

ENGENDRANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONTEXTO SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO POLÍTICA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

ENGENDERING TEACHING PRACTICES AND SOCIAL CONTEXT: CONTRIBUTIONS OF POLITICAL EDUCATION FOR THE PROFESSIONAL TEACHING DEVELOPMENT

Data de entrega dos originais à redação em: 22/03/2017
e recebido para diagramação em: 19/11/2017

Vidal da Mota ¹
Márcia Maria Dias Reis Pacheco ²
Cristiane Sampaio de Almeida Castro ³

O presente artigo apresenta as Representações Sociais de professores acerca da contribuição da formação política para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Utilizou-se da abordagem qualitativa e os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: um questionário aplicado à 63 professores na primeira fase da pesquisa e, na segunda fase, uma entrevista semiestruturada aplicada a 8 professores em atuação nos campi do IFSP instalados no Vale do Paraíba Paulista. Os dados foram analisados através da Técnica de Análise de Conteúdos proposta por Laurence Bardin e interpretados a partir da teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Verificou-se que, para os professores entrevistados, o DPD é entendido como autodesenvolvimento e que a formação política cumpre um papel fundamental na articulação entre práticas pedagógicas e contexto social, de forma a contribuir com aperfeiçoamento da ação didática do professor e com o processo de Desenvolvimento Profissional desses sujeitos.

Palavras-chave: Formação Política de Professores. Prática Pedagógica. Desenvolvimento Profissional.

This present paper presents the Social Representations of teachers regarding the contribution of the political education for the Teaching Professional Development (TPD). A qualitative approach was used and the data collection instruments used were: a questionnaire applied to 63 teachers in the first phase and, in the second phase, an interview, applied to 8 participating teachers in the campi of IFSP, based in Vale do Paraíba Paulista. The data were analyzed through the Analysis of Content proposed by Laurence Bardin and interpreted from the theory of Social Representations of Serge Moscovici. It was verified that, for the interviewed teachers, TPD is understood as self-development and that the political education fulfils a fundamental role in the articulation between teaching practices and social content, contributing to the improvement of teaching action and of the process of Professional Development of these individuals.

Keywords: Political Education of Teachers. Teaching Practice. Professional Development.

1 INTRODUÇÃO

O debate acerca da formação de professores no Brasil tornou-se dinâmico e intensificou-se em finais do século XX, mais precisamente a partir dos anos 90. De acordo com Saviane (2011), a questão está no cerne da preocupação internacional e afeta vários países em proporções diferenciadas, motivadas pela problemática da qualidade do ensino. A retomada do debate sobre a formação de professores em estreita vinculação com a noção de qualidade do ensino, por vezes, produziu discursos que apontavam para os professores como os culpados da má qualidade do ensino. Ainda segundo este autor:

a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas

modalidades de intelectuais influentes na mídia (SAVIANI, 2011, p. 8).

De acordo com Freire (1999), o professor deve ser formado de maneira que os docentes compreendam a ação docente enquanto práxis pedagógica, social, cultural e política. Este autor entende que a formação docente deve articular as atividades educativas às aspirações, demandas e necessidades humanas, principalmente, às dos excluídos no plano técnico, ético, cultural, emocional, sentimental, político e econômico, com a inclusão de muitas vozes que silenciadas do processo social e político e a criatividade de lutas que signifiquem concretamente o acesso aos bens produzidos pela sociedade, em interações solidárias que potencializem o ser humano emancipado e emancipador.

A ascensão do tema da formação de professores como um campo de estudos, conforme aponta André (2010),

1 - Mestrando do PPGEDH UNITAU. <vidalmota@ifsp.edu.br >.

2 - Prof. Dr^a. do PPGEDH-UNITAU.

3 - Mestranda do PPGEDH UNITAU.

iniciou-se, nas últimas décadas, com os trabalhos de alguns autores como Nóvoa (2009) e Marcelo (2009), que deslocam a centralidade do termo formação de professores e passam a enfatizar, em suas análises, o conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição ao de formação inicial e continuada. A autora ressalta que o conceito de desenvolvimento profissional é muito abrangente e pode promover a diluição do objeto de estudo ao invés de delimitá-lo.

Diante da necessidade de aprimorar o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente e melhor delimitá-lo, autores como Ponte (1998 e 2005), Dias-da-Silva (1998), Garcia (1999), Day (2001), Nóvoa (2008) e Marcelo (2009) produziram algumas obras que auxiliaram não só o desenvolvimento do conceito como também sua progressiva diferenciação em relação ao conceito de formação. Nesse contexto de interesse pela formação de professores, desenvolveu-se a seguinte pesquisa de mestrado: “O professor engajado: as representações de professores sobre a formação política docente”, tendo por problema a seguinte questão: “Quais as representações dos professores acerca da formação política docente?” Parte constitutiva da pesquisa original, o presente artigo objetiva analisar o entendimento dos professores a respeito do DPD e, atrelado a tal desenvolvimento, também o entendimento que nele cumpre o papel da formação política docente.

2 APÓRTE TEÓRICO

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi desenvolvida inicialmente por Serge Moscovici e publicada no trabalho “A Representação Social da Psicanálise” em 1961. Nesta obra, o autor buscou compreender e descrever como a Psicanálise se inseriu na sociedade francesa e, para tanto, lançou um novo “feixe de luz” sob o conceito de Representação Coletiva utilizado por Durkheim para designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Ao apresentar os primeiros esforços para delimitar a noção da TRS e sobre a sua especificidade em relação ao conceito de Representação Coletiva de Durkheim, Moscovici (1978), aponta que as Representações Sociais (RS) produzem e determinam comportamentos, possuem uma função constitutiva da realidade e é sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa. Para este autor “a RS é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Ainda de acordo com Moscovici “[...] toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma Representação Social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos que nos são comuns” (MOSCOVICI, 1978, p.25)

Ao buscar situar a noção de RS, Moscovici (1978) afirma que esta possui uma posição “mista” numa encruzilhada de conceitos sociológicos e psicológicos e que constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto. Para este autor, a RS é uma preparação para a ação e:

[...] ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que

remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Ela consegue inculcar um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes. (MOSCOVICI, 1978, p. 49)

Para Moscovici (1978) as Representações Sociais possuem status de produção de comportamento e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aquelas e estas, porém, de forma alguma reproduz aquelas e estas. Neste sentido, são “teorias”, “Ciências Coletivas” *sui generis* que auxiliam na interpretação e elaboração do real. Para este autor, representar algo, não consiste simplesmente em promover a sua reprodução, mas em retocá-lo e, modificar-lhe o texto. Assim, o processo de produção das Representações Sociais atenua as estranhezas promovidas por um novo objeto que adentra o campo de atenção dos sujeitos e o introduz num espaço comum provocando um encontro de visões. E, ainda ressalta “[...] a estrutura de cada representação apresenta-se-nos desdobrada, tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto a página da frente e o verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica”. (MOSCOVICI, 1978, p. 65)

Ao analisar os significados que o adjetivo Social confere à noção da TRS Moscovici (1978) esclarece que qualificar uma representação de social equivale a optar pela hipótese de que ela é produzida e engendrada coletivamente e que contribui nos processos de formação de condutas e de orientação de comunicações sociais.

Apesar de Moscovici ser o precursor na TRS desde a década de 70 do século XX, outros autores se debruçaram sobre a mesma teoria e contribuíram para o seu desenvolvimento, aperfeiçoamento e refinamento conceitual. Dentre estes autores, Jodelet (2001), ao abordar a expansão do domínio das representações sociais afirma que criamos as RS devido a necessidade de obtermos informações sobre o mundo a nossa volta, de sabermos como nos ajustarmos a ele, de como nos comportar, de identificar e de resolver problemas. Segundo Jodelet (2001):

[...] partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis porque as representações sociais são tão importantes na vida cotidiana [...] (JODELET, 2001, p. 17)

As RS são fenômenos complexos em atividade e em ação na vida social e, conforme ressalta Jodelet (2001), são também, sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros. Enquanto fenômeno apresenta elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões e imagens. Entretanto, segundo esta autora, estes elementos são organizados sob a aparência de um saber. Assim, apesar da dificuldade inicial de conceituar o fenômeno das RS, conforme nos aponta autora, elas podem ser caracterizadas como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade em comum a um conjunto social. Igualmente designada saber de senso comum, ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. (JODELET, 2001, p. 22)

Em relação ao fenômeno das RS, Jodelet (2001) aponta que estas concernem à forma como os acontecimentos da vida cotidiana são apreendidos pelos sujeitos. Além dos acontecimentos, a forma como são apreendidos também, os dados, as informações que são veiculadas entre as pessoas de mesmo convívio, ou de convívio distante do sujeito. Trata-se, assim, de um conhecimento espontâneo e prático, e, que se conhece também por senso comum. Em resumo a autora destaca cinco caracteres fundamentais às RS: ela é sempre representação de um objeto; tem caráter imaginante e a propriedade de tornar intercambiável o sensível e a ideia o percepto e o conceito; apresenta caráter simbólico e significante; tem um caráter construtivo; possuem um caráter autônomo e construtivo. (JODELET, 1988, p. 16)

Por sua vez, Alves-Mazzoti (2008) ressalta que os homens modernos, diariamente confrontados por grandes quantidades de informações, eventos e questões buscam respondê-las e compreendê-las aproximando-as do nosso cotidiano por meio do uso de palavras que são utilizadas corriqueiramente pelos mesmos. Para essa autora, o estudo das representações sociais nos permite desvelar como funcionam e, como se formam os sistemas de referência que são utilizados para classificar pessoas e grupos, mas também, para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Esta autora considera as TRS como verdadeiras teorias do senso comum, que apresentam estreitas relações com as linguagens, com as ideologias, com o imaginário social. Assim, a utilização desse corpo teórico, fundamenta a análise realizada no presente trabalho acerca do entendimento que os professores apresentam acerca do DPD e, do papel que joga a formação política para o mesmo.

Os estudos e as pesquisas acerca da formação de professores apontam que, nas últimas duas décadas, o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) foi se edificando a partir de diferenciadas significações e perspectivas, referentes tanto às propostas e às práticas tradicionais de formação docente quanto às que promovem a problematização e a emancipação docente no processo formativo. De acordo com Fiorentini e Crecci (2013), apesar da recorrente utilização do termo como um “guarda-chuva”, o DPD foi inicialmente elaborado para diferenciar as experiências organizadas através de processos tradicionais e não contínuos de formação, onde, observa-se a oferta de cursos teóricos sem articulação necessárias com as práticas cotidianas das experiências e propostas formativas em que são consideradas as práticas cotidianas dos professores, o seu desenvolvimento, bem como a aprendizagem desses sujeitos no processo formativo.

Ao analisar a relação entre a formação e o DPD, Ponte (2012) ressalta que a formação é um movimento

de “fora para dentro” e que não ultrapassa a teoria; cabe ao professor assimilar a transmissão de conhecimentos e informações objetivando suprir suas deficiências, num processo compartimentado por assuntos ou disciplinas. Por sua vez, o Desenvolvimento Profissional é apontado pelo autor como um movimento de “dentro para fora”; o professor decide sobre as questões que quer considerar, sobre os projetos que quer empreender e sobre como irá executá-los, num processo que ressalta as suas qualidades e que implica seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, considerando a interpelação entre teoria e prática.

A formação docente, desde que colabore com as expectativas formativas dos professores, pode contribuir, segundo Ponte (2012), para o DPD. Entretanto, a formação docente continuada não é sinônimo do desenvolvimento profissional. Para este autor, a formação docente está localizada no tempo e é ofertada ao professor por meio de um programa de formação previamente construído e apresentando-se preferencialmente sob a forma de cursos de formação. Assim, esse processo, não raro, é compartimentado em disciplinas e apresenta uma ligeira valorização da dimensão teórica em relação à dimensão prática. O autor ressalta ainda que o DPD envolve processos formais e informais e que não existe incompatibilidade entre essa noção e a ideia de formação, de modo que o professor pode tirar partido das oportunidades de formação sem abdicar do papel de protagonista crítico necessário ao seu desenvolvimento. O DPD requer tempo, experimentação, maturação e articula os níveis individual e coletivo, conclui Ponte (2005):

[...] no desenvolvimento profissional há um importante elemento coletivo e um não menos importante elemento individual. Por um lado, o desenvolvimento profissional é favorecido por contextos colaborativos (institucionais, associativos, formais ou informais) onde o professor tem oportunidade de interagir com outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir as suas experiências e recolher informações importantes. Não é por acaso que a realização de um projeto é, normalmente, uma atividade que envolve todo um grupo de professores (PONTE, 2005, p. 6).

Ao analisar de forma crítica o modelo de formação da racionalidade técnica e a persistência de explicações que apontam o professor como um eterno “bode expiatório” das deficiências observadas nos sistemas de ensino, Dias-da-Silva (1998) aponta o DPD como variável decisiva para a compreensão do fenômeno educativo, afirmando

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

Por sua vez, Garcia (1999) entende que o conceito de desenvolvimento profissional de professores se adapta

à concepção do professor como profissional do ensino, conota evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento. Para o autor este conceito envolve dentre outras dimensões, à do desenvolvimento pedagógico, do desenvolvimento cognitivo, do conhecimento e compreensão de si mesmo e do desenvolvimento teórico. Além disso, este conceito pressupõe:

[...] que a abordagem na formação docente valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento de professores (GARCIA, 1999, p. 137).

Ao apresentar uma visão holística acerca do DPD ressaltando que esse processo está interconectado à vida pessoal e profissional do professor, às políticas e às condições escolares sob as quais são desenvolvidas as atividades docentes, DAY (2001) ressalta que as mudanças desejadas em relação, por exemplo, ao contexto didático, ao comportamento discente, assim como o controle sobre as expectativas dos professores no desafio de se adaptarem às necessidades individuais dos alunos, de procurar melhorar a qualidade do próprio ensino e as atividades profissionais inerentes a ele, exigem o desenvolvimento profissional desses profissionais. Ainda de acordo com esse autor, são fatores fundamentais ao DPD: o tempo e as oportunidades, a disposição e a capacidade dos professores para aprenderem com outros no local de trabalho, os elementos de fora da escola, e a ausência desses aspectos é uma condição limitadora do desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, o conceito considera a aprendizagem iminentemente pessoal, não orientada, a partir das experiências e das oportunidades de desenvolvimento profissional vividas na escola, como também a partir das oportunidades formais de aprendizagem acessadas por meio de práticas e formação continuada, organizadas interna ou externamente. Assim, nesse processo, diferentes tipos de atividades oportunizam a aprendizagem docente:

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

Contribuindo com a ênfase e a centralidade do conceito de DPD no lugar do conceito de formação de professores, MARCELO (2009) entende que a opção por tal conceito se justifica porque

desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, a concepção de “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade, que, em

nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores (MARCELO, 2009, p. 9).

Ao analisar relatórios, pesquisas e discursos políticos, no âmbito internacional no limiar do século XXI, Nóvoa (2008) aponta certo “consenso discursivo” que se múltipla nas prescrições institucionais e até mesmo nas orientações de intelectuais interessados nas temáticas que se aproximam do conceito de DPD. Segundo ele, o “consenso discursivo” se faz presente

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

O conceito de DPD considera algumas dimensões, conforme Howey (1985 apud GARCIA, 1999), que incluem o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento teórico, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da carreira. Por sua vez, Garcia (1999) classifica os modelos de desenvolvimento profissional em dois tipos de atividades: as que implicam os professores nas atividades planejadas e desenvolvidas por especialistas e as que implicam os professores no planejamento e desenvolvimento do processo de formação. Estas reúnem atividades de apoio profissional, colaborativas e de desenvolvimento das ações e por isso divergem das atividades do tipo treino profissional. Nesse sentido, Sparks e Loucks-Horsley (1990 apud GARCIA 1999) descrevem cinco modelos de desenvolvimento profissional, quais sejam: o modelo profissional autônomo, o modelo profissional baseado na observação e na supervisão, o modelo de desenvolvimento por meio do desenvolvimento curricular e organizacional, o modelo de desenvolvimento por meio do treino e o modelo de desenvolvimento por meio da investigação.

Conforme aponta Marcelo (2009) o conceito de DPD modificou-se muitos na última década devido a evolução da compreensão de como se desenvolvem os processos de aprender a ensinar. Assim, vivenciamos a emergência de uma perspectiva que compreende que o DPD: Baseia-se no construtivismo; é entendido como um processo a longo prazo; tem lugar em contextos concretos; relaciona-se com os processos de reforma da escola; é concebido como um processo colaborativo onde o professor é visto como um prático reflexivo; e, adota diferentes formas em diferentes contextos. Este autor ainda ressalta que o DPD

[...] é um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho docente – a escola – e que contribui para o

desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles tanto formais quanto informais” (MARCELO, 2009, p. 3).

Observa-se, de acordo com a literatura, que o DPD e a formação continuada não são necessariamente a mesma coisa. Por sua vez, compreende-se que a formação política dos professores é um elemento de extrema importância no seu processo de desenvolvimento profissional.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se o presente artigo de recorte temático de uma pesquisa de mestrado, conforme se enunciou na Introdução deste trabalho. A pesquisa recorreu aos pressupostos de abordagem qualitativa, que valoriza a ação dos sujeitos e possibilita apreender os significados e entendimento que estes atribuem ao objeto da pesquisa. Na pesquisa original, para além de objetivar compreender as representações dos professores acerca da formação política docente, buscou-se conhecer o entendimento dos sujeitos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente e sobre a contribuição da formação política para esse desenvolvimento. Assim, durante o ano de 2016, entre agosto e dezembro, foram visitados quatro Câmpus do IFSP localizados em determinada região político-administrativa do estado de São Paulo. Foi esclarecido aos professores o escopo da pesquisa, e solicitado que os mesmos respondessem aos questionários de pesquisa enviados por e-mail. Nesse período, conseguiu-se uma amostra com 63 de uma população de 200 professores.

Os questionários, enviados por e-mail, foram produzidos e gerenciados pela ferramenta “Google Forms” e traziam questões para análise do perfil socioeconômico dos respondentes, questões fechadas e abertas sobre a temática em foco, além de uma tabela com 27 opções para que os professores pudessem assinalar causas e/ou instâncias em que atuavam, participavam e/ou a que eram favoráveis politicamente. Após análise dos questionários foi realizado um recorte intencional para selecionar 8 professores para a fase das entrevistas. A seleção para a entrevista considerou todos os professores que se autoafirmaram como engajados e que assinalaram maior quantidade de atuação e/ou participação em causas e/ou instâncias políticas. Dessa forma, foram selecionados 4 docentes de um câmpus, 2 do segundo câmpus, 1 do terceiro e 1 do quarto câmpus. As entrevistas foram realizadas nos respectivos locais de atuação dos sujeitos, após realizados acordos prévios e agendamento das salas pelo pesquisador.

As entrevistas, roteirizadas pelo pesquisador, foram gravadas em aparelho de celular, arquivadas numa pasta virtual e transcritas manualmente. Durante as entrevistas, os professores foram informados de que possuíam o tempo necessário para responder às 13 questões semiestruturadas. Dessas questões, duas fizeram parte do recorte para a produção deste artigo, quais sejam: “O que você entende por Desenvolvimento Profissional Docente?”; “Como você vê a contribuição da formação política para o Desenvolvimento Profissional Docente?”

Para a análise da do conteúdo dos discursos foi utilizada técnica de análise dos conteúdos proposta por

Bardin (2011), de forma que as categorias e subcategorias que emanaram dos depoimentos foram sistematizadas em grelhas de análise. Por sua vez, a leitura da realidade após entrevistas transcritas foi realizada com base na Teoria da Representações Sociais de Moscovici (2011). Ressalte-se que os professores autorizaram o uso das informações constantes nas entrevistas para fins acadêmicos mediante o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. De qualquer forma, para garantir o anonimato os professores serão nomeados PA, PB, PC e assim sucessivamente até PH.

4 DADOS COLETADOS E ANÁLISE

4.1 Caracterização dos participantes

A contextualização dos sujeitos pesquisados em determinados grupos sociais é fundamental para o estudo das Representações Sociais, uma vez que estas se apresentam como um conjunto de explicações, pensamentos e ideias que emergem dos grupos e orientam modos de pensar e agir, conforme Moscovici (2003); são elas formadas na sociedade e influenciam diretamente o seu comportamento, suas atitudes e modos de agir, informando e orientando os membros de um grupo social no tempo e espaço. Assim, conforme Quadro 1, é possível observar a distribuição dos colaboradores respondentes por câmpus.

Tabela 1 – Câmpus de Atuação dos professores respondentes

| Câmpus de atuação dos professores respondentes | % | |
|--|----|-------|
| IFSP – A1 | 25 | 39,7% |
| IFSP – A2 | 13 | 20,6% |
| IFSP – A3 | 10 | 15,9% |
| IFSP – A4 | 11 | 17,5% |
| Não responderem o item câmpus de atuação | 04 | 6,3% |

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Os campi de atuação dos colaboradores ofertam os cursos de nível Médio Integrado ao Técnico: Automação Industrial, Mecânica, Administração, Informática e Edificações e, os cursos de nível médio concomitante e/ou subsequente: Automação Industrial, Eletrotécnica, Mecânica, Administração, Design de Interiores, Logística, Informática para a Internet, Aquicultura, Edificações, Meio Ambiente, Hospedagem, Eventos além dos cursos superiores em Matemática, Física, Química, Administração, Engenharia de Controle e Automação, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Processos Gerenciais. O público alvo acessa as vagas disponíveis na Instituição por meio de processos seletivos do SISU para os cursos superiores e através dos processos de seleção “vestibulinhos” para os cursos médio integrado ao técnico, ou ainda através de processos seletivos simplificados quando em oportunidades específicas algumas vagas disponíveis não são preenchidas. Os câmpus de atuação dos colaboradores possuem pouco tempo desenvolvendo as atividades nas respectivas cidades onde estão instalados sendo que destes o câmpus mais antigo iniciou suas atividades no ano de 2009.

A pesquisa revelou acerca do perfil dos respondentes que 52,4% dos professores são do sexo masculino e 47,6% do sexo feminino; 76,2% são casados, 15,9 são solteiros e 7,9% são divorciados; 87,3% possuem idade superior

a 30 anos e apenas 12,7%, idade igual ou inferior a 30 anos. Levantou-se também que 71,4% dos partícipes possuem formação nível de *strictu sensu*; 25,4%, formação em nível de *latu sensu* e 3,2%, em nível de graduação. Em relação ao tempo de magistério foi observado que 58,7% dos professores possuem até 10 anos de atuação na docência, 25,4% até 20 anos, 12,7% até 30 anos e 3,2% acima de 30 anos. Entretanto, ao observar o perfil dos professores que colaboraram na fase de aprofundamento da pesquisa por meio das entrevistas, percebe-se, uma breve alteração neste perfil. Assim, 75% dos entrevistados são do sexo feminino e, 25% do sexo masculino, 75% são casado(a)s e 25% solteiro(a)s, 100% possuem idade superior a 30 anos. Observou-se também alteração do perfil em relação ao nível de formação uma vez que 100% dos entrevistados possuem formação a nível de *Strictu sensu*. Finalmente, observou-se também que 25% dos profesoress atuam a até 10 anos no magistério, 50% atuam a até 20 anos e 12,5% atuam a mais de 20 anos e 12,5% atuam a mais de 30 anos.

4.2 O entendimento sobre DPD

Os resultados encontrados após a análise das entrevistas possibilitaram analisar as representações acerca da contribuição da formação política no processo de desenvolvimento dos sujeitos enquanto profissionais do ensino. Por meio do mapa mental apresentado na Figura 1, é possível perceber as principais ideias evocadas pelos docentes em relação ao DPD. O mapa mental é resultado da análise das repostas às questões “O que você entende por Desenvolvimento Profissional Docente?” e “Como você vê a contribuição da formação política para o desenvolvimento profissional docente?”, sistematizadas sob o segundo eixo, na intenção de observar as possíveis relações entre o entendimento do conceito de (DPD) e a ideia de Formação Política Docente evocadas pelos entrevistados.

Os resultados revelam que, questionados sobre o entendimento do que é o DPD, os sujeitos apresentam o entendimento do DPD como um processo de autodesenvolvimento. Entretanto, articuladas à categoria de “autodesenvolvimento”, foram observadas 3 respostas sob a subcategoria “integraliza dimensões”, 2 sob a

subcategoria “transformação” e 2 sob a subcategoria “aprendizagem profissional”. Os depoimentos revelaram que o entendimento do DPD como um processo que “integraliza dimensões” e que se dá, de acordo com os entrevistados, em estreita relação com a prática profissional. Assim, as falas relativas à integralização das dimensões no processo apontam que a reflexão é fundamental para esse desenvolvimento, que se articula às dimensões pedagógicas e profissionais num processo holístico. Por sua vez, os professores não desconsideram outras dimensões da vida no processo de DPD, buscando integrar suas ações ao contexto social que envolve a escola e as condições percebidas para além de seus muros. Nesse sentido, são representativas as seguintes falas:

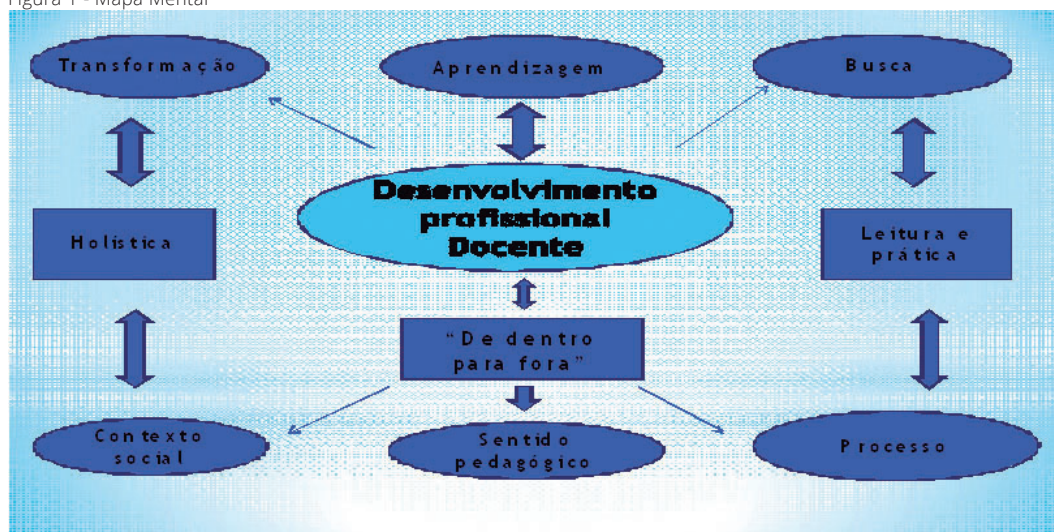
[...] desenvolvimento precisa levar à transformação. O professor é esse sujeito que precisa estar em constante desenvolvimento, em constante transformação, reflexão, autorreflexão e questionamento. Seria ótimo, se sempre com os pares, mesmo com as divergências. Desenvolvimento profissional docente para mim é aquilo que possibilita transformações como profissional e como ser humano porque não dá para separar uma coisa da outra. (P C)

Eu entendo como uma constante. E também, no âmbito de todas as partes da vida desse docente. Esse desenvolvimento tem que ser não só didático, mas também pessoal, religioso, tem que tocar todas essas partes [...] como um todo. Assim, eu penso. (P F)

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

Por sua vez, em não menos importantes, sistematizados a partir da categoria “autodesenvolvimento”, alguns depoimentos, organizados sob a subcategoria de “aprendizagem profissional”, sinalizam que, apesar da convergência no entendimento do DPD como

Figura 1 - Mapa Mental



Fonte: elaborado pelo pesquisador

autodesenvolvimento, alguns professores entendem esse desenvolvimento como aprendizagem pedagógica; por isso a busca pela autocapacitação se dá constantemente sendo a atitude por meio da qual o sujeito se desenvolve. Nesse sentido, são representativos os depoimentos:

Eu acho que o desenvolvimento profissional docente é aquele que o docente busca se capacitar, porque não adianta eu ir por mim. Eu me formei em Biologia e, quando eu saí da faculdade, eu fui dar aula; na verdade, ainda estudando Biologia eu fui dar aula. E eu acho que, quando eu fui para prática, é que eu fui perceber o que eu não sabia, e eu fui buscar isso. Eu acho que desenvolvimento profissional docente é isso, é você se autocapacitar, é você saber quais são os seus problemas: porque você não ensina melhor aquilo? Porque que você não entende aquilo? (P H)

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

Finalmente, destacaram-se também, alguns depoimentos que fizeram referência ao entendimento de DPD como transformação. É representativo desses depoimentos o seguinte fragmento de texto:

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

Ponte (2005) corrobora com os indícios de representação apresentadas em relação ao DPD como autodesenvolvimento ao ressaltar que esse é um processo que se dá “de dentro para fora”. Para o autor, no DPD, o professor é quem decide as questões que quer considerar, mantendo assim a sua autonomia.

4.3 A contribuição da formação política para o DPD

Os entrevistados, ao serem solicitados a responder a questão *Como você vê a contribuição da formação política para o desenvolvimento profissional docente?* apresentaram respostas que possibilitaram sistematizá-las sob a categoria “articula prática pedagógica e contexto social”, a qual, por sua vez, auxiliou a sistematização das subcategorias “possibilita a atitude reflexiva”, “amplia os conhecimentos” e “auxilia a prática pedagógica na sala de aula”, possibilitando perceber que, no entendimento desse grupo, a formação política contribui com o DPD, uma vez que auxilia a articulação entre a prática pedagógica e o contexto social. Quanto a esse aspecto, são representativas as falas dos seguintes professores:

[...] acompanhar as leis do país, e eu acho que a gente tem que levar para sala de aula. Eu, por exemplo, que sou da área de letras, [...] gosto muito de trabalhar com a intertextualidade, diferentes formas de discurso, das narrativas. Então, eu acho que o aluno tem que ter o direito de passar por mundos diferentes. Por exemplo, eu sou professora de Inglês. Se a gente pega um jornal,

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

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

Os depoimentos dos professores apontam para um sentido pedagógico do DPD, que é observado principalmente durante as práticas pedagógicas. Os sujeitos entrevistados não relacionaram o DPD com ações institucionalmente organizadas. Assim, a concepção de DPD dos professores aproxima-se do entendimento de Fiorentini e Crecci (2013). Para esses autores, apesar da recorrente utilização do termo como um “guarda-chuva”, o (DPD) foi sistematizado para diferenciar as experiências organizadas sob a perspectiva da racionalidade técnica das propostas formativas estruturadas sob a perspectiva da racionalidade prática em que são consideradas as práticas cotidianas dos professores, seu desenvolvimento, assim como a aprendizagem no processo formativo.

Já a relação apresentada pelos professores entre a formação política e o DPD relaciona-se, segundo os depoimentos, à facilidade que a formação política proporciona ao profissional nos momentos de articulação entre o contexto social e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, o entendimento dos entrevistados se aproxima da compreensão apresentada por Libâneo e Pimenta (1999) acerca da formação necessária ao professor para a boa prática pedagógica. Para os autores, o DPD só se efetiva com a ampliação da consciência sobre a própria prática, seja no espaço sala de aula, seja no espaço escola, o que exige conhecimentos críticos sobre a realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou apresentar um aspecto temático a partir de uma pesquisa de mestrado que tem por título: “O professor engajado: as representações de professores sobre a formação política docente”. A partir da análise das entrevistas foi possível perceber que os depoimentos apontam indícios de que, para os professores entrevistados, o processo de DPD é representado como autodesenvolvimento.

Percebe-se também que, para o grupo, a formação política docente contribui com esse processo porque facilita a articulação entre a prática pedagógica e o contexto social. Foi possível perceber também que as ideias de DPD como autodesenvolvimento se articulam com o entendimento do DPD como um processo que integraliza as dimensões pessoal, profissional e até mesmo espiritual, como um processo de transformação e de aprendizagem profissional. Já as ideias acerca da contribuição da formação política para o processo de DPD se articulam com o entendimento de que a formação política possibilita a atitude reflexiva, amplia os conhecimentos e auxilia a prática pedagógica na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 1998.

ANDRÉ, M. Formação de professores: A constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, vol. 33, n.3, p.174-181, set./dez. 2010.

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

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz/Terra, 1999.

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

JODELET, Denise. **Representações Sociais**. Rio de Janeiro. UERJ. 2001.

LIBANEO, J. C. e Pimenta, S. G. Formação de Profissionais da Educação: Visão Crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**. Nº 68, dez. 1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sisifo: **Revista de Ciências da Educação**. Nº 8, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro. Zahar. 1978.

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

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

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

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

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