Pedagogia é rebaixado de seu caráter científico e teórico (SCHMIED-KOWARZIK, 1983; SAVIANI, 2020) e mesmo com o advento da atual LDB, esse déficit permeia a educação brasileira e causa transtorno na formação dos professores e para a educação como um todo.

Quanto a isso Pedro Demo (1997, p. 51) discorre que

Um olhar mais crítico não deixaria de captar nisso uma contradição, porque não é compatível a expectativa de nível superior pleno com uma trajetória apenas média. Talvez tivesse sido o caso de haver mantido o texto original do senador, que alegava a continuidade da Escola Normal tradicional apenas em áreas onde o nível superior ainda não fosse viável. Nesse caso, a formação média entraria em regime de exceção, facilitando sua superação histórica, que consideramos necessária, além de inevitável. Como ficou no texto, continua “normal” a Escola Normal tradicional, infelizmente.

Entretanto, cabe ressaltar os avanços que a LDB trouxe para a educação brasileira. Pedro Demo (1997) em seu livro *A nova LDB: ranços e avanços* destaca que essa legislação também trouxe novas perspectivas para as avaliações institucionais, tanto da educação básica como da educação superior e também estabeleceu um direcionamento dos recursos financeiros para a valorização do magistério, expressado na Lei n. 9.394/1996. O autor, apesar de ressaltar e argumentar sobre as lacunas e problemas da legislação, reconhece os benefícios que a LDB forneceu à educação do Brasil.

Diante disso, os avanços alcançados por essa nova lei da educação básica foi, em certa medida, o parecer quanto à formação de professores, na qual foi determinado que a formação de professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental deveria ser realizada, obrigatoriamente, no nível superior.

Entretanto, a expressão “em certa medida” se dá devido às lacunas encontradas no texto normativo (SAVIANI, 2019) e também por conta da distância entre a normatização das leis com a efetiva realização delas; mas, quanto a efetivação dessa legislação, Carvalho (1998, p. 05) ressalta que “é a primeira vez que nossa legislação contempla tal dispositivo. Difícil de

se concretizar, mas vale pela intenção e por se constituir fonte de legitimação para os movimentos de reivindicação”.

Cabe destacar as lacunas referentes ao Artigo 62 da LDB destacadas por Saviani (2019), em que apresenta como regra a formação de professores para a educação básica feita em nível superior, porém no mesmo artigo apresentam a exceção de que a formação mínima poderá ser realizada no nível médio. O que este autor destaca é que, a exceção não deveria constar no texto do Artigo 62, mas nas “Disposições transitórias”, junto com o prazo estabelecido para a extinção da formação de professores no nível médio.

Essas lacunas acabaram por gerar uma variedade de interpretações, que logo foram aproveitadas por empresários do magistério de nível médio e utilizaram das falhas para manter esse tipo de formação.

Diante dessa situação, mal a lei foi aprovada já começaram a surgir interpretações, provindas geralmente dos empresários do ensino que mantinham cursos de magistério de nível médio, dando conta que, juridicamente, as disposições transitórias não poderiam prevalecer sobre o corpo da lei. E como a formação mínima em nível médio estava no corpo da lei, isso significava que se tratava de uma disposição permanente. Portanto, as escolas de formação do magistério em nível médio poderiam continuar existindo, sem problema algum. Finalmente, o próprio Ministério e o Conselho Nacional de Educação acabaram chancelando essa interpretação (SAVIANI, 2019, p. 519).

Portanto, não obstante as falhas e retrocessos do texto, a atual LDB é um marco legislativo e um símbolo dos direitos da educação, mas não deve ser entendido e analisado a partir de uma visão engessada e determinante; mas, ir além de tais conquistas, visto que mesmo com a efetivação da nova LDB os pedagogos (as) ainda enfrentam a precarização da carreira, das condições de trabalho, dos salários e muitas outras dificuldades.

No próximo tópico será feito uma breve introdução sobre as diversas epistemologias que permearam e permeiam a formação de professores no Brasil, com foco na epistemologia da práxis, por ser a concepção adotada por essa pesquisa para a formação de pedagogos e pedagogas.

1.3 Epistemologias da formação de pedagogos (as)

Com o objetivo de alcançar os resultados almejados nesta pesquisa, fez-se necessário uma breve investigação sobre a epistemologia da formação de professores, tema de grande

importância para os formadores de professores e também para os educadores, visto que a teoria fundamenta e baliza a prática pedagógica.

O termo epistemologia, também conhecido como Teoria do conhecimento, é compreendido, etimologicamente, como sendo um discurso (logos) sobre a ciência. A epistemologia é o estudo do conhecimento, estudo esse que é realizado de forma metódica e crítica, indo além da análise superficial, típica do senso comum.

A tarefa principal da epistemologia consiste na reconstrução racional do conhecimento científico, conhecer, analisar, todo o processo gnosiológico da ciência do ponto de vista lógico, lingüístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico. Podemos considerar a epistemologia como o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. A epistemologia é o estudo do conhecimento (TESSER, 1995, p. 02).

Portanto, a teoria do conhecimento procura analisar e criticar o conhecimento produzido a partir de um método e de diferentes pontos de vista, a fim de reconstruir racionalmente o conhecimento científico, imprescindível para o desenvolvimento da ciência como um todo.

Seguindo para o tema de foco deste trabalho, será tratado acerca do contexto epistemológico da formação de professores no Brasil, discorrendo sobre as diferentes concepções de teorias do conhecimento na formação de professores no país.

[...] o processo formativo de professores deve prepará-los para o *mundo do trabalho*, formando-os com subsídios teórico-pedagógicos para a atuação com as múltiplas demandas dos espaços escolares; mas também, a partir de uma formação *omnilateral*, para o *mundo da vida*, tendo em vista a compreensão das questões sócio-políticas que permeiam o campo de trabalho em que atuam [grifos da autora] (THESING, 2019, p. 29, grifos da autora).

Dessa forma, a formação de professores deve ir além da preparação teórico-pedagógica, com o fim de reconhecer a necessidade de se formar professores capazes de interpretar e analisar a conjuntura social em sua integridade, reconhecendo suas necessidades econômicas, sociais e políticas.

Esta pesquisa, portanto, utiliza da concepção de formação omnilateral desenvolvida por Karl Marx e incorporada pela educação a partir dos escritos de Manacorda (2007), na qual compreende que a formação do indivíduo só acontece na íntegra se levado em consideração os aspectos políticos, sociais e econômicos e sua relação com o trabalho. Tais aspectos são de fundamental importância para a atuação do professor, em sua forma de interpretar e atuar

socialmente, promovendo práticas de “resistência à exploração e alienação de seu trabalho” (THESING, 2019, p. 29).

Por não coincidir com os objetivos desta pesquisa, não será necessário traçar o caminho que o conceito de epistemologia percorreu durante a história, dada a sua evolução e diversidade de significados adquiridos a partir de diferentes filósofos como Platão, Locke, Kant e Marx (THESING, 2019), posto que o tratamento do conceito é o objeto da Filosofia e da filosofia das ciências, de acordo com Abbagnano (2007). Por isso, esta investigação discorrerá apenas sobre as diferentes concepções de epistemologia da formação de professores no Brasil.

A partir da análise de material bibliográfico, constatou-se a predominância de quatro epistemologias na formação de professores da educação básica ou nos cursos de licenciatura, a saber: epistemologia da técnica; epistemologia da falta; epistemologia da prática; e, epistemologia da *práxis*.

A epistemologia da técnica, pilar da pedagogia tradicional, é representada como a teoria redentora da cisão entre teoria e prática, forma e conteúdo. É nessa concepção de formação de professores que ocorre a completa desvalorização do professor como sujeito pensante e social, visto que a separação entre teoria e prática se dá por meio da ideia de que o professor é apenas um executor de técnicas já pré-estabelecidas (RODRIGUES, 2005). Além disso, o autor ressalta que

Tais constatações evidenciam que o pragmatismo e o tecnicismo têm prevalecido nas concepções e práticas educativas, nas quais se propõem conteúdos, métodos, espaços, tempos, avaliação, formas de gestão sempre definidos por ‘especialistas’ em educação. O processo educativo, sob essas bases, retira seu caráter histórico e político, encobrendo e ignorando as contradições que constituem a realidade e a sociedade de classes, reduzindo os processos de formação e profissionalização do educador predominantemente a uma perspectiva adaptativa (id. ib., p. 04).

Portanto, além de também ser o basilar da pedagogia tecnicista, essa concepção de formação de professores lhes tolhe suas características essenciais como um profissional que necessita de um planejamento, aprofundamento teórico, bem como seu caráter político de formador de cidadãos, de mentes críticas e conscientes de sua situação política e social. Essa concepção, baseada no que Contreras (2002) denomina de racionalidade técnica, define e reduz o profissional a um mero solucionador de problemas instrumentais a partir de técnicas definidas em documentos oriundos de pesquisas científicas. Assim, a teorização e o estudo acerca dos diversos cenários encontrados em sala de aula advêm de fora, alienado do

profissional que está encarregado da prática. A epistemologia supracitada se alinha com o modelo de formação conteudista (COIMBRA, 2020), onde a prática e os saberes docentes são ofuscados pela predominância do conteúdo. De acordo com Coimbra (2020, p. 08), “esse modelo, denominado de conteudista, é o que consideramos o primeiro modelo de formação no Brasil, que perdurou desde o surgimento dos Cursos de Licenciatura no Brasil, desde 1939 até 2002, ou seja, um modelo que dura mais de seis décadas”.

Dessa forma, esta parece ser a epistemologia que dominou o campo da formação de professores em licenciatura no Brasil, marcada pelo esquema 3+1, já mencionado neste texto.

A segunda linha de formação de professores é a epistemologia da falta, que baseia sua ideia de formação a partir de uma falta, algo ainda não concebido no processo de formação (GIMENES e OLIVEIRA, 2010). Gimenes e Oliveira (2010, p. 05), fundamentados por Charlot (2008), destacam que “a falta (um não ser) não pode ser a causa de alguma coisa (um ser)”. Sendo assim, esta linha epistemológica de formação cai num paradoxo metafísico, que se distancia da realidade concreta a ponto de enfatizar somente um “não ser” ideal.

A terceira concepção é a epistemologia da prática, que possui uma vasta bibliografia, nessa linha procura-se enfatizar a prática na formação de professores, com a premissa de que os cursos de formação inicial pouco contribuem na preparação de professores para a realidade escolar (GIMENES e OLIVEIRA, 2010).

A epistemologia da prática surgiu dos estudos do filósofo e professor Donald Alan Schön (1930-1997). Schön buscava um meio de auxiliar a prática do professor, com foco no conhecimento profissional e na reflexão-na-ação, que seria uma forma de pensar no que fazem no momento de alguma situação peculiar ou de imprevistos. O autor propunha, portanto, uma “aprendizagem através do fazer”(SCHÖN apud MESQUITA FILHO, 2000, p. 08).

Entretanto, por focar na prática, essa concepção cinge teoria e prática, compreendendo a primeira como de menor relevância se comparada com a segunda. A epistemologia da prática, de acordo com Souza e Magalhães (2016), organiza-se a partir do conhecimento pragmático, o que significa dizer que se orienta a partir da prática, com o suporte mínimo da teoria ou até mesmo prescindindo dela.

Para a epistemologia da prática, a concepção de educação é a tradicional e se mostra sem perspectivas de transformação social. Professores e alunos são tomados como a-históricos. Professores são especialistas, dos quais não se exige entender a estrutura e as relações interdisciplinares de sua disciplina, nem, muito menos, a

realidade histórica e sociocultural na qual está envolvido. Alunos são fiéis depositários do conhecimento, cabendo a eles armazenar e repetir o conteúdo dado, não se admitindo, para isso, a interferência do pensamento e da experiência própria. (SOUZA e MAGALHÃES, 2016, p. 05).

Portanto, cabe destacar a forma como essa concepção trata os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e como isso afeta a formação do professor, o qual será, durante toda sua formação inicial, submetido aos ditames da prática com um mínimo de teoria, mínimo que é necessário para suprir qualquer espécie de criticidade sobre a sua situação social, o currículo da escola e muitos outros.

Inclusive, o pedestal a que é colocada a prática nesta concepção, muito se assemelha com o “homem comum e corrente” discutido por Vázquez (2007), que prescindiu da teoria, com uma visão própria de que é um homem prático e que a prática soluciona todos os problemas e necessidades imediatas, baseado num desprezo a teoria e ao planejamento, estes vistos como fontes de “tropeços” para a prática imediata. Em seguida as autoras sintetizam, de forma didática e objetiva, a função que essa epistemologia congrega “[...] essa base epistemológica sustenta a aceitação do conceito de qualidade neoliberal com valor mercadológico, relacionada à mercantilização da educação (SOUZA e MAGALHÃES, 2016, p. 05).

Em seguida, será tratado sobre a epistemologia da práxis, a qual será desenvolvida com maior profundidade, isso se dará devido ao fato de esta investigação acreditar ser a concepção que melhor abarca e propõe soluções para as problemáticas enfrentadas na formação de professores. Além disso, a epistemologia da *práxis* é baseada no Materialismo histórico como fundamento de sua teoria, coincidindo, portanto, com o método utilizado nesta investigação.

Apesar de ambas as epistemologias, da prática e da práxis, debruçaram-se sobre a prática, o que difere a segunda da primeira é o reconhecimento do “valor teórico da prática e o valor prático da teoria” (SOUZA e MAGALHÃES, 2016, p. 05). Portanto, é a epistemologia da práxis que busca compreender a realidade e a produção do conhecimento a partir dessa relação indissociável.

Práxis, portanto, é entendida como uma atividade transformadora da sociedade e da natureza realizada socialmente, num coletivo (MANACORDA, 2007; SOUZA e MAGALHÃES, 2016; VÁZQUEZ, 1977). O significado atribuído à *práxis* tem como fonte os escritos de Karl Marx, visto que o termo *práxis* surgiu na Antiguidade com os gregos e com o

decorrer do processo histórico adquiriu diversos significados (VÁZQUEZ, 1977), contudo, sua forma mais desenvolvida se dá a partir do Materialismo Histórico de Marx e Engels.

A necessidade de transformar a realidade social e política nasce da infértil “atividade teórica” (VÁZQUEZ, 1977), seguida pelos jovens hegelianos da Alemanha no século XIX, que propunham que essa atividade teórica, que nunca deixava de ser teórica, pudesse remodelar a realidade do país por meio da simples crítica à irracionalidade inerente às “instituições petrificadas, irracionais - quer da religião cristã, quer do Estado prussiano (id. ib., p. 121).

Dessa forma, Marx procura superar esse estado limitado de transformação do mundo, que nunca se afasta do claustro da teoria. Um claro exemplo disso é a tese nº11 do texto *Teses sobre Feuerbach*, escrita em 1945, a saber, “os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo” (MARX, 2017, p. 01). Para isso seria necessário a transformação dessas concepções limitantes em uma autêntica filosofia da práxis, que compreende que o mundo só pode ser transformado mediante uma atividade prática guiada pela teoria e por meio da “íntima conjugação de fatores teóricos e práticos” (VÁZQUEZ, 2007, p. 122).

Esclarecido o significado de práxis, cabe agora discorrer sobre a formação de professores no viés da epistemologia da práxis. Nesse contexto, essa concepção de formação busca ser uma resposta crítica e transformadora em relação à política neoliberal excludente, individualista e competitiva, representada pela epistemologia da prática, além de promover formas coletivas de ensinar e aprender e tendo como objetivo final a transformação radical da sociedade (SOUZA e MAGALHÃES, 2016).

A partir da concepção de omnilateralidade (MANACORDA, 2007), a epistemologia da práxis propõe uma formação integral do sujeito, não apenas o caráter técnico-profissional, mas também o sócio-político, cultural e histórico. “A epistemologia da práxis sustenta uma concepção de formação que exige mediações de caráter histórico, cultural e social, as quais sustentam um processo basilar de desenvolvimento do ser social e da humanização do homem” (SOUZA e MAGALHÃES, 2016, p. 06).

Portanto, essa concepção sustenta as bases do marxismo em todas as suas facetas, seja na teoria do conhecimento, a partir do Materialismo Histórico-dialético, seja com a crítica e negação dos conceitos hegemônicos, que embotam a essência das determinações, seja no objetivo de uma transformação radical da sociedade, rumo à uma sociedade socialista e verdadeiramente democrática.

Para tal fim, vê-se a necessidade de formar um professor capaz de compreender e agir frente às injustiças, mentiras e desigualdades enfrentadas no cotidiano, um professor capaz de assumir o compromisso político ao lado do proletário em sala de aula (SAVIANI, 2011); rebatendo a ideologia dominante hegemônica e, para além do âmbito escolar, um professor consciente do seu papel social e político, que participe de ações contra a desvalorização de sua profissão, por condições de carreira e trabalho mais justas, pela emancipação da classe dominada. Porém, esse tipo de ação deve ser organizado por sindicatos, associações, movimentos e partidos, visto que Lênin (2020) já constatou as limitações de um movimento dos trabalhadores espontaneístas.

A epistemologia que melhor se enquadra para o logro de tais objetivos é, portanto, a epistemologia da práxis, por compreender a indissociabilidade da teoria e da prática, da dialética envolvida nesse processo de entrelaçamento, da importância da formação de um profissional crítico, emancipado e essencialmente político e, dessa forma, por compreender a função social do professor como sujeito capaz de “promover a transformação da sociedade por meio da educação da classe do proletariado” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 6).

CAPÍTULO 2 A FORMAÇÃO POLÍTICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO

BÁSICA: o que dizem as pesquisas?

O segundo capítulo deste trabalho consiste na fundamentação teórica do problema da pesquisa, a saber: quais são os limites e possibilidades da formação política dos professores da educação básica. Assim, por meio da análise de pesquisas que abordam o tema, foi possível considerar os limites e também os avanços e alcances dessa temática na formação do professor.

A primeira seção deste capítulo consiste no detalhamento do processo realizado para a escolha das pesquisas. A segunda se baseia na leitura dos resumos, introdução e resultados encontrados nas pesquisas, abordando seus objetivos e problemáticas. Por fim, a terceira seção consistiu na análise dos limites e possibilidades da formação política encontrados nas teses e dissertações.

2.1 A pesquisa do tipo estado do conhecimento

Para o cumprimento dos objetivos propostos para esta pesquisa, viu-se a necessidade de realizar uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, com a intenção de reunir material bibliográfico para compor e contextualizar o *corpus* teórico da investigação sobre a formação política dos pedagogos.

A pesquisa foi realizada com consulta ao catálogo de teses e dissertações CAPES, com o recorte temporal de dez anos (2011-2021). Na base de dados selecionada, foram utilizados os descritores: “formação política”; “organização docente “ e “formação política de professores”. Como medida de viabilização da pesquisa, foi necessário filtrar os resultados com a definição de: i) “ano”: de acordo com o recorte temporal de 10 anos; ii) “Grande Área de Conhecimento”: Ciências Humanas; iii) “Área Conhecimento”: Educação; iv) “Área avaliação”: Educação; v) “Área concentração”: Educação; vi) “Nome programa”: Educação.

Com a utilização do descritor “formação política” foram encontradas 90 teses e 288 dissertações, porém, a partir da filtragem, resultaram 89 trabalhos. Após leitura dos resumos dos trabalhos, 13 pesquisas estavam diretamente ligadas ao tema, sendo 4 teses e 9 dissertações. Ao utilizar o segundo descritor “formação política de professores” foram encontradas 3 dissertações e, após utilizar o filtro temporal, apenas 1 dissertação se encaixava nos requisitos. Com o terceiro descritor “organização docente”, foram encontradas 9 dissertações e 3 teses. Após aplicação dos filtros, restaram 3 pesquisas. Após leitura dos

resumos, apenas 1 dissertação se encaixava no tema de estudo desta investigação. Dessa maneira, foram encontrados 15 trabalhos a partir da pesquisa do tipo estado do conhecimento.

2.2 Um panorama das pesquisas sobre a formação política de professores da educação básica

Com a finalidade de conhecer e reunir um acervo maior de material sobre a temática pesquisada, foi realizada uma pesquisa do tipo estado do conhecimento sobre a formação política de professores no Brasil, após a leitura dos resumos de teses e dissertações, logrou-se um total de 15 pesquisas que abordam diretamente o tema desta investigação, um número baixo, apesar da importância do tema para toda a classe dos professores.

A realização da pesquisa do tipo estado do conhecimento proporcionou uma melhor organização e visualização do tema pesquisado, dada a pluralidade de visões presentes nas pesquisas. Os problemas levantados e os resultados encontrados nessas pesquisas abrem um leque de informações valiosas para esta e futuras pesquisas sobre o tema.

Para elucidar e facilitar a visualização das pesquisas utilizadas no Estado do conhecimento, foi realizado um quadro que contém informações sobre as teses e dissertações encontradas.

Quadro 2- Quadro de teses e dissertações

Nome do autor	Título da pesquisa	Palavras-Chave	Data da publicação	Tipo de pesquisa
BONIFÁCIO, Viviane de Lima Souza.	Formação política docente e Educação Física escolar: experiências que movem professores rumo ao ativismo sócio-profissional.	História de vida; Organização docente; Educação Física.	03/08/2016	Dissertação de Mestrado
FERREIRA, Vidal da Mota.	Professores engajados: concepções acerca da formação política.	Formação política de professores; Engajamento docente; Desenvolvimento Profissional.	10/08/2017	Dissertação de Mestrado
ANDRADE, Marluce Souza.	O sindicato como espaço de	Formação; Sindicalismo	21/12/2017	Tese de Doutorado

	formação: trajetória de professores militantes do SEPE/Caxias.	docente; Sindicato; Sepe; Duque de Caxias; Participação; Trajetórias de vida; Observação.		
LINHARES, Maria Conceição da Silva.	A Comunicação sindical: as redes digitais como espaço para a formação política dos professores em Sergipe.	Comunicação sindical; Redes digitais; Formação política; Educação; Movimento sindical.	25/02/2019	Tese de Doutorado
WEBER, Denner Wynderson.	A formação política dos professores: uma reflexão sobre as greves de 205 a 2016 na gestão App-Sindicato-Francisco Beltrão	Neoliberalismo; Greves; App-Sindicato; Formação política.	29/03/2019	Dissertação de Mestrado
MULLER, José Luiz.	Formação de professores na UNEMAT: um estudo do curso de pedagogia para educadores do campo.	Educação Popular; Formação Docente; Educação do Campo; Pedagogia; Resiliência.	31/07/2019	Tese de Doutorado
LOBO, Pitias Alves	Educação popular: contradições, modismos e interesses.	Educação Popular; Conhecimento; Formação política.	30/08/2019	Tese de Doutorado

A partir da análise das teses e dissertações, foram levantadas categorias de acordo com a forma e o espaço em que fora abordada a formação política dos professores da educação básica no Brasil, a saber: i) sindicatos; ii) formação inicial; iii) movimentos sociais; iv) experiências de formação política. Essas categorias estão dispostas no Quadro 1, juntamente com os tipos e quantidades de pesquisa analisadas.

Quadro 3 – Categorias, quantidades e tipos de pesquisa

Categorias	Número de pesquisas	Tipos de pesquisa
-------------------	----------------------------	--------------------------

Sindicatos	7	2 teses e 5 dissertações
Formação inicial	3	1 tese e 2 dissertações
Movimentos sociais	2	1 tese e 1 dissertações
Experiências de formação política	3	3 dissertações

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A partir das categorias, trazemos um preâmbulo das pesquisas aqui reunidas com o intuito de refletir e sintetizar o material relacionado à formação política de professores da educação básica.

As pesquisas que tratam da formação política realizada em sindicatos farão parte do primeiro bloco de pesquisas analisadas. Como contribuição para o tema, a tese de Andrade (2017), intitulada “O sindicato como espaço de formação: trajetória de professores militantes do SEPE/Caxias”, discorre sobre o papel do sindicato na formação do professor, relatando a mudança na visão sobre a docência e a própria sociedade, possibilitando uma posição mais crítica frente à sociedade. A autora trabalha apenas com a formação docente, mas não deixa de abordar a importância da formação política como um dos pilares redutores da formação como um todo, destacando a importância do sindicato nesse tipo de formação.

Também preocupado com a formação política proporcionada pelo sindicato, Diniz (2014) analisa os pormenores dessa formação e como ela interfere no compromisso político do professor frente às questões políticas tratadas no processo, no seu convívio com a comunidade escolar e para a formação de uma identidade docente. Diniz (2014) e Andrade (2017) conferem ao sindicato um papel fundamental na luta pela educação e na formação desses professores.

Sobre a comunicação sindical como possibilidade de formação política dos professores sindicalizados, Linhares (2019), em sua tese de doutorado, nomeada “A comunicação sindical na rede digital *facebook* como espaço para a formação política dos professores em Sergipe: o SINTESE como estudo de caso”, analisa como o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe (SINTESE) utiliza das redes sociais, especialmente no *facebook*, como espaços de formação política a partir da comunicação. Os resultados encontrados demonstram que o SINTESE propõe formar seus integrantes por meio da comunicação em redes sociais, além de ser um espaço de fácil acesso e rápida comunicação, entretanto demonstra certas falhas quanto à participação dos

professores na rede social e também a forma do sindicato de mediar a comunicação entre os sujeitos.

A formação docente em sindicatos é também o objeto de pesquisa de Coelho (2015) em sua dissertação “A APP-Sindicato e a formação política das/os educadoras/es na abrangência do núcleo sindical de Francisco Beltrão”. A autora discute sobre como a Escola de Formação da APP-Sindicato influenciou na formação dos professores sindicalizados, apontando seus limites e possibilidades, além de apresentar uma proposta de formação para o Núcleo Sindical de Francisco Beltrão (NSFB). Coelho (2015) conclui que a experiência foi de grande valia e ressalta seu caráter indispensável para a formação do educador que vivencia e encara os problemas diários e saiba compreender as causas da precarização de seu ofício com base na formação política.

Com o mesmo *lôcus* de pesquisa, Weber (2019), em sua dissertação de mestrado, intitulada “A formação política dos professores: uma reflexão sobre as greves de 2015 a 2016 na gestão APP - Sindicato - Francisco Beltrão”, analisa a influência do neoliberalismo na formação dos professores durante as greves que ocorreram nos anos de 2015 e 2016 na APP – Sindicato. O objetivo foi investigar como a ideologia neoliberal tem se apresentado no movimento grevista, seja nas respostas do governo à educação e ao professorado ou na própria consciência política dos professores. O problema se deu com a percepção de que o número de professores nas greves de 2016 foi substancialmente menor que em 2015 e, assim Weber (2019) relacionou a causa da baixa adesão com a presença do neoliberalismo no programa de formação política do sindicato. Os resultados confirmaram a hipótese do autor, a partir dos relatos de distanciamento dos dirigentes com a base e o baixo fluxo de professores grevistas.

Para finalizar o bloco sobre sindicalismo, Almeida (2019), em sua dissertação “Negociação coletiva no setor público: estudo movimento sindical da educação na efetivação de direitos”, analisa as variadas ações de formação política para efetivar a ação dos sindicalistas durante negociações com o Estado, a fim de garantir os direitos dos professores públicos e medidas que resolvam os problemas da classe. A conclusão da pesquisa se deu com a criação de um portal direcionado à formação político-pedagógica que aborda temas relacionados ao mundo do trabalho docente.

A categoria formação inicial foi levantada com a análise do segundo bloco de pesquisas que abordam a formação política que ocorre durante a formação nos cursos de licenciatura. Todos os trabalhos deste bloco enfatizam o conceito de práxis pedagógica, pela

qual o professor impregna sua prática com teoria e pensa a teoria de acordo com a prática; tudo isso voltado para uma ação prática transformadora da realidade.

Com isso, na tese de doutorado de Müller (2019), o foco passa a ser a formação de educadores do campo na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e como essa formação modificou a vida desses educadores e da comunidade onde atuavam. No andar da pesquisa, o autor enfatiza o papel da formação na constituição de um educador militante capaz de lutar contra as investidas do capital e do agronegócio, resistir às péssimas condições de trabalho e criar soluções para elas, tendo como horizonte a possibilidade de mudança. Dessa forma, o autor buscou analisar o curso de pedagogia para educadores do campo da UNEMAT para averiguar se a formação realizada abarcava as necessidades desse profissional.

Müller (2019) traz a educação popular como alternativa de emancipação dos oprimidos e explorados do campo. Para tanto, é necessário que o professor esteja preparado para lidar com as diversas contradições do campo e saiba atuar politicamente contra injustiças, além do compromisso ético de suscitar a reflexão crítica nos alunos. Portanto, fica evidente que ao tratar da formação dos educadores do campo, este autor incorpora a formação política nesse processo, reafirmando a ideia de que a formação política é indissociável da formação inicial, além de ressaltar a importância da primeira para o educador do campo.

Silva (2013), em sua dissertação nomeada “A formação política do educador do campo: estudo do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília”, analisa as práticas pedagógicas efetivadas durante a licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília e reflete sobre os impactos dessas práticas na formação política do futuro educador do campo. O autor enfatiza que a Educação do Campo nasceu das lutas dos diversos movimentos sociais do campo, reclamando direitos básicos e igualdade social. Daí a importância de um educador capaz de interpretar a realidade circundante e agir diante de injustiças em conjunto com a comunidade, ressaltando o peso da formação política no processo formativo do educador do campo.

Os resultados da pesquisa de Silva (2013) mostram a presença de práticas pedagógicas inovadoras e politizadoras capazes de fomentar a consciência política de seus estudantes, entretanto a presença de práticas reacionárias e despolitizadoras mostrou-se presente nas análises do pesquisador.

Por fim, Cruz (2017), em sua dissertação “Formação política na formação de professores: o caso das licenciaturas em Matemática e Ciências de uma Universidade Pública Brasileira”, discorre sobre como é realizada a formação política dos alunos dos cursos de

licenciatura em Matemática e Ciências de uma universidade pública brasileira, partindo da análise do discurso dos professores formadores, das ementas dos cursos e de documentos oficiais. Assim como Silva (2013), Cruz (2017) também relata a presença de discursos contraditórios em relação ao real concreto e propõe reflexão e a superação desses, tendo como horizonte uma formação política que dialogue com o processo de formação dos professores.

O terceiro bloco de pesquisas, uma tese e uma dissertação, trata da formação política realizada em movimentos sociais. Em ambas as pesquisas fica evidente o caráter formador e essencial desses movimentos na formação política dos professores brasileiros, verdadeiros mediadores entre sujeito e consciência política. Como contribuição para o tema, Lobo (2019), em sua tese de doutorado “Educação Popular: contradições, modismos e interesses”, analisa a visão oriunda dos sujeitos que participam da formação e das assessorias em educação popular envolvidos nos movimentos sociais, partidos e sindicatos, além de investigar a forma com que foi construída as plataformas de conhecimento na formação política, desde o início de suas atividades até 2017.

Partindo da investigação em documentos de cinco organizações, Lobo (2019) busca compreender as contradições, as mudanças conjunturais, os modismos e os interesses dessas organizações em suas práticas educativas e como esses elementos interferiram na práxis sócio-político-pedagógica dos educadores populares. O autor conclui que há possibilidades de formação política que combata o neoliberalismo e o conservadorismo, que, dada a conjuntura atual, têm-se mostrado predominantes nessas organizações. A partir da análise das práticas educativas dos sujeitos-educadores, esta autora constatou a presença de pautas liberais nos discursos, devido ao arrefecimento do debate sobre classe social. Cabe destacar a resistência da base quanto ao esvaziamento do debate a partir do viés socioliberal.

Peixoto (2018), em sua dissertação de mestrado nomeada “Formação Política nos Encontros Nacionais de Estudantes de Pedagogia (ENEPe)”, analisa especificamente o papel do movimento estudantil na formação política de graduandos em Pedagogia, que se dá a partir do ENEPe. A pesquisa tem seu foco na forma com que é realizada a formação política nos encontros do movimento estudantil, entre os anos de 2013-2018, e como a participação dos estudantes de Pedagogia implica nas formações dos novos pedagogos e pedagogas.

Peixoto (2018) afirma que durante todo o caminho traçado pelo curso de Pedagogia na história do Brasil, a formação política dos futuros pedagogos e pedagogas se deu, principalmente, por meio dos movimentos estudantis, conferindo e reafirmando a importância desse movimento para a conscientização classista dos professores. Os resultados da pesquisa

demonstram que, durante o período de investigação selecionado pela autora, a politização dos seus integrantes foi impulsionada pelo contexto da luta de classes ocorrida nesse período, indo para além da reivindicação da transformação do ensino, almejando uma verdadeira ruptura social.

Por fim, o quarto e último bloco aborda sobre experiências e trajetórias de formação política relatadas em pesquisas. A característica em comum de todas as pesquisas deste bloco é o destaque que se destina às variadas experiências durante a formação política e como estas contribuem para uma visão mais ampla do contexto sócio-político.

Bonifácio (2016), em sua dissertação de mestrado “Formação política docente e Educação Física escolar: experiências que movem professores rumo ao ativismo sócio-profissional”, busca compreender em que contexto se deu a formação política de professores de educação física, que militam no Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE/RJ), averiguando, a partir de entrevistas, como seu deu o despertar desses professores para as causas sociopolíticas e também a construção de suas concepções ideológicas. A pesquisa confere às experiências vividas pelos indivíduos, fundamental importância para seguir no caminho para a formação política e em seguida para o ativismo sócio profissional

A autora, apesar de delimitar sua pesquisa para a formação política dos professores de educação física, confere enorme contribuição para a discussão do tema, visto que aborda o processo dessa formação e considera, nesse processo, tanto a vivência escolar, formação e profissão, quanto o movimento sindical como elementos fundamentais para formar um professor politicamente. Nesse cenário, a pesquisadora constatou que apesar do papel do sindicato na vida dos professores, muitos acreditam que “a luta através das organizações sindicais tornou-se obsoleta” (BONIFÁCIO, 2016, p. 83). Entretanto, as análises das entrevistas permitiram compreender as histórias de formação política a partir de uma concepção de que é somente pela militância coletiva que será possível vencer e conquistar.

Destacando as diversas concepções sobre formação política de professores engajados em espaços de atuação política, Ferreira (2017), em sua dissertação de mestrado “Professores engajados: concepções acerca da formação política”, analisa o entendimento desses professores, a partir do relato de suas experiências sobre a política, a formação política e as contribuições destas para o exercício da profissão e para o desenvolvimento profissional.

Durante a pesquisa, o autora destacou que a formação política contribuía para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), na medida em que proporciona maior

entendimento sobre o contexto social da região e da sociedade como um todo, de forma que essa compreensão auxilia e fundamenta a prática pedagógica. Além de que, as experiências de formação política desses professores aconteceram em diversos locais, indo desde os movimentos estudantis até sindicatos e partidos políticos, o que demonstra o caráter plurifacetado da formação política. Essa diversidade de ambientes de formação política influenciou também nas concepções de formação política encontradas pela autora; e, com isso, conclui que, mesmo com a variedade de concepções, estas estão em consonância no que se refere ao compromisso político, engajamento e comprometimento com a docência.

Junqueira (2016), em sua dissertação de mestrado “Os caminhos da formação política e pedagógica de uma militante/educadora do MST”, apresenta uma pesquisa que destoa da maioria em aparência, dado que analisa a trajetória e as experiências de uma militante/educadora de forma individual, proporcionando um novo panorama no que se refere à abordagem do tema, embora nunca deixe de enfatizar a influência do contexto social na trajetória da atriz. Cabe ressaltar que a análise individual parte de uma estratégia metodológica chamada de retrato sociológico.

A pesquisa, por meio de sua visão privilegiada do percurso da militante Terezinha, obteve relatos sobre a trajetória de penúria, as tomadas de decisões tomadas e a importância dos laços familiares. Além disso, a história de Terezinha traz informações valiosas sobre o conteúdo da formação política e pedagógica experienciada por Terezinha, como por exemplo a importância do movimento social na construção da visão de mundo do sujeito; as oportunidades e perspectivas que seriam impossíveis fora de um contexto de atividades coletivas; a relação entre o Movimento sem Terra (MST) e a sua vida como educadora, haja visto que Terezinha trazia muito de sua experiência política no movimento para sala de aula, a qual orientava sua prática no campo da educação; a luta real pela posse da terra, que tem seu início na educação de sujeitos dispostos a reivindicar e aprender sobre as propostas do movimento, além de muitas outras. Com base nisso, Junqueira (2016) afirmou que a formação se dá a partir das mais variadas formas e espaços em um contexto social.

Desta forma, é possível compreender a diversidade da formação política e os mais diversos espaços em que ela pode ocorrer. A maioria das pesquisas encontradas abordam a formação política dos professores por meio dos sindicatos, o que mostra predominância nesse campo, porém não diminui a potencialidade dos demais espaços. A partir dos dados compilados pela pesquisa do tipo estado do conhecimento, é possível compreender a

pluralidade do tema e conferir a esta pesquisa uma visão mais abrangente sobre a formação política dos pedagogos.

2.3 Os ambientes de formação política de pedagogos (as) e os modos de realização dessa formação

Tratar do tema formação política é ainda estar no âmbito da formação de professores, sendo a primeira apenas uma ramificação de uma esfera maior (FERREIRA, 2017). Por isso, essa pesquisa não procura forçar uma dissociação onde não pode existir uma, mas pretende dar foco à formação política como um ramo importantíssimo da formação de professores.

É necessário regressar ainda mais para compreender de fato a formação política dos professores. O ponto inicial dessa análise deve ser a formação humana propriamente dita, visto que para além da função profissional docente, o professor tem de exercer sua função como cidadão, como ser humano dotado de individualidades e necessitado de coletividade. “O principal elemento da condição humana do professor é o cidadão” (FERNANDES, 2019, p. 74).

Para suprir tal ponto, esta pesquisa utilizou-se do conceito de formação omnilateral de Karl Marx, incorporado por Manacorda (2007) no livro *Marx e a pedagogia moderna*. Esse conceito, sumariamente, propõe a união daquilo que foi separado a partir da divisão do trabalho, da sociedade em classes e, conseqüentemente, do homem, apresentado por Manacorda (2007) como sendo o homem trabalhador e o não-trabalhador, definido pelo trabalho manual e intelectual. Tal divisão acabou por criar unilateralidades que agrupam todas as “[...] determinações negativas” (id. ib., p. 78) da pessoa. A omnilateralidade propõe, portanto, unir essas unilateralidades formando um ser humano íntegro na sua totalidade.

A formação política do pedagogo deve ocorrer a partir de uma concepção que compreenda os aspectos técnico-profissional e também sócio-político, onde a ação prática esteja fundamentada pela teoria e a última desenvolvida com base na prática. A prática deve assumir o valor de práxis, na medida em que a ação é transformada em ato político que visa a mudança estrutural da sociedade (SOUZA e MAGALHÃES, 2016).

Sobre a formação política, Cruz (2017, p. 35) afirma que

[...] 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.

Dessa forma, formação política consiste em formar sujeitos capazes de refletir e criticar a realidade, as decisões políticas, a situação econômica, imaginar a política como uma ação que vise a emancipação coletiva. O professor politizado é capaz de interpretar a realidade da escola em que atua, compreender a situação dos alunos baseado na sua leitura política, econômica e social e fazer dessa interpretação uma ação.

Importante enfatizar a fala de Florestan Fernandes (2020, p. 81) sobre a situação dos professores da educação básica no Brasil, a saber, “num país como o Brasil, pela própria natureza da situação, os educadores, mais até que os políticos, são pessoas que convivem com os problemas essenciais da sociedade em relação ao nível político”. Daí a necessidade da formação política dos professores, posto a proximidade com os problemas sociais e a importância desse profissional em compreender e interferir na sociedade e na política como um todo, desde a realização nas instituições escolares até a mobilização em atos e greves, visto que, de acordo com Sader (2005, p. 08), “[...] formar-se politicamente significa inteirar-se de seu contexto e a possibilidade de transformar esse contexto”.

O contexto neoliberal atual no plano político, ideológico e econômico tem gerado uma variedade inimaginável e jamais vista no que tange à exploração do trabalhador e da trabalhadora e, como elemento integrante do corpo da classe trabalhadora, os professores não estão livres do jugo das políticas neoliberais de “concepção antipopular” (BOITO JR, 1999), que dá ênfase no corte dos gastos públicos em esferas diretamente ligadas às grandes massas e entre essas esferas encontra-se a educação, que vem sendo vítima de ataques incontáveis e marcantes.

Portanto, longe de resignar-se frente à tamanhas injustiças, que a cada período tornam-se mais aviltantes, o professor precarizado só pode lutar contra o avanço burguês. Isso porque “No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar* [...]. Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade” (FREIRE, 2021. grifos do autor). O autor exprime a atitude que é preciso tomar em resposta aos frequentes ataques. Dessa forma, como forma de *constatar* e *intervir* simultaneamente, esta pesquisa entende como fundamental a formação política dos professores como meio de arrancar o véu da ideologia dominante que cobre a razão desses profissionais, bem como uma forma de organizar e efetivar sua luta.

A formação política de professores, de acordo com as pesquisas analisadas neste capítulo, mostra que esse tipo de formação pode acontecer nos mais variados lugares e das mais variadas formas. Entretanto, cabe ressaltar as formas predominantes de realização da formação política e os principais ambientes onde esta ocorre.

De acordo com as teses e dissertações estudadas, o sindicato, os movimentos sociais e a formação inicial de professores demonstram predominância no âmbito da formação política dos professores em geral. É certo que os sindicatos e os movimentos sociais possuem uma ação social mais concreta e imediata, porém os cursos de licenciatura podem servir de entrada para o ingresso em partidos, sindicatos e movimentos sociais.

Portanto, vê-se a necessidade de abordar como ocorre a formação política em cada um dos ambientes de formação aqui citados, a fim de compreender a importância desse processo no desenvolvimento da formação geral dos professores, especialmente de pedagogos e pedagogas.

Entre os variados ambientes de formação política de professores, o sindicato se mostra como um setor predominante nesse processo, dada sua força e tradição no movimento político da classe trabalhadora desde o século XIX. O contexto histórico dos sindicatos se dá a partir da permissão de livre associação dos trabalhadores, que se deu primeiramente na Inglaterra e espalhou-se por todos os países capitalistas, como forma de responder às condições aviltantes de trabalho e de vida a que os trabalhadores estavam submetidos (ENGELS, 2010). Nesse cenário, o antagonismo entre a burguesia e os trabalhadores em geral, está em constante tensão em uma sociedade capitalista, que é fundamentada na exploração do homem pelo homem (LINHARES, 2019).

O professorado só passou a se organizar em sindicatos no Brasil a partir da Constituição de 1988, que permitiu a livre associação dos servidores públicos, dado que por estarem diretamente ligados com o Estado, não era vantajoso para este permitir que fosse criada uma instituição que se contrapunha aos seus interesses e ações e tornava os funcionários públicos críticos da ordem (RIBEIRO e OLIVEIRA, 2020). Entretanto, não estar organizado em um sindicato não significa estar a classe completamente desorganizada, posto que o direcionamento de suas reivindicações era realizado por meio de associações.

O sindicato é, sem dúvida, um importante ambiente de formação política, pois trata das contradições do mundo do trabalho e das relações entre trabalhador e capital, preconizando as lutas econômicas imediatas, mas, principalmente, tendo como horizonte a emancipação dos trabalhadores (RIBEIRO e OLIVEIRA, 2020).

As formas com que os sindicatos contribuem para a consciência política dos professores são variadas e igualmente essenciais para a formação política. Andrade (2017) comenta sobre essa diversidade de atividades formadoras, que ocorrem principalmente no cotidiano do sindicato, sendo concretizadas a partir de reuniões, conselhos, assembleias, atos, organização sindical e palestras. Coelho (2015) ressalta o papel das escolas de formação política nos sindicatos no processo de formação a partir da organização de cadernos voltados para a conscientização e fortalecimento da luta da categoria. Apesar da diversidade de atividades, todas buscam reforçar o papel do sindicato como

[...] um instituto voltado para a transformação da sociedade no sentido de superar os grandes problemas sociais e culturais recebidos das gerações anteriores e perpetuados. Por isso, o papel do sindicato vai além da ordem. Questiona a validade dessa ordem e apresenta parâmetros para sua mudança. Essa linha de raciocínio pode ser expandida no sentido de conferir ao sindicato uma tarefa revolucionária (DAL ROSSO, 2011, p. 25).

É sabido que o movimento sindical arrefeceu nos últimos anos devido às mudanças no mundo do trabalho ao redor do mundo, fato que ocorre desde os anos de 1970 com a crise do capitalismo e a insuficiência do modelo keynesiano, tendo como resposta para essa crise a implantação do modelo político e ideológico conhecido como neoliberalismo (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2020). Entretanto, esse esfriamento do movimento sindical não representa a completa extinção dessa forma de resistência, pois, como afirma Boito Jr. (1999), um movimento que serviu de reduto durante a ditadura militar de 1964 e um garantidor de direitos sociais da constituição, por exemplo, não pode simplesmente evaporar. Os sindicatos ainda representam uma organização com a função de “lutar contra as ordens despóticas do capital” (MARX e ENGELS, 1980, p. 13 apud RIBEIRO; OLIVEIRA, 2020).

Outro campo fundamental na formação política de professores é a formação inicial, que aqui adquire o sentido de formação acadêmica ou profissional e, de acordo com Cruz (2017), é nessa etapa da formação que se prepara ou reintroduz o indivíduo no mercado de trabalho. A formação inicial é o momento em que o indivíduo entra em contato com a construção do conhecimento, com os saberes científicos, com a cultura, economia e a política; entretanto, deve ser também momento de reflexão crítica e levantamento de questões sobre a realidade, interpretá-la e transformá-la (CRUZ, 2017).

Daí que a formação política, nessa etapa da formação do professor adquire uma função essencial na sua visão de mundo, desanuviando a dominação imposta pela ideologia

dominante e indo de encontro com o que os sistemas de ensino vem propondo para a formação de professores. Sobre isso, Gadotti, (2011, p. 43) destaca que

Os sistemas de ensino investem na formação individualista e competitiva do professor, quando o mais importante é a formação para um projeto comum de trabalho, a formação política do professor mais do que uma formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política.

A formação dos professores deve, portanto, englobar uma formação política que seja capaz de desalienar e conscientizar esses sujeitos sobre a realidade aviltante que os circunda. Tal formação deve fornecer respostas, tanto no campo da compreensão dos porquês dessa situação quanto no campo da intervenção da realidade. Nesse contexto, tal intervenção só pode ocorrer mediante a união coletiva dos oprimidos contra a minoria que explora e enriquece com o suor e o sangue de todos os trabalhadores. Os professores devem incorporar essa luta na sua formação e atuação, buscando “educar para transformar” que Gadotti (2011, p. 97-98) defende e discorre:

Só uma educação emancipadora poderá inverter essa lógica, através da formação para a consciência crítica e para a desalienação. Educar para outros mundos possíveis é educar para a qualidade humana para ‘além do capital’ (sensu Mészáros). [...] mudar o mundo depende de todos nós: é preciso que cada um tome consciência e se organize. Educar para outros mundos possíveis é educar para superar a lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo e no lucro seus fundamentos, é educar para transformar radicalmente o modelo econômico e político atual.

É durante a formação inicial que muitos estudantes de licenciatura se envolvem em movimentos sociais, entre eles o movimento estudantil, nos quais buscam respostas e medidas contra as injustiças sociais e o contra o ataque à educação pública (PEIXOTO, 2018). Portanto, cabe agora discutir sobre como ocorre a formação política dos professores nos movimentos sociais.

O movimento estudantil, de acordo com Peixoto (2018), é um importante fator na formação política de professores e, especialmente, de acordo com sua pesquisa, de pedagogas e pedagogos, demonstrando inclusive maior participação e aproveitamento no espaço de organização estudantil do que na formação que ocorre em sala de aula durante a formação inicial. A formação política nesse tipo de movimento ocorre por meio de reuniões, participação em greves, em ocupações de escolas, protestos de rua, encontros estaduais de formação política, colocando em pauta os principais descontentamentos dos estudantes e futuros professores (PEIXOTO, 2018).

Outro movimento social que apresenta grande poder social e político são os movimentos relacionados aos sujeitos do campo, a formação política nesses espaços é de grande valia tanto para os trabalhadores rurais quanto para os professores que atuam no campo, dada a riqueza de aprendizagens presentes nesses espaços. “A participação nos movimentos sociais propicia aprendizagens políticas, culturais, sociais, e nas dimensões coletivas e sociais”, diz Silva (2015, p. 10) ao analisar o processo de formação de educadores do campo na Bahia e as contribuições no MST.

Entendidos como “espaços não-formais” de formação ética e política (AZEVEDO, 2013), os movimentos sociais travam uma luta ideológico de resistência frente à despolitização dos integrantes por meio da ideologia dominante do capital, assumindo o papel combativo na luta política e ideológica.

Dessa forma, os espaços e os modelos de formação política apresentam diferentes matizes em sua essência, combatendo na linha de frente contra o desmonte dos bens públicos, a revogação dos direitos trabalhistas, a precarização do trabalho do professor da educação básica, o desmonte das universidades públicas, a injustiça na distribuição de terras e em diversos outros campos. A batalha na luta política do povo contra o capital é intensa e não demonstra sinais de abrandamento, antes pelo contrário, vê-se, com o projeto neoliberal a todo vapor, uma investida sem precedentes contra toda a classe trabalhadora. Essa pesquisa, portanto, enxerga na formação política dos pedagogos uma saída para a alienação do trabalho docente, bem como de sua atuação política.

CAPÍTULO 3 – A formação política de pedagogos (as): a escola campo

3.1 A pesquisa de campo

A partir do aprofundamento teórico na objeto de pesquisa, parte-se agora para a constatação empírica dos fatos e análise real de tudo que já foi discutido na pesquisa até aqui. Diante disso, esta pesquisa utilizou da pesquisa de campo com o intuito de reunir dados e analisar a formação política dos pedagogos do município de Valparaíso de Goiás.

A pesquisa de campo consistiu na aplicação de questionários e entrevistas com professores do ensino fundamental de uma escola municipal de Valparaíso, Goiás. A partir da aplicação de um questionário diagnóstico, foi feita a seleção dos professores que atenderem às categorias teóricas da pesquisa: “sindicatos”; “movimentos sociais”; “formação inicial” e “experiências de formação política”. Em seguida, serão realizadas entrevistas com os educadores, a fim de coletar relatos sobre suas experiências e vivências com a formação política em associações ou sindicatos. De acordo com Severino (2013, p.76) “nesse tipo de pesquisa o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador.

O trabalho de campo ocorreu numa escola municipal do município de Valparaíso, Goiás. A escolha dessa instituição se deu devido à participação e convívio do pesquisador no programa federal Residência Pedagógica, instituído pela Portaria nº 38/2018, voltado para o aprimoramento e fomento da prática docente por meio da imersão na escola, programa esse que favorece a articulação entre teoria e prática (BRASIL, 2021).

3.1.1 Diagnose social da escola campo e seu projeto político pedagógico

A Escola Municipal Antônio Salerno, situada no Condomínio Parque Nova Cidade – Área Institucional IV – Cidade Jardins – Avenida Comercial Sul II, no município de Valparaíso de Goiás, é uma instituição pública que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola possui 8 turmas no turno matutino e 8 turmas no turno vespertino. A clientela atendida representa classes sociais de médio e baixo nível socioeconômico, com uma ampla diversidade cultural. O nível de instrução das famílias varia do ensino fundamental até o superior, caracterizando certa desigualdade de instrução e cultura. O total de alunos, de acordo com o PPP (2017), é de 518. A Escola Municipal Marcus Antônio Salerno possui 07 salas de aula, sala de professores com banheiro, sala de secretaria escolar, sala de Gestão

(diretora e coordenadoras) com banheiro, laboratório de informática, banheiro para servidores, banheiro masculino e feminino, cantina e depósito para a merenda, além de um pátio coberto (PPP, 2017). A escola possui um espaço considerável e amplo, entretanto, grande parte de seu lote não é de acesso dos alunos, o que limita o recreio em dois pátios. Porém, mesmo no curto espaço, o recreio é suprido com brinquedos variados.

No que se refere a equipe gestora e pedagógica, de acordo com o PPP (2017), a escola conta com 01 Diretora, 02 Coordenadoras Pedagógicas, 2 professoras laudadas, 01 Secretário Escolar, 02 Escriturários Escolares, 16 professores, 05 merendeiras, 03 serventes, 04 monitoras. Cabe ressaltar a importância dos monitores nessa escola dada a importância do atendimento com cada aluno, além de ser um dos pontos de destaque da escola, junto com os projetos pedagógicos.

A missão desta escola é a de proporcionar aos alunos o conhecimento historicamente produzido e a devida reflexão, com o objetivo de entender a sociedade em que vive com perspectiva de intervenção, favorecendo acesso à cultura, despertando o gosto pelo conhecimento e pelo sentido da vida. É missão da escola formar o caráter, a consciência e a cidadania das novas gerações, tudo direcionado para a compreensão do mundo e sua possível transformação (PPP, 2017). Diante disso, este documento revela o compromisso da escola com seus alunos e articula “o compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária” (VEIGA, 2002, p.1).

Os objetivos gerais da 1º fase do Ensino Fundamental, de acordo com o PPP (2017), são: i) desenvolver a capacidade de aprender e de socializar o que aprendeu, dominando a leitura, escrita e o cálculo; ii) Compreender o ambiente natural e social dos sistemas políticos e da autodeterminação dos povos, valores que fundamentam a sociedade, a tecnologias e as artes; iv) Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades de formação de atitudes e valores; v) Formar a consciência crítica e a aquisição da capacidade de organização para a transformação social; vi) fortalecer vínculos familiares, laços, solidariedade humana e a tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Diante disso, cabe ressaltar a importância da definição dos objetivos da escola no PPP, pois de acordo com Veiga (2002) é a partir dos objetivos que se poderá conhecer e refletir sobre a ação educativa que essa escola propõe e o que ela pretende.

Ademais, cabe mencionar em que se baseia a relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem da escola. De acordo com o PPP (2017), a relação está ancorada na boa convivência, no respeito à diversidade de crença, de opinião e étnica, além disso a interação procura promover uma boa qualidade de ensino-aprendizagem, um ambiente agradável, harmônico e respeitoso para toda a comunidade escolar.

Em seguida, é importante pontuar quais são os Principais projetos pedagógicos da escola: o primeiro projeto é o “Correio da Amizade” que tem como objetivos: “contribuir para o processo de socialização dos alunos; desenvolver a escrita e produção de texto” (PPP, 2017, p. 18). A metodologia do projeto é: iniciar com a leitura do livro “As três cartas de Marco”; propor uma discussão com os alunos sobre as variedades de formas de viver, diferentes estruturas familiares e a professor e aluno e dos alunos entre si; explicar como funciona o projeto “Correio da Amizade”; por fim, os alunos irão escolher uma carta de outra turma ou até mesmo de outra escola para manter correspondência.

O segundo projeto é o “Projeto de Matemática” que tem como objetivo: “aprender sobre os diversos gêneros textuais; interpretação de texto; desenvolver o raciocínio lógico; resolver situações envolvendo as quatro operações; trabalhar empatia, alteridade e solidariedade” PPP, 2017, p. 17). A metodologia do projeto consiste em: iniciar a leitura sobre a problemática contida no livro “Poemas e Problemas” e deixar que os alunos exerçam sua criatividade e interpretação e consiga resolver a operação; questionar sobre o processo que os alunos utilizaram para chegar ao resultado; após a resolução do problema, solicitar que façam a ilustração da história em forma de desenho, colagem, dobradura seguindo a vontade proposta pelo professor.

Ainda assim, vê-se a necessidade de pontuar todos os demais projetos desenvolvidos na escola, como forma de reconhecer o importante trabalho dos profissionais que ali atuam de forma coletiva e democrática. Os projetos, são: i) Recreio Dirigido; ii) Apoio aos alunos com dificuldade de aprendizagem; iii) Festa junina; iv) Passeios; v) Leitura; vi) Hora cívica; vii) Violência (Bullying, Droga, pichações); viii) Pessoa com deficiência; ix) Soletando; x) Família na escola; e xi) Dia das Crianças.

Importante frisar que os projetos buscam a complementação do ensino em sala de aula, reconhecendo a escola como um espaço muito mais amplo do que a sala de aula. Diante

disso, o PPP da escola entende a importância da gestão democrática e da integração escola-comunidade.

Destaca-se ainda a importância que o PPP da escola dá à avaliação bimestral dos alunos. A avaliação, de acordo com o PPP (2017, p. 16), é vista como um “processo dinâmico e contínuo, que inclui tanto a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos como a avaliação permanente do ensino oferecido a eles”. Os critérios de avaliação são amplos e de caráter formativo, além de estar em consonância com as habilidades e competências da BNCC.

Por fim, o PPP da escola segue os princípios norteadores propostos por Veiga (2002), ressaltando a importância da gestão democrática como forma de administração pedagógica capaz de prover o necessário para os alunos, professores e servidores, já que propõe o trabalho conjunto e democrático nas decisões.

3.1.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram pedagogos e pedagogas de uma escola municipal de Valparaíso de Goiás, os quais atuam especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar esses sujeitos, utilizou-se de um questionário diagnóstico (anexo 1) feito no formato online por meio da plataforma *Google Forms*. Devido à necessidade de utilização do questionário diagnóstico online, o alcance da pesquisa foi limitado, já que a solicitação pela via virtual é dificultada se comparada com a solicitação presencial com o questionário impresso, o que leva às “não-respostas” (CARLOMAGNO, 2018).

A apresentação da pesquisa bem como do questionário diagnóstico se deu presencialmente pelo pesquisador por meio da coordenadora pedagógica da escola, que tinha acesso facilitado ao e-mail desses professores. Cabe destacar que tais procedimentos só ocorreram após a solicitação e aprovação formal da diretora da escola. Portanto, foi através da coordenadora pedagógica que o link do questionário diagnóstico foi enviado a todos os professores da unidade. Esse questionário era composto por questões abertas e fechadas. Tais questões foram respondidas por 6 professores de um total de 24, de acordo com o PPP da unidade.

Depois de respondidos, os questionários foram analisados para verificarmos quais dos respondentes seriam selecionados a participar das entrevistas. Os requisitos utilizados para a

análise foram as categorias delimitadas pela pesquisa e já anunciadas, a saber, i) Sindicatos ii) Formação inicial; iii) Movimentos sociais; e iv) Experiências de formação política. Assim, passados pelo crivo das categorias, apenas um professor, que se encaixa na categoria Sindicatos, chamado de professor C (pela ordem das respostas enviadas e para manter o anonimato da pesquisa) estava apto à entrevista.

Com o intuito de facilitar a visualização do perfil dos sujeitos da pesquisa foi elaborado o quadro 3, que corresponde àqueles que responderam o questionário digital.

Quadro 3 - Perfil dos sujeitos da pesquisa.

Identificação	Gênero	Idade	Ano do Ensino Fundamental em que atua	Formação
Prof. A	Feminino	41-46 anos	2º ano	Graduação
Prof. B	Feminino	36-40 anos	1º ano	Graduação
Prof. C	Masculino	46-50 anos	4º ano	Grad. e Pós-Graduação
Prof. D	Feminino	46-50 anos	1ºano	Grad. e Pós-Grad.
Prof. E	Feminino	46-50 anos	4º ano	Grad. e Pós-Grad.
Prof. F	Feminino	46-50 anos	1ºano	Grad. e Pós-Grad

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Vale destacar que todos os respondentes são licenciados no curso de Pedagogia e há uma predominância feminina marcante, que não é novidade nesse campo profissional de universo majoritariamente feminino, mas também fruto de um constructo histórico e social (BARDUNI FILHO; GONÇALVES e FERREIRA, 2022).

Quanto à idade dos respondentes, vê-se que a idade média é superior a 45 anos, em consonância aproximada com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2020), de que a idade média nacional dos professores da Educação Básica - anos iniciais se concentra entre 40 a 49 anos.

De acordo com a tabela, 4 dos professores pesquisados possuem pós-graduação e 2 apenas graduação. Esse dado revela a importância da pós-graduação na formação continuada dos professores bem como a visível expansão desse tipo de formação, já que, de acordo com Peixoto Filho (2004, p. 143),

a expansão da pós- graduação lato sensu fez despertar nos professores o desejo e a necessidade de continuar aprendendo, em virtude da emergência das novas teorias, das transformações, que se processam no campo do conhecimento e das exigências postas pelo mercado de trabalho cada vez mais seletivo.

A realização de uma pós-graduação significa a busca por uma formação mais profunda e abrangente e quanto mais aprofundada e sistemática for a formação desses profissionais, melhor serão suas condições de analisar a realidade que lhes é imposta e dar interpretações baseadas no seu acervo adquirido (LIBÂNEO, 2013). Diante disso, vê-se a importância da formação omnilateral (MANACORDA, 2007) dos professores e professoras, na qual a formação inicial não é suficiente e, portanto, a especialização se torna um meio para se aproximar dessa formação completa.

3.1.3 O PPP da escola e as propostas de propostas de formação política de pedagogos(as)

Após uma análise sistemática do PPP da escola campo, constatou-se a ausência de tópicos ou menções sobre a formação política dos pedagogos(as). Diante disso, viu-se a necessidade de conjecturar a continuidade do ensino oferecido por essa escola, haja visto que os professores não possuem momentos de politização, de conhecimento sistematizado da realidade social em que a escola está inserida.

As consequências desse “vácuo” político na escola se tornam evidentes com a já estabelecida literatura sobre o tema. Libâneo (2013, p. 78) discorre que um professor deve se lançar para além dos conhecimentos “profissionais específicos”, é necessário “uma formação teórica e política” aprofundada, capaz de prover análises críticas e totalizantes da sociedade e dos problemas da educação. Ademais, o professor deve exercer sua função de cidadão de maneira contumaz, já que a tarefa de ensinar sujeitos exige

[...] um exercício de pensamento constante para descobrir as relações sociais reais que estão por trás dos fatos, dos textos do livro didático, dos discursos, das formas de exercício do poder. É preciso desenvolver o hábito de desconfiar das aparências,

desconfiar da normalidade das coisas, porque os fatos, os acontecimentos, a vida do dia a dia estão carregados de significados sociais que não são ‘normais’; neles estão implicados interesses sociais diversos muitas vezes antagônicos dos grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 2013, p. 78-9).

Ora, tal maneira de agir diante das determinações que acercam os fenômenos sociais só pode ser adquirida por meio de uma formação política que promova o interesse e a busca incessante para compreender o que se esconde por detrás dos “meros” acontecimentos diários. Nesse cenário, a elaboração de um PPP comprometido com a politização de seus professores e professoras se torna imprescindível na promoção de um ensino e aprendizagem que tenha como eixos a criticidade, o debate de ideias e uma preocupação para com as mazelas da sociedade.

Nesse contexto, levando em consideração que nenhuma prática pedagógica pode ser neutra, ou seja, o pedagogo(a) deve, no momento em que exerce seu papel, se colocar a favor do interesse de uma das classes fundamentais que compõem a sociedade, a classe trabalhadora e burguesia (SAVIANI, 2012, p. 01). Assim, os valores e as escolhas tomadas pelo professor na elaboração de seu trabalho interferem diretamente na visão de mundo de seus estudantes.

Um docente consciente de seu papel só pode ser aquele com ampla compreensão da realidade. É esse profissional que será capaz de mudar a visão empírica e superficial do estudante que chega na escola carregado de conhecimentos prévios e alastrados de senso-comum. Diante disso, partindo dos pressupostos teóricos e práticos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011), só um pedagogo(a) consciente de seu papel e compromisso político será capaz de transformar a interpretação sincrética da prática social em uma síntese desta, em uma compreensão totalizante da sociedade e seus fenômenos.

Assim, é evidente que a ausência da formação política do PPP está sujeita a refletir uma prática pedagógica voltada para os interesses das classes dominantes, os quais propagam a competitividade, a eficiência e os resultados acima de qualquer conhecimento crítico e ativo sobre a realidade. Desta forma, o professor acaba por desconhecer seus direitos e não lutar por eles, corroborando para a precarização da classe e para a transferência desses valores para os estudantes em processo de formação.

3.2 Possibilidades e limites da formação política de pedagogos (as) da escola campo

Após a realização das etapas da pesquisa de campo, torna-se necessário analisar o material coletado e traçar paralelos com o que foi reunido na pesquisa bibliográfica. Para isso,

foi utilizado o método Núcleo de significação, que é fundamentado na psicologia histórico-crítica. Esse método tem como base o Materialismo Histórico-Dialético e por isso sua concepção do ser humano é constituída com base na sua relação dialética com a história e o social, “ o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 301).

Nos Núcleos de significação, a mediação é entendida como uma categoria fundamental, porque entende a forma como se dá a relação do indivíduo com o social a partir da mediação das particularidades (históricas, sociais, políticas, ideológicas etc.), unindo e organizando as singularidades com a totalidade. Assim, esse método nega uma perspectiva de imediatividade e dicotomização nas relações, como “subjetividade e objetividade”, “externo e interno”, pois entende que a interação entre esses objetos não se dá de forma direta, “mas como elementos que, apesar de diferentes, se constituem mutuamente, possibilitando a existência do outro numa relação de mediação” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302).

Antes de iniciar a análise propriamente dita, cabe ressaltar que a entrevista realizada foi de curta duração, devido à falta de tempo do professor entrevistado, dado seu compromisso marcado com a coordenação e a falta de disposição em outros dias que não os análogos a este.

Por fim, longe de pretender esgotar as partes constitutivas do método, é necessário pontuar que os Núcleos de Significação têm como objetivo claro a indicação de um processo de análise das falas (transcrições) do sujeito entrevistado. Diante disso, tal processo será dividido em três partes fundamentais: i) a seleção de *pré-indicadores* (identificação das palavras com significado) que são “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309); ii) a constituição dos *indicadores* (aglutinação dialética dos pré-indicadores selecionados); iii) os *Núcleos de significação*, que representam a articulação dos indicadores em formas ainda mais sintéticas e aprofundadas.

Reunidos os pré-indicadores, o próximo passo é aglutiná-los de forma que reúnam sentidos e significados, estes só podem ser compreendidos a partir da interpretação das palavras do Professor C e levando em consideração o contexto sócio-histórico que as englobam. A partir disso, foi realizado o Quadro 4 que demonstra essa aglutinação a partir de

temas gerais, que foram organizados e sistematizados a partir dos critérios de “semelhança”, “contraposição” e “complementaridade”.

Quadro 4 - Organização dos pré-indicadores e indicadores.

Pré-indicadores	Indicadores
a) SINDSEP/VAL; b) Defesa dos meus direitos; c) Precisar de direito trabalhista; d) Questão de assédio moral; e) Liderança na escola que não entenda;	a) SINDSEP/VAL; b) Defesa dos direitos; c) Direito trabalhista; d) Assédio na escola; e) Conflitos com a gestão;
f) As atividades do sindicato eu não faço parte de nenhuma; g) Nenhuma, nenhuma, é muito partidarismo; h) Voltada já a partido político e ai eu já não concordo;	f) Absenteísmo; g) Atividades sindicais; h) Aversão ao partidarismo; i) Prática pedagógica;
i) Questão jurídica; j) Lazer; k) Festa dos servidores, um clube, um desconto;	i) Segurança Jurídica; j) Lazer; k) Benefícios;

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A partir da fala do Professor C, coletada por meio da entrevista, é possível inferir alguns pré-indicadores, a saber: a) SINDSEP/VAL; b) Defesa dos meus direitos; c) Precisar de direito trabalhista; d) Questão de assédio moral; e) Liderança na escola que não entenda; f) As atividades do sindicato eu não faço parte de nenhuma; g) Nenhuma, nenhuma, é muito partidarismo; h) Voltada já a partido político e aí eu já não concordo; i) Questão jurídica; j) Lazer; k) Festa dos servidores, um clube, um desconto.

Em seguida, será feita articulação dos indicadores encontrados em Núcleos de significação que representam uma forma ainda mais sintética e abstrata da fase anterior (indicadores). Diante disso, foi realizado o Quadro 5 para a organização e sistematização desses elementos.

Quadro 5 - Organização dos Indicadores e Núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
a) SINDSEP/VAL; b) Defesa dos direitos; c) Direito trabalhista; d) Assédio na escola; e) Conflitos com a gestão; i) Segurança Jurídica; j) Lazer; k) Benefícios;	1) Sindicato: lazer e resistência para os trabalhadores da educação.
f) Absenteísmo; g) Atividades sindicais; h) Aversão ao partidarismo; i) Prática pedagógica;	2) Prática pedagógica desengajada e a ausência das formações políticas.

A partir da delimitação dos Núcleos de significação, faz-se necessário a análise desses Núcleos a partir de comentários que buscam compreender o contexto histórico-social que engendra tais significações. Os comentários buscarão compreender a essência da fala do entrevistado, já que “para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala” (Aguar, 2001, p. 130).

O Núcleo 1 é: *Sindicato: lazer e resistência para os trabalhadores da educação.*

O professor C ao relatar os motivos que o fizeram ingressar no sindicato demonstra, primeiramente, os benefícios que acabaria recebendo com a entrada, como descontos em lojas, a permissão para entrar no clube do sindicato e a festa dos servidores. Contudo, o elemento mais enfatizado é a “*questão jurídica*”, a defesa de seus direitos enquanto trabalhador que reconhece a tempestuosidade da vida de um professor e que, portanto, busca seus meios para se defender.

Assim, em vista de todos os benefícios, o professor C ingressa no sindicato tendo como horizonte um local que lhe proporcionará a garantia de seus direitos fundamentais. Boito Jr. (1999) já comentava sobre o papel fundamental dos sindicatos para os trabalhadores

em geral e que, mesmo com o esfriamento dos movimentos sindicais no Brasil, tais organizações ainda apresentam sua relevância na vida diária de professores e professoras.

Ainda assim, é necessário destacar que a entrada do professor C no sindicato é uma atitude que carrega tanto a razão quanto a emoção. Diante disso, a fala do entrevistado carrega tanto um como outro, sendo impossível dissociar o intelecto do afeto, pois a vista da psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky (2001), o que se busca é entender esses elementos como indissociáveis e analisá-los em sua totalidade, que é dialética. Desta forma, a fala do professor C carrega a vontade de não ser importunado e controlado no trabalho, de não ter sua autoridade ferida em nenhum aspecto, já que a escola é um espaço capaz de gerar múltiplas interações e, assim, o entrevistado já prevê a necessidade de uma proteção garantida de seus direitos e autonomia na escola e na profissão.

Para defender meus direitos, caso eu precise de um advogado, precisar de direito trabalhista, questão de assédio moral, né, assédio dentro de sala de aula, diretor de escola, qualquer outra liderança dentro da escola que não entenda, aí eu posso recorrer ao sindicato. (Professor C, 2022).

Entretanto, em nenhum momento de sua fala o Professor C profere qualquer inclinação para a sua formação política no sindicato, pelo contrário, a relega para o plano do mero *partidarismo*. Esse relato demonstra que apesar dos benefícios que esse tipo de organização pode oferecer, a formação política não está entre um deles e mais parece ser o motivo do desinteresse do sindicalizado para com as atividades de formação.

Para tratar mais a fundo desse desinteresse, o Núcleo 2 parece captar todo esse sentimento: *Prática pedagógica desengajada e a ausência das formações políticas*.

O professor C explica que a sua relação com o sindicato não transpassa sua atuação como pedagogo, não possuem “*nenhuma, nenhuma*” relação. Para explicar essa falta de conexão o Professor C conta sobre o excesso de partidarismo no sindicato e afirma ser *totalmente contra* essa partidarização e que, portanto, não participa das atividades de formação política por conta disso.

Outro ponto fundamental que o Núcleo 2 levanta é o desengajamento político, Weber (2019) relata que o motivo da desmobilização e do desinteresse dos sindicalistas nas atividades se dá, em grande medida, pela proliferação do discurso neoliberal dentro dessas organizações e na sociedade brasileira na medida em que o neoliberalismo é também uma forma de organização da sociedade. Nesse cenário, esse discurso gira em torno de alguns temas centrais, a saber: “Estado mínimo, individualismo, iniciativa privada, concorrência, eficácia, equidade, livre mercado, descentralização do poder e meritocracia como propulsores da formação humana” (WEBER, 2019, p. 171). Assim, o que se vê é a supremacia da individualidade sobre o coletivo; o sucesso é garantido unicamente pela vontade individual de cada um, além de uma repulsa à política como forma de organização dos trabalhadores, já que imbuídos da política estes se tornam “acomodados”. Weber (2019, p.171) acrescenta que no neoliberalismo

Os sujeitos estão acima de qualquer coletivo social, e que o seu bem-estar concentra-se na sua capacidade individual e meritocrática de se superar, sem a necessidade da participação de grupos. Isso porque o sistema de livre mercado é justo e possibilita que cada indivíduo tenha sua recompensa conforme o seu esforço. A política, portanto, para o neoliberalismo é uma barreira para o livre mercado [...].

Desta forma, a repulsa ao partidarismo parece se conectar com a aversão à própria política, que é fruto da lógica neoliberal que atomiza os indivíduos. A consequência clara do afastamento dos coletivos e grupos é a despolitização e rendição dos trabalhadores às demandas capitalistas exploratórias. Contudo, a questão se torna ainda mais profunda quando o trabalhador se trata de um pedagogo(a) que, na sua despolitização e desligamento das questões políticas que englobam seu trabalho, não reflete em como todo o contexto socioeconômico e político está imbricado na sua prática pedagógica diária, no seu trato com o currículo, com os conteúdos e métodos de ensino.

Para além disso, a formação do professor não pode se limitar a uma preparação teórico-pedagógica, é necessário que o professor consiga compreender e interpretar a realidade em que está inserido, reforçando, assim, uma concepção de formação omnilateral, que englobe os aspectos pedagógicos, sociais, econômicos e políticos (MANACORDA, 2007). Entretanto, o que se vê com a fala de professor C é o exato contrário, já que, para ele, sua prática pedagógica em nada se apropria de sua participação no sindicato, o qual é um espaço de formação política capaz de suprir a formação integral dos professores.

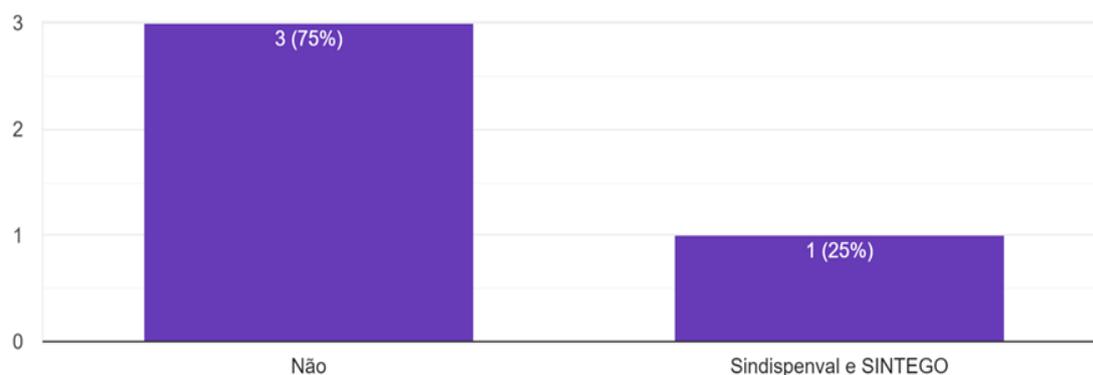
Não obstante a fala do Professor C revelar tantos significados, há ainda outro ponto a ser destacado. O gráfico 3 é mais um dado a ser analisado e levado em consideração quando o assunto é neoliberalismo e a desmobilização da classe dos professores. O questionário diagnóstico enviado para os professores revelou, ao serem questionados quanto às suas participações nos sindicatos, movimentos sociais, formações políticas na formação inicial e partidos políticos, o resultado foi que, de um total de 6 respostas, apenas um professor participa/participou de um desses espaços e os outros cinco não tiveram nenhum contato com esse tipo de formação.

Os espaços de formação política mencionados são o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO) e o Sindicato dos Servidores Públicos de Valparaíso de Goiás (SINDSEP/VAL), sendo o primeiro com sede em Luziânia, Goiás, referente aos anos de atuação do Professor C no município.

Gráfico 1 - Relação das respostas quanto à participação em sindicatos

1 Sindicato 1.1 Você participa de algum sindicato? Em caso de resposta afirmativa, qual?

4 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A pesquisa de Weber (2019) apresenta uma tese que consegue articular os limites e as possibilidades das formações políticas de pedagogos(as) no município de Valparaíso aqui expostas ao afirmar que todo esse desinteresse nasce com o advento da proliferação do discurso neoliberal na sociedade brasileira e nos espaços de organização e formação política.

A partir da pesquisa de campo empreendida constatou-se a importância dos sindicatos na proteção dos direitos dos professores(as) de Valparaíso de Goiás, a ausência de formação política dos professores no PPP da instituição, bem como a aversão para com as atividades de formação política e o desengajamento político dos pedagogos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada neste Trabalho de Curso corroborou para a constatação dos limites e possibilidades da formação política dos pedagogos(as) do município de Valparaíso, Goiás, apontando tanto para a importância e os benefícios dos sindicatos para os trabalhadores da educação e quanto para o esmorecimento desse tipo de organização na atualidade, além dos outros espaços de formação política mencionados neste trabalho. Diante disso, a formação política no *locus* selecionado se apresenta de maneira pouco promissora e em um ritmo desacelerado mesmo com a precarização constante do trabalho desses profissionais.

No primeiro capítulo foram apresentados os contextos históricos, legais e epistemológicos da formação dos pedagogos(as). Nessa parte foi possível compreender o descaso histórico com uma educação pública e de qualidade para a classe trabalhadora, bem como uma despreocupação com a formação dos professores. No aspecto legislativo o que se viu foram as constantes brechas na lei para a precarização da formação desses profissionais. Por fim, no aspecto epistemológico foi possível compreender as principais linhas teóricas que fundamentam a formação dos professores, sendo a epistemologia da práxis a que melhor representa o intuito dessa pesquisa.

No segundo capítulo foi realizada uma pesquisa do tipo Estado do conhecimento, em que foram levantadas pesquisas dos últimos 10 anos sobre a formação política dos professores. Não obstante o número pequeno de dissertações e teses encontradas, foi possível reunir um acervo teórico considerável, capaz de abarcar as necessidades desta pesquisa. Durante a construção do Estado do conhecimento, os grupos de pesquisas encontrados foram transformados em categorias de pesquisa, visto que todos os trabalhos sobre o tema giravam em torno de 4 elementos fundamentais, a saber: i) Sindicatos; ii) Formação Inicial; iii) Movimentos sociais; iv) Experiências de formação política. Tais categorias se tornaram os

pontos determinantes para a seleção dos entrevistados, cuja seleção se deu a partir de um questionário diagnóstico.

No terceiro capítulo partiu-se para a pesquisa de campo numa escola municipal de Valparaíso, Goiás, onde foram realizados os questionários diagnósticos e a entrevista com os professores. No capítulo em questão foi realizada uma análise dos sujeitos da pesquisa a partir dos dados coletados no questionário, uma diagnose social da escola campo a partir do PPP. Durante a análise do Projeto Político Pedagógico constatou-se a ausência de uma seção sobre a formação política dos professores e, com isso, foram demonstradas as possíveis consequências desse “vazio” no documento que norteia a instituição. Para além disso, a partir da entrevista com o único professor que se encaixou nas categorias de pesquisa, foi realizada uma análise dos Núcleos de Significação das falas do entrevistado, método proveniente da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. A partir desse método, a fala do professor apresentou dois Núcleos que representam a abstração máxima de seus pensamentos, falas e atitudes, a saber: i) O sindicato como meio de lazer e resistência para os trabalhadores da educação; ii) A prática pedagógica desengajada politicamente.

Cabe destacar que a metodologia utilizada para esta pesquisa conseguiu suprir as exigências propostas nos objetivos e nos problemas. Com o Estado do conhecimento, por exemplo, foi possível ter acesso às dissertações e teses mais recentes sobre o objeto de pesquisa. A pesquisa de campo demonstrou que, não obstante a vastidão territorial do Brasil, os problemas enfrentados nas organizações de formação política se assemelham com os resultados desta pesquisa. Assim, a seleção da metodologia e dos instrumentos de pesquisa foram satisfatórios com o trato dos objetivos e problemas propostos.

Tal qual a metodologia utilizada, o referencial teórico também cumpriu com as expectativas desta pesquisa, visto que foi capaz de revelar as determinações e categorias necessárias para o entendimento dos limites e possibilidades da formação política no Brasil e no município de Valparaíso de Goiás.

Contudo, a pesquisa enfrentou diversos dilemas e dificuldades em sua construção. O primeiro deles foi o número pequeno de pesquisas sobre o objeto aqui estudado; o segundo foi com a pesquisa de campo, na qual os questionários diagnósticos online tiveram pouca adesão entre os professores da escola municipal e, na outra etapa, o entrevistado não contribuiu para

o aprofundamento da entrevista, visto que estava comprometido com a coordenação escolar, como foi comunicado.

Nesse contexto, dada a desmobilização dos sujeitos pesquisados, cabe aos sindicatos, movimentos sociais e cursos de formação inicial focar na comunicação e uma maior aproximação dos pedagogos e pedagogas; propor eventos que chamem a atenção do público, demonstrando o papel dessas organizações na defesa desses trabalhadores e na proposta de uma mudança radical da sociedade. A tese de doutorado de Linhares (2019) traz uma ideia interessante para a formação política nos sindicatos através da rede social *facebook*, a qual pode e deve ser incorporada pelas demais organizações, já que é uma forma de comunicar e mobilizar os integrantes para os atos e atividades. Enfim, as propostas são variadas e numerosas, o que resta é a reflexão e aplicação dessas fórmulas nesses espaços, tendo como horizonte a mudança do estado atual de coisas.

Desta forma, longe de ter esgotado as determinações inerentes ao fenômeno estudado, cabe ainda o aprofundamento e extensão dessa pesquisa para outras esferas do conhecimento acadêmico, como por exemplo a publicação de artigos, a participação em um programa de mestrado, em congressos e simpósios. Dar continuidade a esta pesquisa é fundamental para a correta apropriação do tema e para a construção de novas propostas que estejam em consonância com o problema da formação política de pedagogos e pedagogas em todo o Brasil.

Diante disso, foi possível compreender o que ainda atrai pedagogos e pedagogas para os espaços de formação política bem como conhecer os limites que inibem o cumprimento de suas funções principais desde a implementação do neoliberalismo na cosmovisão e nas estruturas sociais, políticas e econômicas do Brasil.

Por fim, essa pesquisa cumpriu seus objetivos geral e específicos e resolveu todas as questões levantadas. Além disso, foi possível inferir a importância de uma formação omnilateral dos pedagogos e pedagogas, envolvendo os aspectos políticos, socioeconômicos, teóricos e técnicos, sendo a formação política um dos pilares fundamentais para a configuração completa da omnilateralidade, visto que um professor que não conhece profundamente a realidade que o circunda pouco poderá contribuir para uma mudança estrutural na sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa em psicologia sóciohistórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos**: Aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 94(236), 299-322, 2013.

ALVES, Alvaro Marcel. **O método materialista histórico dialético**: alguns apontamentos sobre a subjetividade. Revista de Psicologia da UNESP: São Paulo, 2010.

ALMEIDA, Naiane Alves de. **Negociação coletiva no setor público**: estudo do movimento sindical da educação na efetivação de direitos. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ANDRADE, Marluce Souza de; LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. **O sindicato como espaço de formação**: trajetória de professores militantes do SEPE/Caxias. Rio de Janeiro, 2017. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria nº 38, de 30 de janeiro de 2017. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em 31 outubro 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: Acesso em: 04 mai. 2022.

BONIFACIO, Viviane de Lima Souza. **Formação política docente e Educação Física escolar**: experiências que movem professores rumo ao ativismo sócioprofissional. 139 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2016.

CARLOMAGNO, Márcio Cunha . **Conduzindo pesquisas com questionários online: uma introdução às questões metodológicas**. In: Tarcizio Silva; Jaqueline Buckstegge; Pedro Rogedo. (Org.). Estudando cultura e comunicação com mídias sociais. 1ed.Brasília: IBPAD, 2018, v. , p. 31-55.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica**. Bauru, 1998.

COELHO, Denila. **A APP-Sindicato e a formação política das/os educadoras/es na abrangência do Núcleo Sindical de Francisco Beltrão (2007-2014)**. 227 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão-PR, 2015.

COIMBRA, Camila Lima. **Os modelos de formação de professores/as da Educação básica: quem formamos?** Porto Alegre, 2020.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Francine Fernandes. **Formação política na formação de professores: o caso das Licenciaturas em Matemática e Ciências de uma Universidade Pública Brasileira.** 137 f. 2017. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Itajubá, Itajubá-MG, 2017.

DAL ROSSO, Sadi. **Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação.** Associativismo e Sindicalismo em Educação. Brasília: Paralelo 15, p. 17-27, jun. 2011.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços.** Campinas: São Paulo, 1997.

DINIZ, Eder Carlos Cardoso. **Sindicalismo, docência e formação política do professor da educação básica pública.** Rondonópolis, 2014. 109 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em Educação.

DRUCK, Graça. **A precarização social do trabalho no Brasil: uma proposta de construção de indicadores.** Salvador: CRH/UFBA/CNPq. Projeto de Pesquisa Bolsa Produtividade do CNPq, 2007/2010 (mimeo).

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da humanidade do humano. *In*: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). **Ética e Formação de Professores: políticas, responsabilidade e autoridade em questão.** São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 58-77.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor.** Marília: Lutas anticapital, 2019.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. **A ditadura militar e a proletarização dos professores.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, 2006.

FERREIRA, Vidal da Mota. **Professores engajados: concepções acerca da formação política.** 186 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2019.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 68 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985).** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.

GERMANO, José Willington. **O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário.** Campinas: CEDES, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vSbZ9BjjFkgpKFtk648jTRB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022

GIMENES, Camila Itikawa; OLIVEIRA, Odisséa Boaventura. **A epistemologia da formação docente professada nas pesquisas**. 2010.

Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2009. 63 p. : il.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020 : resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021. 70 p. : il.

JUNQUEIRA, Luciana Borges. **Os caminhos da formação política e pedagógica de uma militante/educadora do MST**. 2016. 97 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João del-Rei, São João Del-Rei - MG, 2016.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. **O que fazer?** questões candentes de nosso movimento. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LINHARES, Maria Conceição da Silva. **A comunicação sindical: as redes digitais como espaço para a formação política dos professores em Sergipe**. 2019. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

LOBO, Pitias Alves Lobo. **Educação Popular: contradições, modismos e interesses**. 249f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MELO, Kátia Maria Silva de. **Formação e Profissionalização docente: o discurso das competências**. Maceió: 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MESQUITA FILHO, Júlio de. **Epistemologia da prática e da prática docente: Um estudo dos seus fundamentos com vistas à proposição de abordagens críticas**. 170 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista. 2008.

MONLEVADE, João. Pequenas geografias, história e economia da profissão docente no Brasil. *In*: MENEZES, Luis Carlos (org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados, São Paulo: NUPES, 1996. p. 137-158.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Porto Alegre: Educação por Escrito, 2014.

MULLER, José Luiz. **Formação de professores na UNEMAT: um estudo do curso de pedagogia para educadores do campo**. 2019. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019.

NETTO, José Paulo. **Pequena história da ditadura brasileira: (1964-1985)**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: http://resistir.info/livros/pequena_historia_da_ditadura_brasileira.pdf. Acesso em: 13 de Julho de 2022.

PEIXOTO FILHO, José Paulino; Maria de Oliveira Melo, Márcia. Pós-Graduação Lato Sensu como formação continuada: um estudo da experiência de curso na UFPE. 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

PEIXOTO, Tainá Christine da Conceição. **Formação política nos Encontros Nacionais de Estudantes de Pedagogia (ENEPE)**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Pernambuco, Petrolina-PE, 2018.

PIOVEZAN, Patrícia Regina. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva; OLIVEIRA, Víctor Fernando Ramos de. **Sindicalismo docente e participação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020.

RODRIGUES, Marli de Fátima. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**. 2005. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 20.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ. [online], vol.14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade capitalista**. Cidade: Editora, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB** [livro eletrônico]: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2020.

SCHIMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEDUC. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. In: <https://site.educacao.go.gov.br/programas-institucionais/pesquisa-escoladetalhada.html>. Acesso em 14/04/2022. SEDUC. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Julio Cezar Pereira da. **A formação política do educador do campo**: estudo do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, 2013.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Pesquisa acadêmica sobre professores em interlocução com o plano nacional de educação (PNE 2014-2024)**: epistemologias, confluências e contradições. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 49–64, 2016. DOI: 10.31639/rbpf.v8i14.132. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/132>. Acesso em: 3 jul. 2022

TESSER, Gelson João. **Principais linhas epistemológicas contemporâneas**. Curitiba: UFPR, 1995.

THESING, Mariana Luzia Correa. **A epistemologia da formação de professores de educação especial: um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”?** 2019. 245 f. (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2019.

VALMORBIDA, Itacir Carlos. **A formação política de docentes da rede pública de ensino para além do capital**: primeiras aproximações à luz de uma leitura materialista histórica-dialética. Chapecó, Santa Catarina, 2016. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Santa Catarina, 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo castigat Mores, 2001.

WEBER, Denner Wynderson. **A formação política dos professores**: uma reflexão sobre as greves de 2015 a 2016 na gestão APP – Sindicato Francisco Beltrão. 2019. Dissertação 332 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Transcrição da entrevista

Entrevistado: Professor C

Data: 13/12/2022

Local: Escola Municipal Marcus Salerno - Valparaíso, Goiás

Pesquisador: Bom dia, meu nome é Francisco Keven, sou acadêmico do curso de Pedagogia da UEG de Luziânia e estou entrevistando o professor...

Professor C: (nome completo)

Pesquisador: O professor C foi o professor selecionado a partir do questionário diagnóstico, ele se encaixa na pesquisa e vai ser entrevistado a partir de agora. Professor C, quais outros espaços de formação política você conhece aqui no município de Valparaíso?

Professor C: Nenhum... ah, o SINDSEP/VAL (Sindicato dos Servidores Públicos e Empresas Públicas Municipais de Valparaíso de Goiás)

Pesquisador: Quais foram os motivos que lhe levaram a ingressar nesse espaço de formação política?

Professor C: Para defender meus direitos, caso eu precise de um advogado, precisar de direito trabalhista, questão de assédio moral, né, assédio dentro de sala de aula, diretor de escola, qualquer outra liderança dentro da escola que não entenda, aí eu posso recorrer ao sindicato.

Pesquisador: Que importância você dá para a atuação do seu sindicato na sociedade e qual a frequência das atividades do seu sindicato?

Professor C: As atividades do sindicato eu não faço parte de nenhuma.

Pesquisador: E qual a importância que você dá para o seu sindicato para os professores?

Professor C: Essa questão da segurança jurídica, que é importante a gente ter, questão também do lazer que eles podem estar proporcionando pra gente, essa questão da festa dos servidores, um clube, um desconto, uma coisa assim mais... Para a gente ter benefícios.

Pesquisador: Muito bem e como a sua participação no sindicato influencia na sua prática pedagógica?

Professor C: O sindicato?

Pesquisador: Isso, como sua relação com o sindicato influencia na sua prática pedagógica?

Professor C: Nenhuma, nenhuma, é muito partidarismo, tem muita coisa voltada já a partido político e aí eu já não concordo. Mas essa coisa que eu já havia falado antes, questão jurídica,

documentação, assédio, isso aí eu acho importante. Em relação a partidarismo, eu sou totalmente contra.

Pesquisador: Você disse que participou de duas experiências... Você foi do SINDSEP/VAL...

Professor C: O sindicato daqui (Valparaíso, Goiás) é o SINDSEP/VAL e tem o SINTEGO lá de Luziânia, porque eu já fui professor lá efetivo e aí tem umas causas que eu dei entrada por lá e tô aguardando. E o daqui eu to fazendo parte daqui de Valparaíso.

Pesquisador: Perfeito, muito obrigado.

APÊNDICE II - Carta de apresentação**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Prezado (a) Sr. (a) _____:

Eu, Francisco Keven Rocha de Andrade acadêmico do Curso de Pedagogia do Câmpus Luziânia da Universidade Estadual de Goiás-UEG, situado à Avenida do Trabalhador, Gleba-B 4, Distrito Agroindustrial de Luziânia, estou realizando uma pesquisa com o título: Formação política dos pedagogos(as) no município de Valparaíso, Goiás, sob orientação da Professora Dra. Maria Eneida Silva solicito autorização para realizar a coleta de dados nessa Instituição.

Informo ainda que, todas as informações têm somente finalidade acadêmica de apoio à pesquisa.

Agradeço, antecipadamente, a atenção dispensada e me coloco à sua disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário no telefone do Câmpus 3620-6330.

Respeitosamente,

Francisco Keven Rocha de Andrade

Acadêmico/pesquisador

Curso de Pedagogia

Profa. Ma. Maria Eneida da Silva

Docente/orientadora

APÊNDICE III - Termo de autorização de pesquisa
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

PESQUISADOR: Francisco Keven Rocha de Andrade

TELEFONE: (61) 99100-5839

ENDEREÇO: P. Estrela Dalva 1 Rua Ciro dos Anjos Q. 48 L.2 C.1

TÍTULO DA PESQUISA: A formação política dos pedagogos(as) do município de
Valparaíso, Goiás

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Eneida da Silva

JUSTIFICATIVA: O interesse em investigar essa temática foi construído a partir da preocupação com o estado da consciência política dos professores e a situação dos direitos da classe docente no Brasil. Com isso, dadas as adversidades enfrentadas pelos educadores, outro ponto que nutre as intenções desta pesquisa é compreender a formação política e como ela pode interferir no ambiente escolar e fora dele, entendendo como formação política a politização organizada e intencional dos professores nos mais variados espaços.

OBJETIVOS: Objetivo Geral: analisar quais os limites e potencialidades dos da formação política de pedagogos (as) de uma escola pública municipal de Valparaiso, Goiás. Objetivos específicos: i) apresentar o contexto histórico, legal e epistemológico da formação dos pedagogos no Brasil; ii) compreender quais são os ambientes de formação política de pedagogos (as) e os modos de realização dessa formação, segundo pesquisas publicadas entre 2011 e 2021; iii) Investigar os limites e possibilidades da formação política na voz dos pedagogos (as) e no Projeto Político Pedagógico de uma escola pública municipal de Valparaíso (GO).

COLETA DE DADOS: Para a coleta dos dados na escola-campo, foram escolhidas as técnicas de questionário diagnóstico à diretora; observação de aulas durante o 2º semestre de 2015; entrevista de alunos em grupo (divididos em grupos de 10 a 15 pessoas); entrevista com o grupo gestor e com os regentes das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE: Ao assinar este termo, haverá a concordância com a utilização de todos os dados coletados na escola para a pesquisa. Fica esclarecido que a utilização de imagens, gravações, documentos e demais informações é única e exclusivamente para fins científicos de divulgação da pesquisa.

Francisco Keven Rocha de Andrade

Acadêmico/pesquisador

Curso de Pedagogia

Profa. Dra. Maria Eneida da Silva

Docente/orientadora

Diretora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PESQUISADOR: Francisco Keven Rocha de Andrade

TELEFONE: (61) 99100-5839

ENDEREÇO: Parque Estrela Dalva 1, Rua Ciro dos Anjos Quadra 48 Lote 2 Casa 1

TÍTULO DA PESQUISA: A formação política dos pedagogos do município de Valparaíso de Goiás

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Eneida da Silva

JUSTIFICATIVA: A pesquisa se justifica pelo interesse em investigar as possibilidades de formação política no município de Valparaíso e também relatar as contribuições dessas formações na vida dos professores.

OBJETIVOS: i) apresentar o contexto histórico, legal, epistemológico da formação do pedagogo (a) no Brasil; ii) compreender quais são os ambientes de formação política de pedagogos (as) e os modos de realização dessa formação, segundo pesquisas publicadas entre 2011 e 2021; iii) investigar os limites e possibilidades da formação política na voz dos pedagogos (as) e no PPP de uma escola pública do município de Valparaíso.

COLETA DE DADOS: Para a coleta dos dados na escola-campo, foram escolhidas as técnicas de questionário diagnóstico aos professores; entrevista com professores.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE: Ao assinar este termo, haverá a concordância com a utilização de todos os dados coletados na escola para a pesquisa. Fica esclarecido que a utilização de imagens, gravações, documentos e demais informações é única e exclusivamente para fins científicos de divulgação da pesquisa.

Francisco Keven Rocha de Andrade

Acadêmico/pesquisador

Curso de Pedagogia

Profa. Dra. Maria Eneida da Silva

Docente/orientadora

Diretora

Professor

ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário Diagnóstico

Prezado (a) Professor (a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa que tem como foco a formação política de pedagogos na Escola Municipal Marcus Antônio Salerno. Essa investigação faz parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Luziânia do acadêmico Francisco Keven Rocha de Andrade. Essa pesquisa está sob a orientação da professora Maria Eneida da Silva, docente do Curso de Pedagogia da UEG Câmpus Luziânia.

O objetivo dessa pesquisa é investigar as possibilidades da formação política na voz dos pedagogos (as) e no PPP de uma escola pública municipal de Valparaíso, Goiás. Por isso, faz-se necessário a entrevista com os pedagogos e pedagogas da instituição.

Consideramos de grande importância conhecer e dar voz ao professor desse segmento de ensino em nossa pesquisa. Vale ressaltar que sua participação se fará de forma voluntária e que as informações obtidas não serão identificadas, assegurando o sigilo ao longo de toda a pesquisa. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo e nem compensação financeira relacionada à sua participação. Caso concorde, solicitamos o preenchimento do questionário anexo.

Desde já, agradecemos sua colaboração, e estamos à disposição para qualquer informação sobre o desenvolvimento do nosso trabalho.

Atenciosamente,

Francisco Keven Rocha de Andrade

Graduando em Pedagogia – UEG

e-mail: zpoz44@gmail.com

Profa. Ma. Maria Eneida da Silva

Docente do Curso de Pedagogia do
Câmpus Luziânia – UEG

e-mail: eneida.silva@ueg.br

Data: 30 / 11 / 2022 **Tempo de duração do preenchimento do questionário:** 10 min

QUESTIONÁRIO

DADOS GERAIS

1. Informações pessoais/ Identificação

Escola em que está trabalhando atualmente: _____

Localidade da escola: _____

Etapa/Ano da educação em que atua:

Professor temporário. Há quantos anos? _____

Professor efetivo. Há quantos anos? _____

2. Sexo

Masculino Feminino

3. Idade

Até 20 anos De 20 a 25 anos De 25 a 30 anos De 30 a 35 anos

De 35 a 40 anos De 40 a 45 anos De 45 a 50 anos Acima de 50 anos

4. De acordo com as categorias do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), qual é a sua cor?

Branca Parda Preta Amarela Indígena

5. Qual é o seu estado civil?

CATEGORIAS:**SINDICATO****10. Você participa de um sindicato:**

Sim Não. Em caso de resposta afirmativa, qual?

11. Que tipo de atividades políticas são realizadas lá?

Reuniões

Assembleias

Atos de rua

Palestras

Outros. _____

12. Há quanto tempo faz parte do sindicato?

FORMAÇÃO INICIAL**13. Durante sua formação inicial, você participou de algum tipo de formação política:**

Sim Não.

14. Essa formação política se deu a partir de que meio:

Aulas ministradas

Grupos de pesquisa

Simpósios

Congressos

Movimento Estudantil

Projeto da universidade ou faculdade

Outros. _____

15. Qual foi o tema dessa formação política?

16. Qual a duração da formação política?

17. A formação política foi suficiente para seus objetivos, suscitou seu interesse de aprofundar sobre o tema?

Sim Não.

Movimento social

18. Já participou de algum movimento social:

Sim Não. Em caso de resposta afirmativa, qual?

Feminista

Negro

LGBTQIAPN+

Estudantil

Ambientalista

Outros. _____

19. Que tipo de atividades eram realizadas no movimento?

20. Há quanto tempo está no movimento

PARTIDO POLÍTICO

21. Você participa de um partido político:

Sim Não. Em caso de resposta afirmativa, qual?

22. Que tipo de atividades políticas são realizadas lá?

Reuniões

Assembleias

Atos de rua

Palestras

Outros. _____

23. Há quanto tempo faz parte do partido político?

Obrigado!

ANEXO II - Roteiro de Entrevista**ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

Entrevista dia: ___/___/___ às ___ h ___ min.

1. Escola Municipal _____

2. Apresentação do entrevistado (a)

a. Nome: _____

b. Idade: _____

c. Formação: _____

d. Formação complementar: _____

e. Tempo de profissão: _____

f. Vínculo com a rede municipal: _____

g. Tempo na escola: _____

3. Conte sobre a suas experiências de formação política?

4. Quais espaços de formação política você conhece no município de Goiás?

5. Quais foram os motivos que lhe levaram a ingressar em espaços de formação política?

6. Que importância você dá para a atuação da sua organização política? Qual a frequência das atividades?

7. Para você, qual a importância da formação política na sua prática pedagógica? Como uma se relaciona com a outra?

AUTORIZAÇÃO EXPRESSA PARA A GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E A UTILIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS PARA PESQUISA.

NOME: _____

ASSINATURA: _____

ANEXO III - DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

Neste documento, eu **FRANCISCO KEVEN ROCHA DE ANDRADE** declaro que este trabalho é de minha autoria e o uso de todas as fontes escritas e de material de qualquer natureza utilizado na produção deste documento foi devidamente e apropriadamente reconhecido. Também declaro aqui ter conhecimento do teor da Lei nº 9.610/98, que versa sobre o plágio de trabalho intelectual de qualquer natureza e que tenho consciência das consequências desta lei no âmbito civil e criminal.

Assinatura do autor