

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

FERNANDA MILAN DE CARVALHO

**TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO POLÍTICA: ESTUDO DE CASO DAS
DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
PÚBLICO NO SUL DE MINAS GERAIS**

ALFENAS/MG

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

FERNANDA MILAN DE CARVALHO

**TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO POLÍTICA: ESTUDO DE CASO DAS
DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
PÚBLICO NO SUL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Educação e Sociedade: sujeitos, ideias e políticas.

Orientador: Prof. Dr. Luís Antonio Groppo

ALFENAS/MG

2025

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Carvalho, Fernanda Milan de .

Trabalho docente e formação política : estudo de caso das dificuldades e estratégias de professores do Ensino Médio público no sul de Minas Gerais / Fernanda Milan de Carvalho. - Alfenas, MG, 2025.

101 f. -

Orientador(a): Luís Antonio Groppo.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2025.

Bibliografia.

1. Formação Política. 2. Trabalho Docente. 3. Educação Básica. I. Groppo, Luís Antonio, orient. II. Título.

FERNANDA MILAN DE CARVALHO

**TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO POLÍTICA: ESTUDO DE CASO DAS
DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
PÚBLICO NO SUL DE MINAS GERAIS**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 06 de novembro de 2025.

Prof. Dr. Luis Antonio Groppo
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. Lucas André Teixeira
Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP - SP)

Profa. Dra. Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



Documento assinado eletronicamente por **Luis Antônio Groppo, Professor do Magistério Superior**, em | 07/11/2025, às 09:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1651335** e o código CRC **B787D14A**.

Dedico esta dissertação a todos os e as docentes da educação básica pública do Brasil, em especial àqueles(as) que atuam no estado de Minas Gerais como docentes essenciais na Formação Política e se mantêm com coragem nessa profissão. Vocês contribuíram muito para esta pesquisa compartilhando suas experiências docentes.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, antes de mais nada, é reconhecer que todos os nossos propósitos se concluem porque estamos rodeados de pessoas que nos dão força, pois são o motivo de tudo. Somos seres coletivos e ninguém é feliz sozinho, quiçá sobrevive a todos desafios que a vida nos dá.

Em primeiro lugar, agradeço à Nossa Senhora Aparecida, por quem supliquei forças em todos os momentos que elas sumiram neste desafio. Felizmente, sempre que a pedi, fui atendida, e, porque, mais uma vez, eu não ando só, e quem me protege não dorme.

Agradeço a minha família, que continua sendo a parte principal das minhas/nossas conquistas. Meus amados pais, Luiz Fernando e Ana Lúcia, é impossível transformar em palavras a dimensão da minha gratidão por tudo que me proporcionam. Agradeço também a meu irmão Bruno e a todos outros familiares que me apoiaram sempre que precisei.

Aos meus queridos que já partiram dessa vida, em memória, vô Jair, vô Deca e Tia Mônica, não foi nesse plano terreno que vocês puderem contemplar o resultado de todo esse esforço, entretanto, sei que estão orgulhosos e felizes, de onde estiverem. Saudades!

Serei para sempre grata aos meus primeiros alunos, da EEJBC, tanto por terem me ensinado mais do que ensinei a vocês na minha primeira experiência docente, mas também, por me permitirem visitar as questões que me levaram a iniciar esta pesquisa. Hoje sou uma professora-mestra também graças a vocês e aos demais estudantes que cruzaram meu caminho durante esta trajetória. Às duas escolas e aos docentes que abriram as portas para entrevistá-los e foram cruciais para a construção desta pesquisa, muito obrigada!

Ao meu companheiro de afeto, ideologias, angústias, lutas e alegrias. Obrigada por tudo e por tanto, Diney. Me inspiro, aprendo e te amo cada vez mais, todos os dias. Você foi essencial em todo esse percurso, mesmo entre altos e baixos, sempre esteve presente de alguma forma.

Quanto a minha passagem por Alfenas, não tenho dúvidas de que ela foi mais fácil compartilhando meu cotidiano com as pessoas com quem dividi a casa, jogos de vôlei, celebrações, perrengues, e em especial Karla e Aline, vocês se tornaram grandes amigos(as) e me proporcionaram muitas alegrias durante a minha estadia

nesta cidade.

A todos os meus colegas do mestrado, e principalmente aos meus irmãos postiços, José Daniel e Gislene, obrigada por toda cumplicidade, carinho, cuidado e parceria, por todo apoio e amizade cultivada, por toda força e empatia, muito obrigada! Vocês são amigos que levo comigo até o fim. Agradeço também a todas amigas e amigos que fizeram parte deste processo de alguma forma, amo vocês!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Groppo, que mais do que um docente, se tornou um amigo: sou eternamente grata pela confiança, pela paciência e por estar sempre à disposição para tudo que precisei. Aprendi muito com você, com suas aulas, grupos de pesquisa e orientações. Que bom que você topou apostar em mim como sua orientanda. Gratidão também pelo Prof. Dr. Lucas, membro de peso da minha banca.

Obrigada UNIFAL, PPGE e gratidão a todos/as docentes, especialmente à Profa. Dra. Ana Abreu e ao Prof. Dr. Marquinhos, e aos demais servidores, pela oportunidade de me tornar a primeira mestra da família, inclusive, por meio de uma instituição pública. Este espaço me garantiu qualidade e suporte para realizar a minha pesquisa. Me sinto honrada em ter o nome desta universidade, referência de Minas Gerais, lugar este que é a terra de onde possuo minhas melhores raízes e que me orgulho de pertencer, neste título que carregarei.

Agradeço, por fim, ao presidente Lula, pelo compromisso com a ciência e a educação brasileira. Sem a bolsa CAPES não teria sido possível realizar esta pesquisa, obrigada por possibilitar condições materiais para conquistar este sonho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

(Guimarães Rosa, 1956)

RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação teve como objetivo principal analisar a atuação de docentes da área das ciências humanas, em relação às dificuldades encontradas e às estratégias adotadas durante o processo de Formação Política de seus alunos do Ensino Médio, no âmbito da educação básica pública. O referencial teórico conta com autores que abordam a relação intrínseca da educação e da política e a necessidade de realizar a Formação Política na educação básica formal, em especial Antonio Gramsci e Paulo Freire. Além disso, a fundamentação teórica evidencia que os diferentes contextos da conjuntura nacional e a estrutura capitalista dificultam o exercício da Formação Política de forma satisfatória, tendo a classe docente como um dos principais alvos do neoliberalismo. Quanto ao tipo de metodologia adotada, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza básica e com estudo de caso, já que as análises buscaram compreender os significados que os docentes concebem sobre sua atuação no processo de Formação Política. Neste sentido, realizamos seis entrevistas semi-estruturadas, com professores de duas escolas de Ensino Médio no sul de Minas Gerais, uma com gestão municipal e outra gestão estadual. Os resultados são divididos em duas categorias: dificuldades encontradas e estratégias adotadas pelos docentes. A partir do relato dos entrevistados, identificamos dois tipos principais de dificuldades para a Formação Política. A primeira, de ordem ideológica, que apontou perseguições, ataques e censura aos professores, e a segunda, de ordem estrutural, que demonstrou a precarização da profissão, por desvalorização e proletarização, causando a perda de autonomia sobre as suas práticas pedagógicas. Dentre as estratégias adotadas pelos docentes, identificamos duas principais: as utilizadas por meio do afeto e confiança dos estudantes e as que se pautaram em um modo de ensinar política de maneira indireta, contextualizada e ampliada. Os resultados apresentam um consenso das percepções dos docentes sobre as dificuldades ao realizar a Formação Política. Esse fato evidencia que a Formação Política não possui um projeto coletivo consolidado na educação básica. Esta evidência, por fim, corrobora a hipótese de que a Formação Política não é um objetivo definido na educação pública do Brasil, quiçá uma prioridade.

Palavras-chave: formação política; trabalho docente; educação básica.

ABSTRACT

The main objective of the research presented in this dissertation was to analyze the performance of teachers in the Humanities, in relation to the difficulties encountered and the strategies adopted during the Political Education process of their high school students, within the scope of public basic education. The theoretical framework draws on authors who address the intrinsic relationship between education and politics and the need for Political Education in formal basic education, in particular Antonio Gramsci and Paulo Freire. In addition, the theoretical basis shows that the different contexts of the national situation and the capitalist structure hinder the satisfactory exercise of Political Education, with the teaching class being one of the main targets of neoliberalism. As for the type of methodology adopted, this is a qualitative and basic research study with a case study approach, since the analyses sought to understand the meanings that teachers conceive about their role in the Political Education process. In this sense, we conducted six semi-structured interviews with teachers from two high schools in southern Minas Gerais, one under municipal management and the other under state management. The results are divided into two categories: difficulties encountered and strategies adopted by teachers. Based on the interviewees' accounts, we identified two main types of difficulties for Political Education. The first was ideological, pointing to persecution, attacks, and censorship of teachers, and the second was structural, demonstrating the precarious nature of the profession due to devaluation and proletarianization, causing a loss of autonomy over their pedagogical practices. Among the strategies adopted by teachers, we identified two main ones: those used through the affection and trust of students and those based on teaching politics in an indirect, contextualized, and expanded way. The results show a consensus perception among the teachers about their difficulties by realize Political Education. This fact show that there isn't a collective and solid project of Political Education in public brazilian's system of education. This evidence, finally, collaborates with the hypothesis that Political Education isn't a defined goal for Brazil's public education, perhaps a priority.

Keywords: political education; teaching work; basic education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dados relativos à realização das entrevistas.....	65
Quadro 2 -	Dados gerais dos docentes.....	66
Quadro 3 -	Dificuldades estruturais para cada docente e a desvalorização.....	75
Quadro 4 -	Melhores métodos para Formação Política para cada docente.....	81

LISTA DE SIGLAS

ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EEJBC	Escola Estadual José Bandeira de Carvalho
ESP	Escola Sem Partido
FGB	Formação Geral Básica
IBEAC	Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário
INSE	Índice de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PL	Projeto de Lei
PL	Partido Liberal
PR	Partido da República
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sind-UTE/MG	Sindicato Único Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SISU	Sistema de Seleção Unificado
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	METODOLOGIA.....	19
3	FORMAÇÃO POLÍTICA: CONCEITOS E BASES TEÓRICAS.....	22
3.1	ANTONIO GRAMSCI: A INDISSOCIABILIDADE ENTRE POLÍTICA E EDUCAÇÃO.....	22
3.2	A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO POLÍTICA NO ÂMBITO DA ESCOLA BÁSICA.....	25
3.3	FORMAÇÃO POLÍTICA, CIDADANIA E O VIÉS DEMOCRÁTICO: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE.....	29
4	FORMAÇÃO POLÍTICA, ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO.....	35
4.1	FORMAÇÃO POLÍTICA PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA: IMPACTO GERACIONAL.....	35
4.2	O ENSINO MÉDIO: ETAPA DE APROFUNDAMENTO DA FORMAÇÃO POLÍTICA.....	39
4.3	DISCIPLINAS E TEMAS FUNDAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO POLÍTICA NO ENSINO MÉDIO.....	41
4.4	A QUESTÃO CURRICULAR E SUAS CONTRADIÇÕES: BNCC E CRMG..	43
5	DESAFIOS IDEOLÓGICOS E ESTRUTURAIS DA PRÁXIS DOCENTE.....	48
5.1	CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA: ENTRAVES DO NEOLIBERALISMO.....	48
5.2	APONTAMENTOS SOBRE A PERSEGUIÇÃO A DOCENTES PELO “ESCOLA SEM PARTIDO”.....	54
5.2.1	Saiu na mídia: o caso de um professor de História em Minas Gerais....	57
6	O ESTUDO DE CASO: PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO SUL DE MINAS GERAIS.....	61
6.1	DESCRIÇÃO DOS MUNICÍPIOS E DAS ESCOLAS.....	61
6.2	DESCRIÇÃO GERAL DOS DOCENTES ENTREVISTADOS.....	62
7	RESULTADOS: CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM DOCENTES.....	66
7.1	PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES	66

7.1.1 Dificuldades de ordem ideológica.....	67
7.1.2 Dificuldades de ordem estrutural.....	70
7.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO ADOTADAS PELOS PROFESSORES.....	77
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	95
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	97

1 INTRODUÇÃO

“Mas eu vim de lá pequenininho, alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho.” (Dona Ivone Lara, 1979)

Antes de mais nada, a primeira tarefa necessária é contextualizar as motivações que me levaram ao tema de pesquisa aqui apresentado. Estas, por sua vez, são fruto da minha trajetória educacional que influenciou fortemente no quebra-cabeça que tento aqui desvendar.

Escolhi essa música de Dona Ivone Lara na epígrafe¹ para representar essa trajetória metaforicamente. Se considerarmos o processo desde o início da minha vida escolar (“vim de lá pequenininha”) até onde me encontro agora, apresentando minha dissertação de mestrado em Educação (conseguiu chegar aqui “grandona”), entendemos como a Fernanda pisou nesse chão devagarinho. Com quatro anos, cheguei na escola, tímida, assustada, com medo, e passei por um difícil período de adaptação. Era, para mim, um ambiente totalmente diferente e desafiador, mas pouco a pouco, comecei a me interessar pelo universo educacional, com o “aviso” e o cuidado para enfrentar o desconhecido, mas cada vez mais imersa nele, e, no final, me encontro agora pesquisadora em educação.

Nesse sentido, pontuo agora os momentos mais importantes desta trajetória. O primeiro que trago aqui é o período da graduação. Ele foi definitivo neste processo de escolha do tema. Quando decidi fazer Ciências Sociais, a princípio, meu maior interesse neste curso era a área da Ciência Política, interesse este que persistiu até o 3º ano da graduação na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Araraquara. Neste período do curso começaram as disciplinas da licenciatura e esse foi o marco que “virou a minha chave”. No decorrer das disciplinas, fui me apaixonando ainda mais pelos temas da educação e ali decidi que, talvez, a política como profissão não seria o ideal e, sim, a docência, com o foco no ensino básico. Também fiz residência pedagógica e esta experiência reforçou esta ideia.

Ao mesmo tempo, meu primeiro contato com a pesquisa científica, na prática, foi no 2º ano do curso, quando participei do Grupo de Estudos e Pesquisa de Teoria Crítica na Educação. Fiz parte desse grupo por dois anos. Após esse primeiro contato, entendendo um pouco mais sobre a relevância da pesquisa, e pelo interesse

¹ Em todas as seções e subseções desta dissertação apresentarei epígrafes que, majoritariamente, são trechos de música, onde relaciono o assunto que será tratado com uma referência artística, poética e/ou científica para o tema em questão. Algumas autorias foram destacadas com seus nomes artísticos e o respectivo ano de produção.

despertado pela área da educação, decidi fazer a monografia do curso sobre o ensino de sociologia.

O tema da monografia foi a docência e o objeto de investigação foram as condições trabalhistas dos professores de sociologia no início da profissão. Por meio de uma análise qualitativa e entrevistas com recém-licenciados, foi possível evidenciar que há uma maior precarização do trabalho docente para professores de sociologia, especificamente, e em especial, para recém-licenciados (Carvalho, 2022). Por meio desta pesquisa também foi possível constatar que, embora a formação destes professores tenha sido de excelência, o sistema educacional, a conjuntura nacional e todo o macro contexto capitalista influenciavam diretamente na qualidade de atuação profissional. Foram evidenciadas as precárias condições que entrevistados se encontravam, que impediam exercer sua profissão com dedicação, assim como o excesso de trabalho, que afetava suas motivações, entre outras problemáticas. Tive a oportunidade de apresentar o resumo desta monografia em dois congressos, nos quais tive feedbacks importantes para aprimorar a prática da pesquisa nesta área.

Em 2022, após concluir a licenciatura, comecei a lecionar, a título de autorização, a disciplina de Filosofia, nas turmas do Ensino Médio Regular e Ensino de Jovens Adultos (EJA) em uma escola estadual de uma cidade vizinha a minha natal. Durante o ano letivo e diante deste cenário, pude perceber que, quando as aulas envolviam temas que abordavam a política, o comportamento dos alunos era diferente em comparação aos outros temas. Este fato me inquietava muito. A princípio, a evidência que tive foi o desinteresse dos estudantes pelo assunto. Em uma hipótese inicial, esse desinteresse poderia ser reflexo de uma simples apatia dos próprios estudantes ou de uma alienação na qual os alunos estavam submetidos.

A partir da minha curiosidade, surgiu a necessidade de pesquisar mais sobre essa questão na educação básica, e — quem sabe? — desvendar o motivo. Foi assim então que desenvolvi o tema proposto para o projeto de pesquisa deste Programa de Pós-Graduação. Ingressei no mestrado no início de 2023 e já de início pude reconhecer que a pesquisa em Educação possui muito mais desafios do que eu imaginava até então. Motivada pela indagação que o tema em si me propôs, e que, de alguma maneira, resgatou minha afinidade inicial durante a graduação pela área da Política, a pesquisa aqui dissertada se desenvolveu.

Dito isto, o autor António Nóvoa (2015), em *Carta a um jovem investigador em Educação*, apresenta oito conselhos para quem inicia a pesquisa em Educação. O sexto conselho, intitulado “Conhece para além das evidências”, me fez refletir sobre aquilo que eu, em primeiro momento, notava como evidência nas minhas aulas, mas já a considereei uma constatação. Apesar da inquietação gerada sobre a “apatia” dos alunos, esta evidência não poderia ganhar, sem uma pesquisa consolidada, o status de uma comprovação científica, mas, serviu como hipótese. Nóvoa (2015) ainda reforça a importância de tomar esse cuidado quando afirma que a evidência de um contexto específico, como o das salas de aula onde comecei a lecionar, não pode ser promovido rapidamente a uma “regra geral”. Eis o princípio e a essencialidade da pesquisa científica. Nas palavras do autor,

O problema não está na diversidade, nem sequer na abundância de opiniões, pois todas são legítimas. O problema está na forma como se misturam e se enleiam como se valessem todas o mesmo. Não valem. (Nóvoa, 2015, p. 18)

Além deste, o oitavo conselho: “Conhece com os olhos no país”, também me fez compreender a necessidade de relacionar o compromisso da educação com as possíveis mudanças da realidade política, social, econômica do Brasil, ou até mesmo, de considerar que essas realidades seriam, de fato, determinantes nas condições da educação brasileira.

Após, então, aprofundar a técnica da pesquisa com as aulas e orientações do Prof. Dr. Luis Antonio Groppo, de forma teórica, junto aos demais professores do Programa, foi possível definir as prioridades de investigação do projeto de pesquisa. Os questionamentos que me seguiram até ao atual problema desta pesquisa possibilitaram chegar à pergunta central desta dissertação: “Qual a atuação de professores de ciências humanas, em relação às dificuldades encontradas e às estratégias adotadas durante o processo de Formação Política de seus alunos de Ensino Médio, no âmbito da educação básica pública?”.

Fazer esse questionamento no âmbito da educação básica pública se justifica, principalmente, pelo que Dantas (2010) considera absolutamente indispensável: a educação formal. Logo, é importante trazer o que Dantas (2010) afirma sobre a Formação Política no contexto escolar:

Um jovem que vai à escola e toma contato com disciplinas associadas às ciências humanas, biológicas e exatas, pode, em sua vida profissional, deixar parte desses conteúdos de lado. Ainda assim, ele os vê, e tais aspectos são considerados importantes para sua formação. Esse mesmo indivíduo, a

despeito de suas escolhas futuras, será um eleitor, e encontrará com as urnas compulsoriamente durante 52 anos, dos 18 aos 70 anos de idade. E a imensa maioria dos brasileiros nunca será formalmente orientada acerca da relevância e do funcionamento das eleições e da democracia como um todo? (Dantas, 2010, p.12)

Para tanto, a Formação Política possui como um dos seus principais efeitos, possibilitar a aprendizagem sobre a política, de forma ampla e científica, através do ensino de assuntos básicos, a exemplo de temas fundamentais como: sistemas de governo, processo eleitoral, participação democrática, direitos e deveres, cidadania e direitos humanos.

A Formação Política é algo considerado essencial durante a aprendizagem, ao menos desde a filosofia aristotélica, “[...] o homem, por natureza, é um animal político [isto é, destinado a viver em sociedade] [...]” (Aristóteles, 2006, p. 56). Sendo assim, para além de ser um aprendizado essencial pelo currículo prescrito, a política se faz presente na própria natureza humana e na organização da sociedade.

Ainda, no Brasil, conforme o art. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Desse modo, por ser dever do Estado garantir o acesso à escola pública, é notório que a maior presença da juventude estudantil se encontra, portanto, nesse espaço.

Paralelo a isso, os dados estatísticos do último Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2021 revelam que o perfil socioeconômico da maioria destes alunos é pertencente às classes mais baixas e vulneráveis da sociedade. Logo, considerando esta vulnerabilidade social, faz-se ainda mais urgente o diagnóstico da atuação e do papel do docente durante o processo de Formação Política dentro desse contexto.

Embora a escola seja o ambiente de maior acesso ao conhecimento para esses jovens, na conjuntura brasileira se constatou fortemente a ascensão do discurso da ideologia do “Escola sem partido” desde 2014. Nesse sentido, há um grande entrave ideológico que, de certo modo, censura professores, principalmente quando se trata de temas da política, no geral.

Portanto, é notório que essa perseguição ideológica aos professores intensifica-se com aqueles da área das Ciências Humanas, já que são as disciplinas de base curricular que minimamente devem proporcionar a Formação Política. Esta

perseguição não é um movimento particular de estudantes, mas parte de um conjunto de operações hegemônicas. Isto é, são “atividades e iniciativas de uma ampla rede de organizações culturais, movimentos políticos e instituições educacionais que difundem sua concepção do mundo e seus valores capilarmente pela sociedade” (Gramsci, 1916 *apud* Buttigieg, 2003).

Diante desta realidade, considerando que Gramsci não compreende as operações hegemônicas como “unidirecionais”, os valores políticos e educativos estão atrelados a uma dominação cultural da burguesia, e não somente ao poder coercitivo do Estado.

A atividade cultural, no sentido mais amplo do termo, também estimula novas ideias nos setores privilegiados da sociedade, permite-lhes enfrentar novos problemas e permanecerem sintonizados com as demandas e aspirações de todos os setores da sociedade. Em outras palavras, ela reforça a capacidade dos grupos dominantes para olhar além do próprio interesse corporativo e, portanto, para ampliar sua ação e influência sobre o resto da sociedade. A hegemonia, tal como Gramsci a concebe, é uma relação educacional (Buttigieg, 2003, p. 47).

Estes valores dominantes geram entraves a uma Formação Política crítica e emancipadora. Assim, faz-se relevante reforçar a defesa de um grande nome brasileiro da educação contra-hegemônica: Paulo Freire. Ele defende o acesso à educação pública e de qualidade, mas que seja realmente efetiva. O que, em teoria, já é considerado um direito previsto pela lei a ser garantido pelo Estado, mas que sabe-se que, na prática, a efetividade é questionável. Freire também defende a importância do ensino crítico e emancipador, permitindo o acesso à Formação Política para as classes populares, possibilitando um aprendizado concreto, não só dos temas da Política, em si, mas também na forma de interpretar e refletir sobre eles, sempre considerando seu contexto e realidade.

Por fim, é importante salientar que as escolas escolhidas como campo de coleta de dados serem públicas foi útil para perceber dificuldades que os professores encontram considerando este âmbito. Nesse sentido, as estratégias de Formação Política realizadas pelos docentes em questão podem ser consideradas reflexo das dificuldades encontradas em cada uma dessas diferentes realidades.

Nesse ínterim, a pergunta de pesquisa, com sua relevância científica, possibilitou chegar ao nosso objetivo geral: analisar a atuação de professores de ciências humanas, em relação às dificuldades encontradas e às estratégias adotadas

durante o processo de Formação Política de seus alunos de Ensino Médio, no âmbito da educação básica pública. Para os objetivos específicos, se pretendeu, primeiramente, compreender as dificuldades encontradas por professores de ciências humanas, que proporcionam Formação Política e estão atuantes em escolas públicas que oferecem Ensino Médio (uma municipal e uma estadual) localizadas no sul de Minas Gerais, bem como entender as estratégias utilizadas por estes professores nesta Formação.

Foram, então, levantadas duas hipóteses. A primeira foi de que as escolas de ensino básico, em que estes professores atuam, de forma geral, estão submetidas a modos autoritários de ensino e a um sistema educacional falido pela precarização. Esse contexto, portanto, não possibilitaria a autonomia do professor para formar seus alunos politicamente de maneira crítica e emancipatória, seja por incoerências do próprio currículo escolar, seja por limitação das condições de trabalho existentes ou mesmo por empecilhos de movimentos regressivos como o “Escola sem partido”. Estas, então, seriam as possíveis dificuldades encontradas por estes professores nesta primeira hipótese.

A segunda foi que os professores adotariam estratégias na tentativa de superar essas dificuldades com resistência: as possíveis maneiras seriam adotar aulas não-autoritárias, respaldar-se na liberdade de cátedra prevista por lei para discutir temas sobre política, e dependendo do seu contexto, proporcionar essa Formação na medida que as suas condições trabalhistas e pedagógicas permitem, garantindo, ao menos, o mínimo de aprendizado deste assunto. Além disso, é possível que os professores que conseguem adotar essas estratégias sejam a minoria dentro o quadro docente dessas escolas. Logo, para conseguir atingir os objetivos, utilizamos a metodologia descrita no tópico a seguir.

2 METODOLOGIA

“Somos nós que fazemos a vida, como der, ou puder, ou quiser.”
(Gonzaguinha, 1982)

A canção de Gonzaguinha (1982) nos faz pensar sobre os rumos que uma pesquisa pode tomar, com itinerários previstos (ou não), isto é, a partir das regras que envolvem a metodologia que será determinada. “Como der, ou puder, ou quiser” representa o desafio metodológico da pesquisa, tal como “fazemos a vida”, que a cada desafio também demanda uma ação diferente. No nosso caso, a metodologia adotada não foi necessariamente a que “quisemos” primeiramente, mas a que “pôde e deu”, conforme o objetivo da pesquisa. Este rigor metodológico é o que dá relevância científica e confiabilidade para um estudo, portanto, não é sempre a abordagem da preferência do pesquisador.

Para Laville (1999), a metodologia que se adequa a esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa. Dado às condições de execução eficaz e segura para esta pesquisa, uma coleta de dados em abundância, visando uma análise estatística não seria viável, nem preferível. Visando obter um estudo dos significados e interpretações dos professores entrevistados e nas suas localidades específicas, encontrou-se uma quantidade restrita de entrevistas, porém, dada a sua natureza, foram essenciais para uma análise de complexidade qualitativa.

Além disso, como o objeto de estudo são ações do trabalho docente, o paradigma qualitativo também é coerente, por permitir compreender as esferas históricas, sociais e culturais, entre outras, desses sujeitos (professores) e os sentidos que os mesmos atribuem à sua atuação docente (Laville, 1999).

Por consequência, esta pesquisa pretendeu primeiramente identificar fatores que influenciam o trabalho docente na Formação Política a partir dos relatos de professores, considerando suas condições trabalhistas e pedagógicas. Posteriormente, buscamos compreender e explicar porque certas estratégias são adotadas por eles durante sua prática docente de Formação Política, a partir das dificuldades que enfrentam e as oportunidades que encontram.

De acordo com Laville (1999), do ponto de vista do procedimento, a pesquisa se enquadra como estudo de caso, pois a amostra disponível para a coleta de dados foi um grupo específico de professores que estão atuando em uma das duas escolas definidas, indicados por sua direção. De qualquer forma, são dados suficientes para

identificar e compreender o mais essencial e característico desses sujeitos e dos fenômenos que envolvem a sua prática docente na Formação Política.

O campo definido englobou duas escolas básicas da rede pública que oferecem o ensino médio, ambas no sul de Minas Gerais. A primeira é de administração no âmbito estadual e se localiza em um município de pequeno porte. Já a segunda, se encontra em um município de médio porte, cuja gestão escolar é municipal.

Em relação aos benefícios que os professores entrevistados puderam usufruir ao participar da pesquisa, ponderamos o sentimento de satisfação pelo reconhecimento do seu esforço ao proporcionar Formação Política para seus alunos. Além disso, será feito o retorno à escola com os resultados da pesquisa, com o devido cuidado e anonimato dos participantes, e isto poderá continuar contribuindo e/ou aprimorando a valorização dos docentes que têm atuado na Formação Política de seus alunos.

Como já mencionado anteriormente, a técnica principal desta pesquisa foi a entrevista do tipo semiestruturada (Laville, 1999). O roteiro está disponível como Apêndice A nesta dissertação. As 12 perguntas estruturadas para o roteiro foram pensadas para filtrar e identificar as dificuldades e estratégias encontradas na Formação Política a partir de assuntos relacionados às diversas esferas do trabalho docente.

De acordo com Laville (1999), esse tipo de entrevista, apesar de seguir um roteiro prévio, pode admitir questões adicionais ou mesmo a elucidação das já estabelecidas, com o intuito de compreender e/ou aprofundar as perguntas elaboradas previamente, permitindo assim uma certa flexibilidade.

Assim, procuramos indicações de docentes de ciências humanas que proporcionam Formação Política em suas aulas, por meio das respectivas direções das escolas supracitadas. Após contatar e convidar os dez docentes indicados para participar desta pesquisa, foi possível entrevistar seis, que aceitaram o convite. As entrevistas foram todas realizadas presencialmente, com duração média de 35 minutos, em diferentes espaços e datas, sugeridos pelos próprios entrevistados. As entrevistas também foram autorizadas pelos participantes a serem gravadas e transcritas de forma íntegra. Na seção 6 desta dissertação, fazemos uma descrição mais detalhada sobre como foram desenvolvidas estas entrevistas.

Ademais, toda a metodologia, incluindo o roteiro de entrevistas, recebeu

aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da UNIFAL-MG. Portanto, a fim de preservar a identidade de cada participante, foram adotados pseudônimos para cada um deles, e, além disso, todas as falas dos entrevistados, expostas nas transcrições integrais de cada entrevista, estão arquivadas separadamente desta dissertação. Logo, ao analisar as respostas, selecionamos somente os trechos mais relevantes durante a exposição dos resultados.

3 FORMAÇÃO POLÍTICA: CONCEITOS E BASES TEÓRICAS

Nesta primeira seção teórica, trazemos os apontamentos do autor Antonio Gramsci, que representa aqui o elo que une os conceitos de Política e Educação, no viés ideológico progressista, direcionando a Formação Política na esfera da educação pública e popular.

Inicialmente, tratamos de definir o conceito de Formação Política, em seu sentido amplo, que vai além da escola básica formal, mas tomando o cuidado de manter as especificidades do objetivo de análise desta dissertação, os quais são justamente os espaços escolares formais e o trabalho dos docentes.

Esta definição também é importante, pois o conceito de Formação Política se distingue do seu entendimento no senso comum, que o atrela apenas à dimensão partidária. Outros conceitos básicos e gerais são trazidos também, como Democracia e Cidadania.

3.1 ANTONIO GRAMSCI: A INDISSOCIABILIDADE ENTRE POLÍTICA E EDUCAÇÃO

“Sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as, e assim, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, [...] científica e coerentemente elaborada que é o ‘saber’; não se faz política-histórica.” (Antonio Gramsci, 1932)

Iniciando nossa seção teórica, já trazemos na epígrafe desta subseção uma citação de Antonio Gramsci, nosso autor referência. Na ideia desta epígrafe, Gramsci nos lembra que os conceitos de Política e Educação também estão diretamente ligados à história e ao sentimento dos povos.

Nesse sentido, a origem do termo *Política* nos remete à Idade Antiga. Sua primeira interpretação foi feita por Platão (427–347 a.C.), que a definiu como a arte de governar a *pólis*, nome dado às cidades-estado da Grécia Antiga. Na mesma época, o termo foi interpretado, segundo a filosofia aristotélica, como algo intrinsecamente ligado à natureza dos seres humanos, visto que “o homem, por natureza, é um animal político [isto é, destinado a viver em sociedade]” (Aristóteles, 2006, p. 56). É evidente que a “Política” como conceito, ciência, categoria, ação ainda é contextualizada durante o processo histórico por diferentes autores, passando por Montesquieu, Maquiavel, os contratualistas modernos, Marx, Weber, Foucault, Chauí, até

chegarmos ao autor adotado nesta dissertação como base teórica, o italiano Antonio Gramsci (1891–1937).

A escolha da teoria deste filósofo contemporâneo como base justifica-se não somente pelo sua conceituação científica sobre a Política, pautada no materialismo histórico-dialético, mas também pela sua relevante análise sobre a relação entre Política e Educação. Estes conceitos e análises estão presentes em diversos de seus escritos, destacando-se os chamados Cadernos de Cárcere, principalmente no Caderno 12 — Elementos da Política, em seu segundo volume².

Alguns autores brasileiros e outros estudiosos de Gramsci concordam sobre a relação indissociável que o filósofo adota entre a Política e a Educação. A começar por Paolo Nosella (1987), cuja interpretação é de que o papel da educação é educar para a prática política coletiva e uma nova concepção de mundo, oposta às pedagogias burguesas e autoritárias (Gramsci, 1978, p. 34).

Nosella (1987), referenciado em Gramsci, mostra que a luta de classes também está expressa na educação, já que as pedagogias burguesas e autoritárias não têm compromisso em universalizar o conhecimento para todos os seres humanos, de forma orgânica, histórica e coletiva, pois o intuito delas é perpetuar a hegemonia das classes burguesas. Além disso, o autor também evidencia que mesmo sem “fórmulas mágicas”, sequências metodológicas fixas, há uma vasta gama de possibilidades a serem descobertas e organizadas em conjunto, cuja prática educativa deve objetivar uma nova concepção de mundo entre os seres humanos, atores da própria mudança.

Outra autora que corrobora com esta análise dos escritos de Gramsci é Anita Schlesener (2009). Ela destaca a dimensão política da educação, afirmando que “Gramsci não foi um pedagogo, mas um político que, ao acentuar a dimensão cultural da política, explicitou uma pedagogia da emancipação humana para a construção de uma nova ordem social e política” (Schlesener, 2009, p. 17). Nesse sentido, a autora ainda conclui que

Para Gramsci a educação não se separa da luta pela hegemonia, da ação política que possibilita ampliar a compreensão das contradições da sociedade capitalista e pensar em novas estratégias de construção de uma nova ordem social e política que possibilite construir também a emancipação humana (Schlesener, 2009, p. 21).

² O "princípio educativo" é discutido no Caderno 12, especificamente na nota 3, onde Gramsci explora o papel da educação no contexto da formação de intelectuais orgânicos para a construção de uma nova hegemonia cultural.

Posto isto, trazemos a autora Camila Putzke (2018) que complementa esta ideia. Ela afirma que Gramsci define que a consciência humana é fortemente determinada por uma hegemonia, portanto, trata-se de uma consciência política. Logo, para além das finalidades práticas e/ou imediatas, a formação escolar deve ter como premissa o desenvolvimento e assimilação das reflexões históricas, culturais, éticas, artísticas, e, portanto, políticas (Putzke, 2018, p.4). Aprofundando quanto ao princípio educativo, Putzke ressalta que

O educar para Gramsci deve permitir a pessoa entender o significado de sua ação, seja no contexto de produção, do social, da atuação do estado, e de possibilitar uma reflexão de uma concepção de mundo, e para isso, é necessário aprofundar a cultura para assim aprofundar a consciência crítica, e só assim, seria possível a superação das condições que são impostas pela burguesia, e a cultura tem sua função do princípio educativo (Putzke, 2018, p. 7).

No contexto histórico em que Gramsci (1932) se inseriu, na Itália, uma das propostas envolveu o conceito da integralidade da formação, por uma escola unitária que

deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (Gramsci, 1932, p. 34).

Este “modelo” de escola única parte do princípio de que a formação deve ser universal, para que se alcance a “superação do senso comum, da consciência contraditória” (Putzke, 2018, p.7), cuja “elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido” (*Ibid.*, p.6).

Assim como Gramsci enfatiza a relevância da educação como meio de criar a nova consciência, de transformar a sociedade, de entender a relação entre cultura, política e poder, é evidente que é da mesma relevância que a escola disponha de espaços adequados, como refeitórios, biblioteca, laboratórios, sala de trabalho, para assim ter condição estrutural para oferecer aos estudantes uma formação integral e humanizada (Gramsci, 1932).

Não obstante, Putzke (2018) constata que o principal agente transformador, segundo o princípio educativo de Gramsci, é o docente, ao ressaltar que a eficiência desta escola reside na proximidade da relação professor-aluno. Nas palavras do próprio filósofo, este docente também necessita da autoconsciência política:

Pode-se dizer que, na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; sendo também consciente de sua tarefa (Gramsci, 2017, p. 52).

Para tanto, nesta pesquisa, tratamos de utilizar o trabalho docente como foco de investigação quanto ao tema da Formação Política na educação formal. Nesta dissertação, se faz o enlace entre a concepção de educação integral de Gramsci e o conceito de Política. Nosso entendimento, portanto, é de que a Política marca a própria condição humana e é inevitavelmente presente nas formas de organização da sociedade, no debate e conciliação de interesses opostos, na articulação da disputa de poder e nas manifestações culturais da hegemonia, assim como entende Gramsci.

3.2 A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO POLÍTICA NO ÂMBITO DA ESCOLA BÁSICA

“A minha alucinação é suportar o dia a dia e meu delírio é a experiência com coisas reais [...] Amar e mudar as coisas me interessa mais.” (Belchior, 1976)

A epígrafe que introduz esta subseção é uma parte do trecho da música “Alucinação” escrita por Belchior em 1976. A referência que trazemos aqui é de que “suportar o dia a dia [...] com as coisas reais”, se tendo um posicionamento crítico, é algo “alucinante”, por fazer o sujeito sair da zona de conforto, impelindo-o a se incomodar para revolucionar — “mudar as coisas me interessa mais”. Esta alusão ao comportamento incômodo e do potencial transformador que ele gera é uma das ações possíveis de se instigar por meio da Formação Política.

Trazendo para o recorte desta pesquisa e partindo do pressuposto Gramsciano de que a Educação e a Política são dimensões indissociáveis, é importante reconhecer o papel da Educação Básica para a Formação Política. Partimos da afirmação de Gramsci, para quem “O Estado deve ser concebido como ‘educador’ enquanto tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” (Gramsci, 1927, p. 58). Esta função educadora e a própria Formação Política caracterizam também o dever de atuação da escola.

O conceito de educação funda-se na noção ampla de política e é entendido, na sociedade capitalista, como um processo pelo qual o indivíduo adapta-se às necessidades e exigências do modo de produção e é formado para desempenhar funções na hierarquia que separa dirigentes de dirigidos; já no âmbito da organização política dos trabalhadores e na formulação de um novo Estado, a educação teria que assegurar o desenvolvimento integral da personalidade individual a partir do processo de construção das novas relações. Educar é, portanto, formar para a vida em sociedade, é realizar uma ideia de civilização (Schlesener, 2009, p. 76).

Nesse sentido, “Se essa função cabe ao Estado, é necessário explicitar sua estrutura e conhecer os mecanismos da qual lança mão [...] por exemplo, o direito e a escola (ao lado de outras instituições sociais)” (Schelesener, 2009, p. 77). Logo, é condizente considerar necessário ensinar e aprender sobre o que é a Política em sua forma mais básica e essencial e permitir interpretar o seu papel no âmbito educacional. Isso permite um ensino-aprendizagem da Política: suas definições e significados primordiais e introdutórios para o funcionamento da vida em sociedade, abrangendo, por exemplo, desde a sua conceituação histórica até a sua utilidade, na prática, na vida cotidiana.

Ainda neste contexto, por sua relação intrínseca com a leitura, escrita e interpretação, o espaço educativo propício a este ensino-aprendizagem básico é também a escola. Sendo assim, considera-se que esta formação, muitas vezes, se inicia na educação básica e se torna um “pontapé” para sua aplicação prática, ainda que não se restrinja a ela, já que é um tema inerente à sociedade.

Para Gramsci (1932, C10³, p. 1344) “Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”. Nesse sentido, entende-se também a relevância da ênfase dada a esta Formação Política no espaço da escola. Há muitas evidências que nos permeiam e nos mostram esta necessidade. Uma delas parte de um indicador de alienação política, criado por Martins e Dantas (2010), que constata estatisticamente essa “falha” de Formação Política, quando pensada na categoria “envolvimento na prática social” pela sociedade.

Martins e Dantas (2010) pautam-se em três conjuntos de dados para a definição deste indicador, sendo eles o acompanhamento do noticiário político, o envolvimento social e o engajamento eleitoral. Em relação à escala do índice, os autores definiram: zero (0), como cidadão absolutamente alienado, e dezenove (19) como totalmente envolvido. Neste estudo, os resultados foram obtidos a partir de uma amostra nacional, considerando o eleitorado brasileiro em 2002: 67,7% dos brasileiros estão abaixo dos seis (6) pontos e apenas 3,7% acima dos treze (13), o que contrasta com os 4,8% que pontuam zero (0), revelando o baixo grau de interesse das pessoas pela política (Martins; Dantas, 2010, p. 5).

³ Adotamos esta convenção, de representar com a letra C a palavra “Caderno” e o número logo após para indicar em qual destes Cadernos de Cárcere foram escritos os conceitos gramscianos trazidos aqui.

Os autores confirmam esta relação numérica com o próprio valor que estes dão à democracia. Dantas (2010) afirma que

isso representa dizer que a legitimidade de questões essenciais à democracia é corroborada com maior ênfase por aqueles cujo envolvimento político é maior. Assim, fomentar, ou simplesmente catalisar por meio de ações de educação política esse interesse, parece algo bastante importante para a democracia. E isso não é uma questão puramente pautada em interpretações de dados, mas sim um valor presente em teorias sobre a democracia que atravessam a história. (Dantas, 2010, p. 5).

Se estatisticamente já é possível identificar esse desinteresse, outro ponto a ser analisado é a evidência de que a Política é muitas vezes compreendida de forma restrita, ligada apenas às figuras imagéticas, por exemplo: à eleição, a um parlamentar específico, a uma disputa partidária, à corrupção, etc. No Brasil, ainda, há um histórico de corrupção na política e que certamente contamina a concepção das pessoas quanto ao seu conceito mais amplo. Isso também é um dos fatores que gera, muitas vezes, o desinteresse dos cidadãos por algo que, em palavras tão comumente ouvidas, “sempre foi assim”, “política é tudo sujeira” e “não há o que fazer”.

A partir dos dados e fatos apresentados, a necessidade da Formação Política na escola básica se mostra evidente. Se, para o senso comum, a Política é algo que aparece apenas no cotidiano, levemente, e não interligada ao conceito de cidadania, a hipótese é de que o seu entendimento se distorceu. Isto pode ser consequência da falta de Formação Política efetiva. Esta hipótese corrobora a ideia de que apesar a Formação Política em si não ser uma função exclusiva da educação formal, a sua conceituação teórica, como conhecimento científico e aprofundado, é uma tarefa diretamente ligada à cultura escolar.

Intensificamos a justificativa da essencialidade da Formação Política no ambiente escolar e como direito para todos os cidadãos, trazemos o que Valle (2001) argumenta. Para a autora, o objetivo da escola na atualidade ainda se restringe à lógica do mercado de trabalho e não coloca outros tipos de formação como prioridades: “Na escola pública, a educação passa, predominantemente, a ser entendida como formação profissional, isto é, habilitação necessária dos cidadãos em trabalhadores eficazes na nova ordem” (Valle, 2001, p. 192–193). Ou seja, o foco da formação escolar ainda não tem ligação sequer indireta com uma questão de Formação Política e desenvolvimento de senso crítico em função da democracia.

Outra referência para compreendermos o significado de Formação Política é

Bernard Crick (1998). O autor vai além quando expressa que a Formação Política é um processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores também para a manutenção e aprimoramento da democracia, tema que será desenvolvido na próxima subseção especificamente. Todavia, já se faz evidente entender que essa prática está voltada à Formação Política constante. Para Crick (1998), em consonância com Gramsci (1927), entendemos que a Formação Política é um processo de transformação contínuo, atingindo estágios e níveis que dependem do grau de apropriação, primeiro, do que é a política, e posteriormente, do que é a democracia.

É notório que a Formação Política não é uma atividade exclusiva da escola básica, inclusive porque permeia as mais diversas práticas sociais e do cotidiano. Entretanto, é possível perceber que ainda há um abismo entre a Formação Política efetiva e o que seria uma formação minimamente satisfatória para um cidadão ativo. Isso nos faz concluir que há, portanto, alguma falha no processo de formação nesses âmbitos, seja na escola, seja na vida social. Nesta pesquisa, pretende-se interpretar a Formação Política realizada através do trabalho docente e das condições que os professores encontram para tal.

Ora, se há esta percepção generalizada de uma crise da Formação Política, observada, por exemplo, pela baixa participação dos cidadãos nas questões de ordem política (Dantas, 2010), é utópico pensar que sem o processo educativo se faça qualquer cultura cidadã. Nesse sentido, Wolfgang Kersting (2003) argumenta que

é romantismo democrático crer que a qualidade da cultura cidadã seja apenas um problema de participação, alegando-se que, de momento, essa participação estaria pelo chão, como que estrangulada devido à passividade política forçada, mas que, a seguir, com o corajoso fortalecimento dos elementos participatórios, iria subitamente florescer. A qualidade da participação ética depende exclusivamente da competência ética dos cidadãos. E essa competência não se adquire por meio de procedimentos de Direito Constitucional, mas tão-somente pela educação. (Kersting, 2003, p.111)

Em consonância, Diamond (1997) ressalta que cidadãos não nascem cidadãos por si só, mas precisam ser formados. Dantas (2010), por fim, completa afirmando que o grande interesse dos governantes em ser os responsáveis por definir os currículos escolares está ligado ao objetivo de aniquilar o “perigo” de uma Formação Política efetiva, pois,

se os governantes definem as pautas curriculares das escolas e os conteúdos gerais associados à educação, o que seria capaz de convencer a classe política de que os cidadãos precisam ser politicamente educados? (Dantas, 2010, p. 4).

Posto isto, na próxima subseção expomos a relação direta e indissociável entre a Formação Política e o ensino para a democracia e para a cidadania.

3.3 FORMAÇÃO POLÍTICA, CIDADANIA E O VIÉS DEMOCRÁTICO: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

“Desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia.”
(Theodor W. Adorno, 1968)

Quando falamos em ensinar para a cidadania, consideramos o ato de formar politicamente como um meio para consolidar conceitos básicos e práticos da Política, de forma geral, visando ampliar horizontes de criticidade e ética na sua atuação como cidadão. Esta é uma das tarefas mais urgentes da atualidade, por ser também um ato de desbarbarização, em referência ao que Adorno, em 1968, já trazia como súplica, sendo citado na epígrafe desta subseção. Algo urgente não só no Brasil, em 2025, mas em todo o planeta.

Tratando-se especificamente do conceito de cidadania na educação, consideramos o contexto em que Buffa, Arroyo e Nosella (1991) tiveram como aparato histórico, ao escrever seus ensaios e reuni-los no livro *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?*. No horizonte destes escritos, em 1987, estava a elaboração da Nova Constituinte do Brasil de 1988, a atual Constituição Federal do país. A discussão em pauta deste livro tinha como objetivo ponderar quais os direitos e deveres dos cidadãos — e do Estado — e a função da educação.

Assim, os autores, em 3 capítulos, analisam o seu contexto histórico recorrendo aos conceitos de utopia pedagógica e de burguesia clássica (Arroyo, 1991). Elaboram, assim, argumentos que defendem a teoria educacional como construída historicamente, bem como criticam a cidadania burguesa, mediada por uma escola excludente (Buffa, 1991). Esta observação evidenciam a concepção de cidadania como direito conquistado por meio das lutas e do exercício político dos excluídos, resistentes à lógica da ideologia dominante.

Referenciado em Gramsci, Nosella (1991) adota o conceito de “revolução”, que se trata justamente da “morte” do velho cidadão com *status* de burguês e a emergência de um “novo cidadão socialista”. Isto seria possível através da superação

da visão “idealista” de que a educação e a pedagogia clássica possuem (Arroyo, 1991) e, logo, excluem indivíduos não-burgueses da sua cidadania plena (Buffa, 1991). Esta superação seria realizada por meio da proposta da prática educativa de Gramsci, que concebe a educação como um direito universal.

Apesar do cenário que se apresenta como excludente, ou minimamente problemático, para desenvolver a cidadania plena através da educação, ensinar política na escola básica ainda é a prática mais importante neste processo de constituir cidadania, mesmo que realizada gradativamente. Nesse sentido, Menezes *et al.* (2014) fazem uma análise da importância da inserção da Ciência Política no ensino para a consolidação do direito de cidadania.

Em relação ao ensino de política, Menezes *et al.* (2014) adotam um conceito restrito ao seu caráter essencial: o “estudo das instituições que regem a sociedade e suas formas de atuação” (Menezes *et al.*, 2014, p. 1). Esta adoção considera a Política como uma Ciência em si, pois, a Ciência Política, conforme sua conceituação Weberiana, tem a mesma definição quanto a sua essencialidade.

Assim, ensinar a Ciência Política em si também inclui estimular o debate de temas pertinentes à consciência e participação política dos cidadãos no processo eleitoral, de forma que esses possam entender as mediações presentes na realidade política. Portanto, o ensino dessa Ciência é essencial para o avanço crítico e social, continuando relevante no âmbito escolar brasileiro. Entretanto, ensinar a Ciência Política, por si só, com esta única prioridade, deixa de considerar algumas categorias, assuntos, conceitos e discussões que também se constituem como Política.

Nesse sentido, portanto, formar politicamente vai além do que a Ciência Política clássica tem como estudo prioritário, embora seja também essencial. Logo, é preciso ir além, sabendo relacionar as instituições políticas com a estrutura social, as classes sociais e os diferentes grupos de interesse, considerando: significados, sentidos, comportamentos, imposições, ideologias, identidades, projetos de vida, valores, etc.

Desse modo, a educação política não necessariamente determina espectros partidários para os que estão sendo formados, mas, ao mesmo tempo, deve possuir posicionamento crítico e pontual sobre todas as questões sociais que envolvem as minorias, os direitos humanos e a dignidade, atreladas aos valores de solidariedade, igualdade e justiça (Freire, 1996). Logo, adotar a concepção do materialismo histórico-dialético como fundamento metodológico na Formação Política não é tomar

“partido” ou determinar as escolhas, pelo contrário, é possibilitá-las.

Em relação à Formação Política, autônoma e libertadora, Benevides (1994) apresenta também sua argumentação sobre a relação entre a apatia política dos cidadãos com o seu comprometimento para uma sociedade democrática. Para a autora, se a expansão da ideia de cidadania é o objetivo final da educação política e da sociedade democrática, algumas transformações precisam ocorrer, onde os indivíduos se tornem cidadãos ativos, capazes de participar, julgar e escolher autonomamente.

Especificamente, sobre a questão da educação formal, para ensinar para a democracia e a cidadania, Benevides (1994) afirma que “*a coisa pública*” e “*a política*” têm “inarredável relação com a educação e os sistemas de ensino” (Benevides, 1994, p. 223). Logo, para a construção de uma cidadania ativa, em associação com uma democracia, está, portanto, a educação política dos cidadãos.

Pensando no caso do Brasil, a autora ainda completa sobre a relevância deste desenvolvimento social e político, para a cultura de cidadania, de um país cuja realidade é a de uma concepção economicista. Esta concepção restringe a função dos indivíduos em produzir, distribuir e consumir bens e serviço, minimizando assim a atividade política dos mesmos (Benevides, 1994, p. 223).

Remetendo aos clássicos greco-romanos e ao início da democracia ocidental, a educação é vista como uma instituição política por si só. A educação permite que se conheça a respeito da organização do Estado e, ao mesmo tempo, permite o organizar, além de proporcionar as virtudes dos regimes políticos. Assim, ela torna-se, justamente, uma responsabilidade de garantia dos próprios governantes.

Completando esta ideia, Florestan Fernandes (1966) defendia a escola pública como o aparato que permite a um regime democrático expandir as influências socializadoras da escola para a camada popular e a transformação para as mentalidades e personalidades democráticas. Logo, para uma prática democrática, a escola básica deve ser universalizada e cumprir o princípio constitucional de ser acessível a todos e com o objetivo da formação de cidadãos governados com o potencial para possibilitar serem governantes.

Aristóteles, ainda, em *A Política*, enfatiza que na educação está “inculcado o amor às leis, elaboradas com a participação dos cidadãos — se não, a lei perde sua função pedagógica e não se enraízam virtudes e costumes” (Aristóteles, ed. 2006, livro III). Nesse sentido, educar politicamente, e visando a democracia, significa criar

possibilidades e habilidades dos governados se tornarem, livremente, governantes. Se for assim necessário, Cícero (ed. 2021, livro I) defende ainda que a educação é feita para servir ao Estado e a *res publica* (tradução nossa: coisa do governo).

Com isso em mente, a soberania popular, o respeito aos direitos humanos, as ideias de liberdade e igualdade, a participação na vida pública e os valores de tolerância e solidariedade são metas e valores a serem desenvolvidos por uma educação política que tenha com objetivo principal

a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas (Benevides, 1994, p. 225).

Portanto, nesta dissertação, a partir da base teórica exposta, trazemos a Formação Política intrinsecamente atrelada à educação, cuja finalidade também será o desenvolvimento e a manutenção de uma democracia plena. É importante ressaltar que essa formação, embora esteja sendo pesquisada nesta dissertação no âmbito da educação formal, não se esgota nela, podendo se estender na vida cotidiana, através, por exemplo, das manifestações, partidos, organizações, entre outros (Groppo, 2020).

Ademais, se a Formação Política visa construir conhecimento e posicionamento crítico dos estudantes, no caso da educação formal, ela deve estimular inclusive a participação cidadã fora da sala de aula, considerando os valores republicanos e democráticos como sua base ético-política.

Quando olhamos para este contexto, entendemos também que a Formação Política é pedagogicamente estratégica, por permitir proporcionar aos futuros cidadãos o poder de discussão, escolha e criticidade necessária para um conhecimento libertador (e que não é neutro). Nesse sentido, Paulo Freire (1987) argumenta que “querer isolar a escola da luta de classes, enquanto um conteúdo histórico-social que está dentro do corpo da sociedade burguesa, é angelicizar e angelicar a escola, e isso não é possível” (Freire, 1987, p. 41). Ou seja, como é conceituado por Freire (1996), em uma pedagogia autônoma não existe neutralidade. Há, assim, um consenso de que o conhecimento a respeito da relação entre ideologia e política não se trata de uma anulação da democracia.

Dentre as teorias pedagógicas e metodológicas existentes na educação, consideramos para esta pesquisa que as tendências progressistas e críticas estão

coerentes com a proposta da Formação Política para o desenvolvimento da democracia plena e da constituição da cidadania. Pensando estritamente na pedagogia no Brasil, coube adotar, portanto, a linha teórica do patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

Ao analisarmos o caráter inerente da relação entre a política e a educação, em um movimento dialético, o pensamento pedagógico de Freire (1996) mostra que este caráter é reforçado, inclusive, indo além de ensinar e aprender, ao se fazer um instrumento de transformação social mediante ações humanas em processos políticos. Para ele, “a educação não *vira* política por causa deste ou daquele educador. Ela é política” (Freire, 1996, p. 56).

Em outras palavras, consideramos, portanto, como uma das finalidades da Política, ser responsável por apresentar a realidade em sua fidedignidade e abrir precedentes para o desenvolvimento da reflexão e da criticidade. Esta ação deve envolver o que está posto e como transformá-lo, se assim necessário for, em especial quando houver perpetuação de uma desigualdade da ordem social. Eis uma das funções da escola, cuja argumentação da pedagoga Vale (2001) resgata junto ao conceito Gramsciano:

A formação da contra hegemonia apontada por Gramsci, só será efetivada pela elevação da consciência crítica dos segmentos populares e, por isso mesmo, só será atingida quando não mais houver distinção entre aqueles que têm o dom de saber e os outros (Vale, 2001, p. 76).

Em consonância com essa definição, Vale (2001) acrescenta que esta função social da escola se torna popular e transformadora quando exemplifica a relação entre conhecimento sistematizado, do conteúdo e da ciência, com o próprio contexto em que os educandos e educadores estão inseridos. Para tanto,

Na medida em que à escola é atribuída uma função, cujo papel consiste exclusivamente na socialização do saber sistematizado, do saber erudito, sem considerar o saber popular, então, somos forçados a pensar que à escola cabe especificamente a função de transmitir um determinado conteúdo (saber elaborado, ciência) em detrimento do seu papel social e político. [...] Da mesma forma, o fato de se deixar de lado o conteúdo, e só fazer politização, desarma os segmentos populares impedindo-os de sobreviverem na sua luta profissional. [...] A educação que deve permear o ensino público em todos os níveis deve ser entendida de forma contextualizada, ou seja, deve ser vista numa relação dialética entre o homem e as circunstâncias sociais (Vale, p. 74–75, 2001).

Tudo isso corrobora com a tese de Freire (2003), de que o oprimido se libertará e emancipará com consciência crítica, por meio da educação, quando a mesma

superar a concepção bancária, a qual se tornou mero instrumento da opressão, ao transmitir conteúdos sem relação alguma com a realidade social dos educandos.

Gadotti (2003) afirma que “depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes. Este é um princípio de que parte Paulo Freire” (Gadotti, 2003, p.6).

Pontualmente, compreendemos que uma das metodologias possíveis de ser adotada nos espaços educativos, levando esta concepção contra-hegemônica da pedagogia e a finalidade do desenvolvimento da democracia e da cidadania, baseia-se no método dialógico e interativo, que Nogueira (2000) considera quando afirma que

a educação para a cidadania requer muito mais do que a simples criação de oportunidades de participação dos alunos em alguns eventos proporcionados pela escola, porém este pode ser um começo. Pode ser um ponto de partida para um envolvimento maior com o espaço público e uma possível identificação com o mesmo. Para que haja uma educação de cidadãos, é preciso que acima de tudo os indivíduos, vistos como iguais, tenham a oportunidade de dialogar, expor seus anseios, necessidades e opiniões para que a escola passe a ser vista como local de troca, de relacionamento interativo, e não de imposições e regras, que muitas vezes não condizem com sua realidade (Nogueira, p. 5, 2000).

Portanto, após expormos as bases teóricas para conceituar a Formação Política e o viés ideológico de análise desta pesquisa, trazemos nas próximas seções a discussão sobre o contexto em que emerge o trabalho docente nesta práxis, o currículo determinado nesta conjuntura, bem como outros apontamentos que demonstram a precarização do trabalho docente e a perseguição dos professores que realizam — ou pelo menos tentam realizar — a Formação Política.

4 FORMAÇÃO POLÍTICA, ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO

Nesta seção, discutiremos a Formação Política no contexto da etapa da educação básica, o Ensino Médio, e de seu público, a(s) juventude(s). Além disso, analisamos criticamente as leis e definições previstas na legislação nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Por fim, trazemos uma problematização acerca das incoerências entre o que dispõe e respalda os planos de ensino das disciplinas das Ciências Humanas e a (falta de) efetividade da Formação Política na educação escolar.

4.1 FORMAÇÃO POLÍTICA PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA: IMPACTO GERACIONAL

“Eles venceram e o sinal está fechado para nós: que somos jovens [...] Minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo o que fizemos, ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais.” (Belchior, 1976)

O trecho da música “Como nossos pais” escrita por Belchior em 1976 e eternizada na voz de Elis Regina, citado na epígrafe acima, faz alusão ao principal público que os professores de Ensino Médio da educação básica possuem: a(s) juventude(s). Apesar de serem consideradas o grupo que mais urge encontrar o “sinal aberto” — devido ao seu ímpeto revolucionário —, elas são as mesmas juventudes que ainda encontram desafios semelhantes aos de seus pais (a geração anterior), pois as estruturas dominantes ainda continuam “vencendo”.

Groppo (2017) apresenta uma conceituação interdisciplinar do que são a(s) “juventude(s)”:

A noção sociológica de juventude considera que há uma relação complexa entre o fator social e o dado biológico (referente às idades e às transformações orgânicas). Certamente, é difícil e mesmo perigosa a tentativa de determinar de modo puramente biológico a condição juvenil. O mesmo risco continua quando, ao lado dos aspectos biológicos, considera-se o fator psicológico isolado do mundo social ou se afirma que a atuação social dos jovens tem como determinantes únicos os fatores biopsicológicos, naturais, imanentes à condição juvenil. Na verdade, a sociologia da juventude considera que toda categoria etária, como é a juventude, nasce da interpretação e resignificação sociocultural das transformações biopsicológicas do curso da vida. Esta relação, entretanto, não finda aí, pois que a interpretação sociocultural de dada faixa etária também vai influenciar, por vezes, fortemente, esse curso da vida (Groppo, 2017, p. 14–15).

Em consonância com a conceituação de Groppo (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) determinam que a(s) juventude(s)

seja(m) caracterizada(s) a partir de uma noção ampliada e plural, apresentando uma cultura própria:

A juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (Brasil, 2011, p. 155).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir desta mesma ideia, também considera haver uma relação entre juventude(s) e a função social cidadã dos jovens que

trata-se, portanto, de adotar uma noção ampliada e plural de juventude, entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo. As juventudes estão em constante diálogo com outras categorias sociais, encontram-se imersas nas questões de seu tempo e têm importante função na definição dos rumos da sociedade (Brasil, 2017, p. 463).

Portanto, fixar que a ideia de juventude trata-se de uma simples “faixa etária” ou somente um “rito de passagem para vida adulta”, de um “grupo homogêneo”, é algo superficial e raso. Para a etapa do Ensino Médio, tanto no ensino regular quanto no tempo integral, é notório que a maioria dos estudantes corresponde à faixa etária dos 15 aos 18 anos, porém, também são incluídos os que têm 18 anos ou mais, correspondentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este fato constata, por exemplo, que estas juventudes englobam as gerações de adolescentes e vai até os jovens e adultos.

Ressaltando sobre o direito primordial à educação, previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, afirma o art. 55 (do ECA): “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990). Dito isto, sendo dever do Estado garantir aos jovens o acesso à escola pública, faz-se notório que, devido a esse direito, a maior presença da juventude estudante se encontra, então, nesse espaço escolar.

No caso da escola pública, ao considerarmos os dados estatísticos do último Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2021, podemos perceber que, do ponto de vista perfil socioeconômico, a maioria destes jovens alunos é pertencente às classes mais baixas e vulneráveis da sociedade. Portanto, para que a juventude pertencente a esta

classe social possa atingir emancipação e ascensão social por meio da educação escolar, faz-se ainda mais importante a presença da Formação Política nesse contexto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) afirmam que a juventude possui diversas condições de existência e projeções de futuro. Sendo assim, para a DCN, a escola tem um papel de pensar um Ensino Médio que “embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (Brasil, 2011, p. 167).

Para Westphal (2009), a educação e a cidadania caminham juntas. Logo, em todos os níveis de ensino deve, portanto, haver o cultivo da cidadania. Isto é, a educação é o pilar para o desenvolvimento desses sujeitos como cidadãos, e, além disso, ela também induz transformações sociais para os mesmos. Ora, se a educação não está sendo pensada para o desenvolvimento da cidadania, por vezes, isso é reflexo das condições sociais, políticas e econômicas que atravessam o país.

No poema *O analfabeto político*, presente na coletânea de *Poemas 1913–1956*, Bertolt Brecht escancara como a ignorância política está intrinsecamente ligada a uma “cumplicidade” na manutenção dos problemas sociais, injustiças e desigualdades de um povo e nação. Isto, conseqüentemente, afeta os valores de cidadania e de democracia plena. Nas palavras do dramaturgo,

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacão das empresas nacionais e multinacionais (Brecht, [19- -?]).

O analfabeto político, em uma das suas interpretações, é aquele que Brecht afirma se orgulhar em dizer que odeia a política. Seguindo essa lógica, quando é exemplificado no poema o “político vigarista”, entendemos que isto se relaciona com o conceito de corrupção cultural. Menezes *et al.* (2014), sobre este tipo de corrupção, afirmam que

através do vício no comportamento de querer “tirar vantagem em tudo”, já enraizado na cultura, partindo pelo pressupondo que os sujeitos querem o máximo possível de benefícios, visando exclusivamente o benefício próprio. Assim, mesmo prejudicial a toda uma coletividade, esse comportamento é

cotidiano no cenário político e na estrutura do Estado atual (Menezes *et al.*, 2014, p. 3).

Seguindo este raciocínio, compreendemos haver intencionalidade, por parte da própria estrutura, em manter os sujeitos — incluem-se aqui os jovens estudantes — como analfabetos políticos. Brecht, com licença poética, apela ao expor a urgência de que a Política seja fielmente incorporada à vida em sociedade. Para tanto, entendemos ainda que, no contexto brasileiro, o cidadão comum que se mantém “orgulhoso” dessa apatia em Política são, muitas vezes, meras vítimas do objetivo da própria estrutura dominante.

Embebido em Marshall (1967), Dantas (2010) destaca a correlação obrigatória do desenvolvimento da cidadania para a Formação Política: “Esse é o compromisso das partes com a coletividade, a formalização de um conhecimento essencial à vida em sociedade” (Dantas, 2010, p. 4). Nesse sentido, exemplificamos essa obrigatoriedade por meio do exercício da cidadania no âmbito de uma eleição.

No Brasil, o número de pessoas aptas a votar atualmente é 155.912.680 e, destas, 138.867.932, de forma obrigatória (Brasil, 2024). O marco inicial da cidadania eleitoral são os 16 anos, ainda que a obrigatoriedade seja a partir dos 18. Considerando, portanto, a quantidade total de eleitores brasileiros aptos e obrigados a votar, observamos que estes passaram necessariamente pela educação formal, já que o voto de analfabetos, por exemplo, é facultativo (Brasil, 2024).

Entretanto, Dantas (2010) afirma que apesar desta premissa existir, nem sempre é perceptível a relação entre cidadania, educação formal e Formação Política. Para além da expressão do voto, um dos exemplos de exercícios significativos da cidadania, o autor ainda lembra que a política se encontra também em outros âmbitos da vida em sociedade:

O primeiro passo é lembrar que política se discute sim, e o segundo está associado ao desafio de entender que o tema não pode ser discutido apenas em anos eleitorais. Assim, certamente, num prazo longo e indeterminado, mas que não pode representar o esmorecimento dos envolvidos, promoveremos a desejada revolução cultural no país (Dantas, 2010, p. 11).

Por fim, entendemos que a Formação Política propriamente dita, pautada em valores democráticos e de cidadania, ao menos do ponto de vista do currículo prescrito, já é algo que vem sendo desenvolvido desde o Ensino Fundamental. Porém, visando contemplar o objetivo desta dissertação, que tem como foco as juventudes na educação básica, faremos, portanto, na sequência, um detalhamento

sobre a importância do aprofundamento da Formação Política na etapa do Ensino Médio. Reiteramos, por fim, que o impacto geracional que intitula esta subseção tem a(s) juventude(s) como a geração em que apostamos para impactar positivamente as que estão por vir, e que, tem como inspiração, a geração anterior, atuante nas lutas políticas, a exemplo da geração que enfrentou bravamente a ditadura militar.

4.2 O ENSINO MÉDIO: ETAPA DE APROFUNDAMENTO DA FORMAÇÃO POLÍTICA

“Revolução na sua vida você pode, você faz, quem sabe mesmo é quem sabe mais [...] O jovem no Brasil nunca é levado a sério.” (Charlie Brown Jr, Negra Li, 2000)

A epígrafe que inicia esta subseção é uma referência ao descrédito dado à juventude brasileira. É parte do senso comum atribuir à fase da adolescência, por exemplo, uma rebeldia que não “deveria ser levado a sério”. Entretanto, na letra desta música podemos perceber o incentivo para transformar essa “rebeldia desorganizada” — de grande potencial — em uma “revolução” coletiva ou em transformação na própria vida: “Você pode, você faz”. Para garantir essa mudança é necessário “saber (cada) vez mais”, pois ao interpretarmos o trecho “quem sabe mesmo”, apostamos também no conhecimento científico.

Nesta subseção tratamos da importância da Formação Política na educação básica formal, com foco no Ensino Médio. Inicialmente, concordamos com o que Andrea Zanella (2008) ressalta, ao dizer que embora a escola tenha suas limitações quanto à resolução completa dos graves problemas sociais, a mesma é um espaço importante, que, se não negligenciado, se torna um espaço propício para um “fórum de discussão, embate, explicitação das contradições e de reconhecimento das condições que vivemos” (Zanella, 2008, p.101).

Apesar dessas limitações que a educação formal apresenta, entendemos que o acesso ao conhecimento científico se dá majoritariamente por meio dela. Monteiro (2017) destaca que os alunos precisam ter acesso e conhecimento de noções básicas de direitos e deveres, pois, para o autor, o contato com a cultura jurídica é algo pedagógico na construção da cidadania:

O acesso à “cultura jurídica” representa uma superação do pedágio que existe ao exercício material dos direitos. Nesse sentido, o acesso ao ramo do conhecimento das Ciências Jurídicas representa a possibilidade de a formação escolar dos indivíduos aliar-se à busca pela construção da cidadania. O que significa dizer que não há como falar em autonomia do sujeito, dentro de uma sociedade legalista, se esse desconhecer a lógica

formal da sociedade em que está inserido, ou seja, as sociedades que escolhem a Escola como meio de formação de cidadãos estão assumindo objetivamente a responsabilidade de tratar em seu currículo dos conteúdos do Direito (Monteiro, 2017, p. 46).

Ainda nessa perspectiva, consideramos que o conhecimento científico vai além do conhecimento teórico. Dallari (2004) argumenta que a educação é um processo além da aprendizagem, necessitando de um aperfeiçoamento pelo convívio social, até porque, ela por si só, não constitui a cidadania. Entretanto, ela ainda é um instrumento primordial para o seu exercício.

Considerando especificamente a etapa do Ensino Médio, a Ana Paula Corti (2019) explica que, por se tratar da última etapa da educação básica, esta se popularizou somente na década de 1990, e ainda, através de uma “ampliação da oferta de vagas em escolas públicas, nesse caso, estaduais” [...] “Daí podemos afirmar que a única escola efetivamente acessível ao povo brasileiro foi a escola pública” (Corti, 2019, p. 48).

Nesse sentido, a autora corrobora com a ideia já apresentada anteriormente de que o maior público da juventude das classes populares do Brasil se encontra neste ambiente escolar, e, portanto, fez-se pertinente analisar criticamente sobre as legislações que regulamentam essa etapa de ensino na educação básica.

A legislação vigente que regulamenta o Ensino Médio é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9394, de 1996, posteriormente alterada pela “Reforma do Ensino Médio”, Lei n.º 13.415/2017. Além da LDB, temos também o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001. Sucintamente, destacam-se os seguintes pontos: a LDB garante a obrigatoriedade de oferta do Ensino Médio e o PNE estabelece metas e diretrizes que frisam a importância da garantia ao acesso e a conclusão desse nível de ensino na educação básica no país.

Conforme o Artigo 22, da Lei de Diretrizes e Bases, a educação básica deve “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996). Ainda, para o Ministério da Educação (MEC), esta finalidade citada anteriormente deve ser desenvolvida de maneira precípua pelo Ensino Médio, uma vez que, dentre as suas finalidades específicas, inclui-se também a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando.

Logo, se o Ensino Médio é a etapa para o desenvolvimento do jovem quanto ao pensamento crítico e sua emancipação na vida social e cidadã, segundo a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), o espaço escolar deve assegurar aos estudantes

uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. Nesse sentido, cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis (Brasil, 2017, p. 463).

A partir das definições trazidas aqui, entendemos que a etapa do Ensino Médio é um momento ideal para o aprofundamento da Formação Política. Nesta fase é possível conciliar a etapa de desenvolvimento biopsicossocial dos jovens estudantes com um currículo e disciplinas ofertadas, compatíveis com os temas e assuntos indispensáveis para o ensino da Política.

No Ensino Médio, a ampliação e o aprofundamento dessas questões são possíveis porque, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ocorre não somente uma ampliação significativa na capacidade cognitiva dos jovens, como também de seu repertório conceitual e de sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração (Brasil, 2017, p. 547).

Por fim, após apontarmos a importante função da educação escolar, entendemos que se faz necessário trazer uma breve discussão sobre o que ela se propõe no cenário das disciplinas das Ciências Humanas e de seus conteúdos, vistos a seguir.

4.3 DISCIPLINAS E TEMAS FUNDAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO POLÍTICA NO ENSINO MÉDIO

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Paulo Freire, 1996)

É evidente que na educação formal existe um currículo comum previsto para todas as etapas de ensino. Logo, quanto à Formação Política no ambiente escolar, entendemos que os temas e conteúdos que aprimoram a aprendizagem dos fenômenos e processos políticos, sociais, econômicos e culturais devem estar, por consequência, pautados também nestes currículos.

Dentre as áreas do conhecimento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

define as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com as seguintes disciplinas da Formação Geral Básica (FGB): Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Nesse sentido, a BNCC prevê que

As discussões sobre formas de organização do Estado, de governo e do poder são temáticas enunciadas no Ensino Fundamental e aprofundadas no Ensino Médio, especialmente em sua dimensão formal e como sistemas jurídicos complexos. Essas temáticas apresentadas de forma ampla na BNCC fornecem alguns elementos capazes de agregar diversos temas de ordem econômica, social, política, cultural e ambiental e permitem, sobretudo, a discussão dos conceitos veiculados por diferentes sociedades e culturas (Brasil, 2017, p. 556).

É válido reiterar que dentre estas disciplinas ofertadas, segundo a Resolução n.º 4, de 16 de agosto de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia se faz somente na etapa do Ensino Médio. Estas disciplinas também são fundamentais para a Formação Política, além das que já são ofertadas desde o Ensino Fundamental (EF), como História e Geografia, porém, a Resolução evidencia que a maioria das escolas públicas não as oferecem no EF, já que não são obrigatórias nesta etapa.

É notório que existem categorias e temáticas fundantes na BNCC que se relacionam direta ou indiretamente com os conteúdos propostos para uma Formação Política. Segundo o currículo,

a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho (Brasil, 2017, p. 549).

Ainda, entre as páginas 550 e 555 do documento da BNCC, é possível constatar os temas que estas disciplinas abrangem quanto aos assuntos da Formação Política. A exemplo:

As relações entre sociedade e natureza em diferentes culturas, sua organização social, política e cultural, suas formas de trabalho, suas relações com outras populações e seus conflitos e negociações permitem compreender seus significados, ultrapassando o campo das evidências e caminhando para o campo das representações abstratas (Brasil, 2017, p. 550).

Mais especificamente, há o tópico “Política e Trabalho”. A BNCC ressalta que “A política ocupa posição de centralidade nas Ciências Humanas” (Brasil, 2017, p. 556). E ainda constata que

as discussões em torno do bem comum, dos regimes políticos e das formas de organização em sociedade, as lógicas de poder estabelecidas em diferentes grupos, a micropolítica, as teorias em torno do Estado e suas estratégias de legitimação e a tecnologia interferindo nas formas de organização da sociedade são alguns dos temas que estimulam a produção de saberes nessa área (Brasil, 2017, p. 556).

Dantas (2010) evidencia alguns assuntos primordiais para o ensino de Política em uma sequência didática de nove aulas⁴ por meio do programa do Curso de Formação Política, criado na década de 1980, pelo Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (IBEAC) e pela Universidade de São Paulo (USP). Constatamos que estes assuntos também se encontram estabelecidos nos currículos da educação básica.

Portanto, a categoria “Política” é entendida na BNCC como multidisciplinar e está presente nas quatro disciplinas da FGB. Sua origem está no pensamento filosófico, sua construção e seu desenvolvimento percorrem a história, sua relação com os indivíduos e as sociedades é uma indissociabilidade, na sociologia se destaca na sua relação com a categoria “trabalho”, e por fim, na geopolítica, ela se apresenta no contexto espacial que, na atualidade, é globalizado.

Entretanto, apesar de constatararmos que esta temática se estabelece de maneira abrangente nestes currículos, nos questionamos se somente o conteúdo posto é suficiente para efetivar uma Formação Política, ou ainda, se estes currículos encontram contextos favoráveis para que se realizem. Portanto, na subseção a seguir, trazemos algumas considerações e críticas às legislações que regulamentam tanto o currículo nacional, quanto o mineiro.

4.4 A QUESTÃO CURRICULAR E SUAS CONTRADIÇÕES: BNCC E CRMG

“E no centro da própria engrenagem, inventa a contra mola que resiste.”
(Secos e Molhados, 1973)

Nesta subseção, iniciamos fazendo uma interpretação a partir do trecho da música desta epígrafe. A letra do grupo musical Secos e Molhados pode ser

⁴ “O que é política, o que é governo, o que é sistema representativo, o que é partido político, o que é democracia, o que é programa de governo, o que é poder municipal e o que são movimentos sociais.” (Dantas, 2010, p. 4)

metaforizada na seguinte situação: ao considerar o currículo como uma “engrenagem”, isto é, uma ferramenta de respaldo e base de sequência didática a partir do que é definido pela legislação, podemos considerar que a mesma encontra uma “contra mola que resiste”: o trabalho dos docentes a partir das reais condições de trabalho que enfrentam para efetivar este currículo.

Traremos agora uma reflexão crítica acerca das legislações que estabelecem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), bem como os planos de ensino apresentados. Em um primeiro momento estes currículos e planos de ensino parecem completos, suficientes e positivos, mas ao compreender as estruturas em que se inserem, percebemos que eles não se bastam.

Salientamos inicialmente que o principal documento que regulamenta os currículos das escolas básicas no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O cenário que iremos resgatar aqui remete inicialmente ao ano de 2016. Nesse momento, havia uma urgência em aprovar uma reforma do Ensino Médio, por meio de uma Medida Provisória que atenderia diversos interesses, exceto a busca de uma efetiva melhoria na educação brasileira.

Monica Silva (2018) ressalta como os propositores da então conhecida “Reforma do Ensino Médio” organizaram um discurso midiático e justificativas focadas em índices, a exemplo do IDEB. Eles se apresentavam em audiências públicas visando convencer a população sobre a necessidade de reforma curricular e de mudanças no financiamento público para esta etapa da educação básica (Silva, 2018). O que compreendemos, em concordância com Silva (2018), é que esta estratégia de convencimento tentou mascarar os reais interesses econômicos favoráveis aos setores privados embutidos nesta reforma.

Se, por um lado, o modo como as propostas contidas naquele documento foram veiculadas pela grande imprensa contribuiu para dar larga visibilidade às mudanças intencionadas, por outro, ao menos em um primeiro momento, o conjunto das finalidades foi pouco conhecido e problematizado (Silva, 2018, p. 4).

De maneira atropelada, ignorando a necessidade de realizar uma profunda análise e consultas populares efetivas, mesmo diante do contexto das polêmicas, críticas e das Ocupações Estudantis nesse momento, a Medida Provisória 746/2016 foi publicada e, depois, aprovada como lei (Silva, 2018).

As propostas desta reforma tramitaram rapidamente pelos órgãos do governo,

entre eles, o Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo aprovado em dezembro de 2017 o parecer pelo Conselho Pleno do CNE. No mesmo mês, foram publicadas a Resolução CNE/CP nº 2 e, especificamente, em relação ao Ensino Médio, a Portaria nº 1.570, no Diário Oficial da União.

A Medida, portanto, assumiu caráter de Lei, ainda que com algumas pequenas alterações em relação ao texto original. Nesse ínterim, a BNCC passa a ser o regulamento obrigatório a todas as etapas e modalidades de ensino na Educação Básica e, portanto, foi sendo implementada ao passar dos anos.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases passou então por uma alteração, por força da Lei nº 13.415/2017. Uma das principais mudanças foi colocar em foco o fundamento de “competências e habilidades” da BNCC como a finalidade principal da educação, como previsto em seu Artigo 36:

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2017, grifo nosso).

Ainda, em relação à etapa do Ensino Médio, o documento da Base Nacional Comum Curricular ressalta:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p. 13).

Entretanto, uma base curricular pautada no conceito de “competência”, como constata Christian Laval (2004), é fruto de uma lógica neoliberal que rompe com os ideais clássicos da escola e a aproxima do mundo empresarial, corporativo e produtivista. Segundo o autor, há um uso estratégico das competências, pois, “as palavras não são neutras, mesmo quando elas pretendem ser somente técnicas, operatórias, descritivas. Não é sem importância a substituição da palavra “competência” por “conhecimento” (Laval, 2004, p. 53).

Nesse sentido, Laval (2004) demonstra que atrelar um currículo a competências é também um esvaziamento de conteúdos e do próprio conhecimento sistemático. Portanto, se a BNCC é pautada em um viés neoliberal e empresarial e

esta se torna a principal legislação dos currículos escolares, os conteúdos dos planos de ensino estão atrelados, por consequência, a uma formação acrítica e com enfoque voltado somente para o mundo econômico, incluindo a formação estrita para o mercado de trabalho. Corti (2019) afirma que

reformas curriculares são o modelo preferido de Estados neoliberais quando propõem (ou encenam) mudanças educacionais, não apenas pelo seu baixo custo em relação ao enfrentamento dos problemas estruturais, mas também por ser uma fórmula para reduzir o investimento em educação, favorecerem a privatização e atuarem como peças de marketing político capazes de aplacar a sede da população por mudanças (Corti, 2019, p. 52).

Ainda, nesta análise das legislações educacionais, consultamos os documentos que regulamentam a educação mineira, disponíveis em canais públicos como, por exemplo, a Assembleia Legislativa e a Secretaria de Educação de Minas Gerais.

Segundo a Constituição do Estado de Minas Gerais, um dos princípios ao qual o ensino ministrado deve ser baseado está citado no Artigo 196, Inciso III: “pluralismo de ideias e de concepções filosóficas, políticas, estéticas, religiosas, pedagógicas, que conduza o educando à formação de uma postura ética e social próprias” (Minas Gerais, 2011, p. 98).

Após consultarmos a base curricular dos Planos de Curso dos três níveis do Ensino Médio presentes no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) constatamos que, assim como a BNCC, estão presentes os mesmos conteúdos e temas para as disciplinas das Ciências Humanas e que, inclusive, são assuntos utilizados na Formação Política.

Dentre os conteúdos⁵, podemos destacar alguns exemplos de temáticas: Revolução Mexicana; Dinâmica do Senhor e Escravo no processo de colonização da América Latina; Biopolítica e Necropolítica: contribuições da filosofia africana; O discurso da violência nas campanhas políticas, propagandas ideológicas, redes sociais e no uso político de *fake news*; Ideologia, alienação e fetichismo nos tempos da sociedade em rede; Apartheid; Racismo Ambiental; Obsolescência Programada; entre outros.

Para tanto, entendemos que o CRMG, não diferente da BNCC, inclui conteúdos programáticos que apresentam os temas e assuntos para Formação

⁵ MINAS GERAIS. Planos de Curso Currículo Referência. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em: 09 fev 2025.

Política. Ora, se a temática está presente no currículo, por qual motivo há dificuldades para efetivar uma Formação Política?

A problemática que surge, então, a partir desta constatação segue a lógica de Benevides (1994), ao afirmar que

a “educação para a democracia”, presente como objetivo precípua em todos os programas oficiais das secretarias, independe do compromisso explícito dos diversos governantes com a prática democrática (Benevides, 1994, p. 224).

Corroborando com a ideia de Laval, Correia e Souza (2022) ampliam a crítica ao fundamento da “competência” aplicado ao trabalho docente em si. Para os autores,

a categoria “competência” refere-se a uma estratégia de “comportamento instrumental” adaptado às necessidades da empresa; assim, não se agrega mais direitos aos trabalhadores, e não os vincula a nenhum grupo de trabalho, reconhecendo-os como uma categoria ou classe que seja ligada por uma história construída coletivamente (Correia; Souza, 2022, p. 5).

Cabe reiterar que, embora os temas e assuntos primordiais para a Formação Política estejam postos, há evidências que demonstram as dificuldades para aplicá-los durante a práxis docente.

Considerando a realidade de professores de Minas Gerais e o perfil estrutural da escola pública brasileira, constatamos de antemão algumas hipóteses: disciplinas com carga horária incompatível ao tempo de ensino para todos os assuntos presentes no currículo; materiais didáticos indisponíveis ou incompletos para a apresentação destas temáticas; condições de trabalho insuficientes ou precárias para a realização de uma prática docente eficaz, entre outros.

Finalmente, a partir do que foi exposto, trazemos na próxima seção uma contextualização sobre os desafios da práxis docente, mediante a precarização das condições de trabalho (materiais e ideológicas) de docentes na Formação Política.

5 DESAFIOS IDEOLÓGICOS E ESTRUTURAIS DA PRÁXIS DOCENTE

Nesta seção, apresentamos o contexto neoliberal que dificulta a prática docente no Brasil, considerando os desafios que o sistema educacional do país enfrenta. Estes desafios se apresentam tanto ideologicamente quanto estruturalmente na escola pública brasileira, exemplificados pelas condições de trabalho precárias e pelas perseguições do Escola Sem Partido

5.1 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA: ENTRAVES DO NEOLIBERALISMO

“O tempo não para e, no entanto, ele nunca envelhece.” (Gal Costa, 1979)

O trecho escolhido para a epígrafe acima é uma referência ao “mais do mesmo” para a educação. Ao considerar que os desafios que o professor ainda enfrenta já se apresentaram de maneira semelhante, mais ou menos intensificados durante a história, fazemos a seguinte alusão: vivemos uma era em que o “tempo não para”, passa a todo vapor, e a história prova que ele “nunca envelhece”, já que, neste contexto, estes desafios da classe docente continuam se mostrando mais atuais que nunca.

Para refletir sobre a estrutura da escola básica pública é necessário compreendermos o contexto social, político e econômico no qual o país se encontra, justamente porque ele influencia diretamente no funcionamento desta estrutura. Partindo do fato de que o Brasil está inserido no sistema capitalista, trazemos uma primeira constatação, de Dermeval Saviani (2020). Para ele, “todos os problemas do mundo de hoje são problemas do capitalismo” (Saviani, 2020, p. 4). Isto significa dizer que uma crise, quando dita estrutural, possui caráter universal, de alcance global e afeta a totalidade do complexo social em todas as suas partes constituintes, e vai, persistentemente, se insinuando nas várias dimensões da estrutura.

Assim, entendemos que as contradições da educação pública, bem como as crises conjunturais, são inerentes ao capitalismo. Corroborando a essa ideia, Corti (2019) descreve como a educação possui esta relação orgânica (e indissociável) com a estrutura social. Conforme a socióloga:

Para conhecer a educação de um país é necessário, portanto, conhecer os interesses dominantes que organizam as relações econômicas, políticas e culturais. Dito isto, a grande questão é perceber como esse postulado produz realidades históricas, nunca previsíveis, mas erguidas em meio às

contradições que marcam as políticas e as práticas educacionais (Corti, 2019, p. 47).

Com base no referencial teórico de Gramsci e Przeworski, Augusto (2004) explica como funciona a luta de classes na educação:

As relações entre os trabalhadores da educação e o Estado podem ser analisadas sob essa perspectiva. Segundo o autor, as relações capitalistas podem ser perpetuadas sob condições democráticas; a exploração pode ser mantida com o consentimento dos explorados. É o conceito de “consentimento ativo”. O consentimento assenta-se em bases materiais. A base econômica objetiva é necessária, segundo o autor, não só para estabelecer a hegemonia, ou seja, o consentimento à exploração, mas também para mantê-la continuamente (Augusto, 2004, p. 85).

Segundo a visão desses autores, constatamos que o âmbito da educação no Brasil não está isenta das dificuldades advindas da estrutura e da conjuntura em tempos de crise do capitalismo. Nesta lógica, portanto, os desafios que a escola pública brasileira enfrenta é uma consequência direta do funcionamento do sistema capitalista.

Sendo assim, ressaltamos algumas evidências das tendências neoliberais, em meio às crises políticas e econômicas as quais a educação brasileira está submetida. Para Rodrigues (2017), o neoliberalismo surge na década de 1970 como estratégia para “salvar a economia” do capitalismo diante da sua crise, que é inerente ao seu funcionamento. No Brasil, Neta *et al.* (2020) afirma que a intensificação do neoliberalismo ocorre na década de 1990.

A partir dessas afirmações, constata-se o que Silva (2014) afirma sobre a questão escolar nesse contexto. Conforme Silva (2014), a reformulação de políticas públicas de cunho social, e isto inclui as da educação, é um pressuposto da estratégia neoliberal. Dito isto, ao refletirmos sobre o caso do Brasil, especificamente na questão da educação, estas estratégias são evidenciadas, por exemplo, na precarização do trabalho docente.

Seguindo este raciocínio, especificando o trabalho dos professores da escola pública, foco desta pesquisa, destacamos a contribuição de Gusmão (2002) em relação à lógica da precarização nesta esfera. Para ele, os efeitos da precarização dos trabalhadores da esfera pública são análogos aos das empresas privadas capitalistas. Quanto a este fenômeno, Gusmão (2002) afirma:

À realização dos serviços estatais incidem na quebra de direitos, precarização do trabalho, fragmentação das relações trabalhistas, fragilização

da resistência sindical dos servidores públicos e adequação maior do Estado às demandas do mercado (Gusmão, 2002, p. 103).

Ao concluir que a educação pública do país se insere nas esferas capitalistas, de ordem estrutural e conjuntural, resgataremos adiante alguns contextos históricos que demonstram a precarização das condições de trabalho pautando nessa lógica neoliberal.

Ferretti e Silva (2017) demonstram que a forte vinculação da educação aos interesses capitalistas se inicia na década de 1970, e, segundo Oliveira (2004), a partir dos anos 1990, a função da escola toma o rumo de formar indivíduos para a empregabilidade formal. O primeiro problema aqui posto neste contexto é de que essa lógica força a educação a assumir como função uma formação de indivíduos que se distancia da formação humana em seu sentido pleno, focando apenas no caráter instrumental e técnico. Ferretti e Silva (2017) ainda ressaltam que esta lógica se estende no contexto do golpe de 2016. Para os autores, essa submissão à lógica neoliberal criou as condições para que a MP nº 746 agisse em conjunto com as políticas econômicas e culturais a fim de induzir a classe política e social a fortalecer o neoliberalismo.

No contexto da massificação da educação, para que este tipo de formação fosse possível, Oliveira (2004, p. 1131) afirma que “a ideia foi adotar estratégias de elevação do nível de ‘atendimento’ das escolas sem aumentar os investimentos proporcionalmente”. A principal figura prejudicada nesse sentido foi o docente. Considerando isto, iremos explicar como o trabalho doente foi moldado a partir desta condição.

Dalila Oliveira (2004) destaca o desafio do trabalho docente junto à lógica neoliberal. Para a autora, há três desafios principais: a flexibilização e precarização das relações de trabalho; a desvalorização e desqualificação das forças de trabalho; e a desprofissionalização e proletarização do magistério. (Oliveira, 2004, p. 1128).

A primeira, que trata da flexibilização e precarização das relações de trabalho, é percebida em algumas circunstâncias. Para Oliveira (2004), as reformas para padronização e massificação de processos administrativos e pedagógicos resultaram, em grande medida, em uma sobrecarga dos professores. Conforme Penna (2011), essa sobrecarga do trabalho docente pode ser refletida nas seguintes condições:

Ser professor na escola pública implica experiência desgastante devido à constante espoliação de suas condições concretas de trabalho, relacionadas

aos baixos salários, carência de recursos materiais, número excessivo de alunos por classe, deficiências na formação inicial e continuada, e sistema de ensino burocrático e centralizador, entre outras (Penna, 2011, p. 65).

Além dessa sobrecarga de funções do professor, de forma geral, Oliveira (2004) completa que também há uma flexibilização e desregulamentação das relações de emprego e da legislação trabalhista, causada pelo alto número de contratos temporários. Isso está refletido, por exemplo, “na perda de garantias trabalhistas/previdenciárias, e [...] na instabilidade e precariedade do emprego no magistério público” (Oliveira, 2004, p. 1140).

Em relação à desprofissionalização e à proletarização, podemos notá-las no fato do professor se tornar o personagem central, responsável pelo desempenho do aluno, da escola e das exigências do sistema educacional, respondendo a problemas que vão além da sua formação e função no magistério (Oliveira, 2004, p. 1135).

Derber (1982) *apud* Contreras (2002, p. 47) diferenciou duas formas de proletarização para os trabalhos intelectuais: a técnica, segundo a qual se produz uma perda de controle sobre as formas de realização do trabalho, sobre as decisões técnicas acerca do mesmo; e a ideológica, relacionada com a perda de controle sobre os fins e os propósitos sociais aos quais o trabalho se dirige.

Portanto, quando o professor perde o controle sobre o seu processo de trabalho e há uma alienação da sua autonomia como docente, podemos concluir que ele é está submetido a um cenário de proletarização (Contreras, 2002).

Por fim, quanto à desvalorização e desqualificação das forças de trabalho, Oliveira (2004) afirma que isto ocorre também nesta ausência ou alienação da sua autonomia. O docente, como profissional, tende a não possuir mais jurisdição exclusiva e autoridade sobre o seu trabalho, passando a se submeter a propostas curriculares, avaliações externas e livros didáticos incompletos, frutos da massificação da escolarização, o que desqualifica a sua força de trabalho.

Ainda, quanto ao seu prestígio social, Pereira (2001, p. 45) considera que o professor está situado na situação mais desprestigiada de um universo prestigioso, o do trabalho intelectual.” Isto quer dizer que, apesar de realizar um trabalho intelectual, que, muitas vezes, é valorizado para a sociedade, para Penna (2011, p. 67), “O exercício docente, seja em pesquisas acadêmicas, seja por considerações de senso comum, é visto como desvalorizado socialmente”. Xavier (1994) *apud* Penna (2011) ainda aponta um agravante quando constata haver uma pequena procura por cursos

de licenciatura, já que as difíceis condições de trabalho dos docentes afastam os jovens da carreira (Penna, 2011, p. 65).

Por fim, trataremos agora destes fatores apresentados na especificidade do estado de Minas Gerais. Para exemplificar esta discussão de maneira sucinta, trazemos alguns fatos abordados em uma reportagem⁶ de 2024, sobre uma audiência pública realizada na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), que apresentou junto à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), um seminário com pesquisas sobre as condições dos professores na rede estadual.

Na reportagem é destacado o que as pesquisadoras da Fundação João Pinheiro, Marina Amorim e Ana Luíza Gomes, falaram sobre os vínculos de trabalho vigentes no ensino estadual. A primeira constatação das pesquisadoras é em relação ao tipo de contratação de professores. Segundo elas, desde 1990, a maioria dos professores mineiros são contratados por meio do sistema de designação:

Isso contraria as premissas da Constituição Federal, que adota como paradigma de acesso ao serviço público o concurso. A contratação é tratada como exceção, para situações específicas. Segundo estudos analisados pelas duas, em 2014, havia entre os professores da rede estadual apenas 43% de efetivos, dentre os quais 24,5% em sala de aula, sendo que o Plano Nacional de Educação preconiza 90% de pessoal efetivo nas redes de ensino (Minas Gerais, 2024).

Na mesma reportagem, baseada nos trabalhos científicos, são explicadas as motivações de porque ainda se adota majoritariamente este sistema de designação pelo Governo de Minas: “Entre as justificativas, há uma econômica, pois é menos oneroso contratar de forma precária, com salário inferior (em média, 34% menor que o do efetivo)” (Minas Gerais, 2024).

Entre os outros problemas citados nesta reportagem, destacamos: desvalorização do trabalho docente a partir das vulnerabilidades das condições de localidade, jornadas e turno noturno; má remuneração; baixo prestígio da profissão, comentadas por João de Souza, a insegurança da profissão e a destruição da profissão promovida pelo poder público, citada por Miguel Arroyo.

Sandra Pedroso (2020), disserta em sua Tese de Doutorado em Educação, a

⁶ ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. 2024. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Baixa-remuneracao-e-precarizacao-marcam-trabalho-docente/>. Acesso em: 10 ago. de 2025.

partir de dados de 2010 do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), sobre as lutas desta categoria desde os anos 1990:

Professores(as) de Minas Gerais, na busca por melhorias das condições de trabalho, vivenciaram trajetórias marcadas por lutas no processo histórico da profissão. A década de 1990 foi marcada por 12 greves e uma paralisação com protesto — algumas foram realizadas em oito dias, e as mais longas chegaram a 81 dias. Nesse sentido, as conquistas obtidas ao longo das reivindicações com maiores períodos de duração são citadas nos parágrafos a seguir (Pedroso, 2020, p. 61–62).

Conforme o que constata a autora, o trabalho docente em Minas Gerais tem uma trajetória marcada por lutas e reivindicações, o que demonstra que as condições de trabalho destes professores sempre estiveram precarizadas. Afirma Pedroso (2020):

A luta por melhorias ainda continua, em que o(a) professor(a) tem vivenciado a precarização do trabalho, mas possui uma função essencial para a sociedade. Com as lutas, visa-se garantir condições adequadas para a oferta de uma educação pública com qualidade a todos. O processo de construção da imagem, identidade e profissão docente aconteceu em um contexto de lutas, dificuldades e busca por reconhecimento e valorização. A profissionalização, em Minas Gerais, se insere em uma história de reivindicações, conquistas, lutas e perdas — esse processo tem sido difícil, mas apresenta resultados positivos (Pedroso, 2020, p. 64).

Portanto, notamos que o trabalho docente está inserido neste contexto de desmonte da educação nacional, devido às arbitrariedades de um Estado cujas políticas fortalecem o capital financeiro e as lógicas neoliberais e isto reforça os desafios a que os professores estão submetidos. Por fim, Apple e Jungek (1990) evidenciam porque estes docentes ainda insistem na profissão, ao afirmar que “Estes mestres explorarão a si mesmos trabalhando inclusive mais duramente, com baixa remuneração e em condições intensificadas, fazendo tudo para vencer as contraditórias pressões às quais estarão submetidos” (Apple; Jungek, 1990, p. 169).

Esta última afirmação retoma o pressuposto desta dissertação: professores, especialmente os das Ciências Humanas, que se fundamentam diretamente em conteúdos e reflexões críticas e emancipatórias sobre a realidade social — inclusive, da Formação Política —, sofrem diretamente como alvos desse desmonte, encontrando muitas dificuldades, mas, ao mesmo tempo, seguem procurando e adotando estratégias para o seu fazer pedagógico.

5.2 APONTAMENTOS SOBRE A PERSEGUIÇÃO A DOCENTES PELO “ESCOLA SEM PARTIDO”

“Pai, afasta de mim esse cálice!” (Chico Buarque, Milton Nascimento, 1978)

O célebre trocadilho entre os termos “cálice” e “cale-se”, criado brilhantemente pelos artistas Chico Buarque e Milton Nascimento em 1978 e que se encontra na epígrafe acima, é uma metáfora para a rejeição e o medo da censura, podendo ainda ser aplicada aos tempos atuais. Nesta subseção buscamos demonstrar como os docentes são constantemente “calados” por uma ideologia retrógrada que, a primeiro momento, se mostra como inocente pelo seu viés de neutralidade na educação, mas que persegue e censura docentes que evidenciam as problemáticas políticas, econômicas e sociais do sistema.

Pensando no histórico político do país, resgatamos, por exemplo, as feridas do período da ditadura militar (1964 – 1985). A cultura política de autoritarismo e de retrocessos na cidadania, em função da acumulação do capital, característicos de uma ditadura, é evidenciado no que Benevides (1994) aponta:

O Brasil viveu um período de redução dos direitos de cidadania e de minimização da atividade política. Isso correspondeu a uma concepção economicista/produtivista da sociedade, no qual a única função meritória dos indivíduos é produzir, distribuir e consumir bens e serviços (Benevides, 1994, p. 223).

Ainda, podemos perceber especificamente como o ensino se atrelou automaticamente às noções de civismo, que até hoje, traz resquícios para o desenvolvimento da cidadania. Anísio Teixeira (1936) *apud* Benevides (1994) ressalta:

A escola paternalista, destinada a educar os governados, os que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar, falhando logo, deste modo, ao conceito democrático que a deveria orientar, de escola de formação do povo, isto é, do soberano (Teixeira, 1936 *apud* Benevides, 1994, p. 224).

Diante destes fatos, estes “resquícios” apontados por Anísio Teixeira em 1936 ainda parecem muito vivos. Podem ser encontrados em um momento mais recente na história do Brasil, com o Movimento “Escola Sem Partido” (ESP). A ideia deste Movimento surgiu de uma ala do portal “Mídia Sem Máscara”, criado pelo astrólogo Olavo de Carvalho, em 2002 e se fundou como Movimento, 2 anos depois, por Miguel

Nagib, até então, procurador do Estado de São Paulo. Entretanto, o ESP toma espaço nas mídias e ganha o senso comum após o golpe da presidente Dilma Rousseff, em 2016.

Linares e Bezerra (2019) consideram que a censura ao ato de lecionar é algo que já existia anteriormente aos projetos de lei que deram nome ao “obscurantismo da liberdade de ensinar”, com o exemplo do Escola Sem Partido. Nesse sentido, apesar da palavra “Escola” dar nome a esse movimento, a principal classe que entra na mira desta “cruzada anti civilizatória” (Linares; Bezerra, 2019, p. 130) é a dos docentes, caracterizados como “doutrinadores-pervvertidos” (*Ibid.*, p. 128) e os que atuam na escola pública. Isso demonstra que os professores são o principal alvo deste instrumento hostil à democracia.

Apesar do fato constatado por Linares e Bezerra (2019), dessa censura já existir anteriormente à popularização do ESP, é a partir de discursos como o de Miguel Nagib, que o obscurantismo se fortalece e os alvos são ainda mais expostos.

Paradoxalmente, a ideologia propagada pelo ESP considera que o debate de ideias nas escolas deveria ser considerado crime. Esta é uma ferramenta desonesta de manipulação do senso comum, forçando as pessoas a acreditarem que as escolas (e docentes) promovem “ideologização” quando pontuam assuntos polêmicos ou estão abertos ao diálogo. Ainda, o Movimento se aproveita deste discurso para realizar uma associação com uma suposta “doutrinação comunista” (Linares; Bezerra, 2019), mas, o próprio Movimento carrega uma ideia fixa, o que se configura propriamente como doutrinação.

Considerando que os alvos dessa perseguição ideológica são os professores, os autores Guilherme e Picoli (2018) completam que ela se intensifica com aqueles que são da área das Ciências Humanas. As disciplinas dessa área estão diretamente atreladas ao discurso distorcido dos seguidores do ESP de que as mesmas proporcionam a “ditadura gay de orientação marxista”. Afirmam os autores:

Uma das principais contribuições de disciplinas como arte, história, filosofia, sociologia e línguas (portuguesa e estrangeiras) é a de não limitar o indivíduo à sua realidade e, assim, não compreender a sua forma de viver, sua identidade, como a única possível e digna de reconhecimento. A escola é o lugar por excelência no qual o indivíduo pode refletir criticamente sobre as identidades próprias e alheias respeitosamente (Guilherme; Picoli, 2018, p. 11).

Essa perseguição, atrelada ao senso comum, ocorre não só por parte das famílias dos estudantes, frequentemente influenciadas pelo discurso do ESP ou da

gestão e/ou equipe escolar, mas pelo próprio Estado, sendo intensificada, dependendo do momento conjuntural em que se encontra. Não obstante, Linares e Bezerra (2019) ressaltam que este “obscurantismo medieval” aplicado ao professorado brasileiro e às escolas públicas tomaram ainda mais força em momentos conjunturais antidemocráticos, a exemplo dos anos do “governo” de Jair Bolsonaro (2018 – 2022).

Guilherme e Picoli (2018) citam o episódio do parlamentar responsável pela proposição do Projeto de Lei (PL) n. 193/2016, que visava incluir o Escola Sem Partido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, a saber: Magno Pereira Malta (Partido da República - PR), senador do Espírito Santo. Os autores também citam outros Projetos de Lei, de mesmo embasamento ideológico, em outros 19 estados brasileiros, além de dois, diretamente na Câmara dos Deputados (PLs n. 7180/2014 e n. 867/2015) (Guilherme; Picoli, 2018, p. 4).

Somado a isso, temos o exemplo do próprio Supremo Tribunal Federal (STF), corroborando com esta ideologia, quando, por exemplo, a então presidente do STF em 2017, Carmen Lúcia, decide não validar a regra do ENEM, que sempre atribuiu nota 0 às redações que desrespeitarem os direitos humanos (Linares; Bezerra, 2019, p. 131). Guilherme e Picoli (2018) ainda ressaltam que

O texto dos PLs do ESP, embora vestido com ares democráticos, visa a recriar o modelo educacional vigente no último período ditatorial brasileiro (1964-1985), sobretudo no que se refere ao veto às discussões de gênero e à reificação dos valores familiares, por mais antidemocráticos e anticientíficos que possam ser (Guilherme; Picoli, 2018, p.12).

Por fim, “excluir a política do ambiente escolar — além de ser uma postura política — tem como consequência a exclusão da ação e da liberdade” (Guilherme; Picoli, 2018, p. 13). Além de tudo que já foi posto, o Movimento ESP também realiza um discurso que responsabiliza os reais problemas estruturais da escola pública a esta educação supostamente “partidária”, apenas porque ao promover debates nas salas de aula, “formariam militantes ao invés de estudantes instruídos e autônomos”. Este perigoso discurso prega, contraditoriamente, uma doutrina de “neutralidade” que ele mesmo não sustenta. Na sequência, veremos um caso específico desta perseguição no Sul de Minas Gerais com maiores detalhes.

5.2.1 Saiu na mídia: o caso de um professor de História em Minas Gerais

Durante o percurso desta dissertação, após a realização das entrevistas, ocorreu um caso de perseguição a um professor da disciplina de História, com acusação de doutrinação ideológica, em uma escola estadual de Caldas — município do sul de Minas Gerais. Conforme a versão de um jornal digital⁷, no dia 24 de novembro de 2024, na escola em questão, houve uma exposição de cartazes sobre personalidades mineiras, fruto de uma atividade feita por uma professora de outra disciplina. Um dos alunos escolheu como personalidade o deputado federal Nikolas Ferreira (PL) e o cartaz, até então, teve a exposição autorizada pela professora.

O professor de História em questão, ao se deparar com a exposição dos cartazes, notou o trabalho deste aluno e questionou o caráter homofóbico do que estava escrito. Em um primeiro momento, o caso tomou repercussão local por meio de um vídeo⁸ que o pai, Claudiney Manzano e o aluno publicaram em suas redes sociais. Nas palavras do pai, o professor “interferiu, falou que não podia, fez o teatrinho dele e tirou o trabalho do mural” (Manzano, 2024). No vídeo, além da narrativa deste pai quanto à atitude do professor, também foi feita uma crítica à qualidade do ensino público, citando, inclusive, o exemplo nas Universidades Federais. O caso repercutiu quando o deputado tomou conhecimento. Nikolas Ferreira republicou o vídeo, dando visibilidade à crítica feita pelo pai, que, inclusive, passou a não autorizar o filho a assistir aulas de História. Nas palavras do pai, no vídeo⁹:

Eu proibi ele [o professor] de chegar perto do meu filho, ele não vai mais conversar com meu filho, meu filho não vai mais participar de aula de história neste colégio [...] porque a militância na escola infelizmente hoje é muito forte, e se nós que somos da geração coca-cola, se a gente não tomar providência, se a gente não vier dentro de sala de aula, se a gente não peitar esses professores [...] eu quero que esse vídeo chega a bastante gente, eu quero que mais pais assim como eu, tomem essa mesma atitude [...] meu filho tá indo para faculdade particular, graças a Deus, para não receber mais influência esquerdista [...] infelizmente o que acontece hoje na escola é muito triste, a gente vai recolocar o trabalho dele na parede na sala de aula [...] que é a respeito do Nikolas Ferreira, um exemplo, um exemplo de pessoa, um exemplo de político, que luta pelo o que é certo e sofre uma pressão muito grande (Manzano, 2024).

⁷ PORTAL DE PREFEITURA. 2024. Disponível em: <https://portaldeprefeitura.com.br/bastidores-da-politica/video-pai-diz-que-professor-intimidou-seu-filho-por-trabalho-sobre/584313/>. Acesso em: 15 jan. 2025

⁸ NIKOLAS FERREIRA. Esse pai tem meu respeito! Brasília, 26 nov. 2024. Instagram: @nikolasferreiradm. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DC1xep1xen9/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==. Acesso em: 30 nov. 2024

⁹ NIKOLAS FERREIRA, ref 7, 0:55

O deputado citado também comenta sua opinião sobre o vídeo republicado em sua rede social¹⁰:

Enquanto tem muito pai frouxo, que vê isso acontecendo dentro de sala de aula, se esconde pra poder ficar de bonzinho com a escola, então parabéns a esse pai, que é da geração coca-cola e é o que eu sempre falo né? O Brasil precisa de homem corajoso, que nem esse pai aqui.” [...] O que não pode acontecer [...] é um professor de história chegar e impedir o menino de colocar eu como referência dele em um trabalho escolar, agora, se fosse um maconheiro, se fosse um vagabundo, se fosse desse tipo de referência aí que a esquerda tem, aí não ia ter problema nenhum (Ferreira, 2024).

Conseguimos entrar em contato com o professor de História para que ele pudesse elucidar o fato com a sua versão e após a conversa, o mesmo autorizou que seu posicionamento fosse trazido para esta dissertação. O professor, então, relatou que sua atitude não se tratava, como foi dito pelo pai, a princípio, de simplesmente retirar o cartaz de maneira arbitrária. A partir de uma notícia de um site local¹¹, encaminhada pelo próprio professor, é alegado que o mesmo apenas solicitou à coordenação pedagógica que se atentasse ao conteúdo escrito no cartaz, pois apresentava teor homofóbico e que isso, logicamente, desrespeita os direitos humanos. Portanto, a conclusão do professor foi de que, nesta ocasião (e em qualquer outra parecida), era dever da escola pública (e dele próprio) se posicionar contra o exposto no cartaz, já que fere diretamente princípios constitucionais e configura crime, conforme explica Ligia Fabris, professora da FGV Direito Rio, na reportagem¹²:

Em 2019, o STF decidiu que a homofobia é um crime imprescritível e inafiançável. Na decisão, o STF entendeu que se aplicava aos casos de homofobia e transfobia a lei do Racismo (Lei nº 7.716/1989). O artigo 20 da lei em questão prevê pena de um a três anos de reclusão e multa para quem incorrer nessa conduta. Há, ainda, a possibilidade de enquadrar uma ofensa homofóbica como injúria, segundo o artigo 140, §3º do CP (Fabris, 2022).

Retomando o que abordamos na subseção anterior, Linares e Bezerra (2019) ressaltam que “A escola não está acima e nem fora da sociedade” e que “A vida em sociedade é, desde sempre, uma vida política” (Linares; Bezerra, 2019, p.132). Nesse

¹⁰ NIKOLAS FERREIRA, ref 7, 2:18

¹¹ POÇOS COM. 2024. Disponível em: <https://pocoscom.com/ameaca-a-professor-de-caldas-por-pai-de-aluno-e-tema-de-audiencia-na-almg/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

¹² FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. 2022. Disponível em: <https://diretorio.fgv.br/noticia/homofobia-e-um-crime-imprescritivel-e-inafiancavel-no-brasil-desde-2019-ressalta-ligia>. Acesso em: 11 jan. 2025.

sentido, podemos notar que houveram duas situações: a primeira do apelo do pai, sugerindo neutralidade e acusando uma doutrinação ideológica e, a segunda, da atitude do professor, e da escola em si, como instituição pública, seguindo a sua função social e legal. Portanto, caso o professor se isentasse ou a escola se ausentasse de posicionamento nesta situação, seria como se a escola fosse uma instituição própria e isolada da sociedade e das obrigações legais a que ela se submete.

Paulo Freire (1996) já alertava quanto à contradição e impossibilidade de se isentar dos problemas concretos da sociedade na atividade pedagógica. Para ele, o que o pai deste aluno solicita é agir e se posicionar exatamente ao lado do opressor. Diz o autor, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*:

Em nome do respeito que devo aos alunos, não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo (Freire, 1996, p. 28).

Quando analisamos este caso, podemos chegar inclusive a algumas conclusões quanto à área do conhecimento do professor. Para Saviani (1992), a função social e política da escola é a socialização do conhecimento, desde que ele seja paralelo à humanização do ser humano. Isto, portanto, segundo o autor, só se mostra possível quando o conhecimento está pautado na coletividade e no diálogo e com a compreensão crítica e histórica da realidade (Saviani, 1992). Portanto, ao constatar que isto ocorreu com um professor da disciplina de História, reforçamos que esta censura está quase sempre direcionada às formações humanistas.

Não por coincidência, o que Guilherme e Picoli (2018) afirmam sobre o ESP se reforça: “Para manter a unidade, o Movimento precisa manipular a história com vistas a retirar dos indivíduos a capacidade de agir” (Guilherme; Picoli, 2018, p. 15). Felizmente, este discurso e estas ferramentas de manipulação do Escola Sem Partido não resistem às análises históricas e críticas sobre a educação no Brasil, pois se dão por argumentos rasos e sem embasamento científico. Estes argumentos, inclusive, evidenciam a total contradição no próprio discurso: prezam por neutralidade, mas as suas ideologias, que ferem às leis soberanas, não podem ser questionadas. É o que ressalta Paulo Freire, nesta citação:

Já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas

sei também que é possível intervir para melhorá -las. (Freire, 1996, p. 22)

Após as considerações feitas com base nos referenciais teóricos e nas discussões sobre os impactos do capitalismo na educação contemporânea em nosso país, é hora de apresentar os resultados da pesquisa de campo, em que professores entrevistados, de escolas sul-mineiras, discorrem sobre as dificuldades de fazer uma Formação Política crítica, mas também apresentam algumas possibilidades.

6 O ESTUDO DE CASO: PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO SUL DE MINAS GERAIS

“Quem tem consciência para ter coragem, quem tem a força de saber que existe.” (Secos e Molhados, 1973)

Esta frase citada na epígrafe acima é um trecho da música “Primavera nos Dentes” e faz referência ao posicionamento dos professores entrevistados nesta pesquisa. São estes, que mesmo sabendo das dificuldades que enfrentam durante a Formação Política em suas aulas, têm a “coragem” de continuar adotando estratégias para que ela ocorra de alguma forma, pois sabem da “força” do seu compromisso e da importância deste ensinamento realizado por eles. Nas subseções a seguir, trazemos uma descrição do campo pesquisado, da condução das entrevistas e das características gerais dos entrevistados.

6.1 DESCRIÇÃO DOS MUNICÍPIOS E DAS ESCOLAS

Para definir o campo da pesquisa, fizemos a seleção e escolhemos ambas as escolas baseadas em uma das nossas hipóteses e objetivos: comparar se o tipo de gestão e o porte dos municípios em que se elas encontram influenciam nas condições de trabalho na Formação Política dos docentes. Optamos por resguardar o nome dos municípios e das escolas para preservar o anonimato. Ambas se encontram no sul de Minas Gerais. Os dados sobre as escolas foram consultados pelos sites “Escol.as” e “QEdu”, portais que fornecem informações educacionais, tendo como base os índices do Censo Escolar (2024).

A primeira escola definida se encontra em um município de pequeno porte, cuja área territorial é de 850.446 km² e a população é de 78.970 habitantes (IBGE, 2022). A escola se encontra a 3 km da região central do município e a gestão escolar é estadual. Atende presencialmente os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, no período diurno, com uma média de 510 matrículas em cada nível e conta com 52 professores. Já a segunda escola definida se encontra em um município de médio porte, que, embora com área territorial menor, com 546.958 km², sua população é de 163.742 habitantes (IBGE, 2022). A escola se encontra a 1,5 km da região central do município e a gestão é municipal. Atende presencialmente desde a educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, incluindo ensino

médio, no período diurno¹³, com média de 200, 770, 710 e 480 matrículas nos respectivos níveis e conta com 116 professores.

Fizemos o contato com as duas direções escolares presencialmente, apresentamos os objetivos da pesquisa, a aprovação do comitê de ética, os benefícios e riscos das entrevistas e solicitamos às diretoras as indicações dos professores que atuam ativamente na Formação Política.

Na primeira escola, tivemos 4 professores indicados e 3 aceitaram ser entrevistados. A docente indicada que optou por não participar da entrevista argumentou que, apesar do anonimato garantido, não se sentia segura por medo de ser dispensada do trabalho, primeiro pelo receio da forma de contrato na escola (temporário) e por ter outro contrato de trabalho efetivo, no contraturno, em um cargo do município. Esta entrevista, de acordo com ela, poderia gerar alguns riscos de perseguição ideológica e afetaria o seu trabalho, devido ao possível conflito de opiniões.

Na segunda escola, tivemos 5 professores indicados e 3 aceitaram ser entrevistados. Neste caso, as 2 docentes que optaram por não participar tiveram motivos distintos. A primeira, ao ser convidada, apenas respondeu que não se sentia confortável para participar da entrevista e a segunda, devido à sobrecarga de trabalho e a falta de tempo, não conseguiu encontrar um horário disponível na sua agenda para poder participar e acabou desistindo.

A seguir, no próximo subtópico, apresentamos uma descrição detalhada dos docentes que foram entrevistados.

6.2 DESCRIÇÃO GERAL DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

De antemão é importante salientar que os 6 professores que responderam à entrevista autorizaram o uso das informações e das gravações para que fossem utilizadas com fins exclusivamente acadêmicos. Também estão cientes de que os resultados desta pesquisa se tornarão públicos. Foi garantido aos mesmos o sigilo da identificação,¹⁴ preservando o anonimato, previsto pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), vide Apêndice B.

Após aceitarem participar, marcamos todas as entrevistas com o local e o

¹³ O Ensino Médio também era ofertado no período noturno até 2024, sendo encerrado nesta unidade a partir de 2025.

¹⁴ Para efeitos de preservação da identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos pseudônimos definidos pela pesquisadora, conforme o gênero de cada docente.

horário definidos pelos próprios professores. Todas as entrevistas foram realizadas presencialmente e ocorreram entre os meses de março e junho de 2023. O roteiro de perguntas utilizado para guiar a entrevista se encontra no Apêndice A desta dissertação. No quadro abaixo, trazemos algumas informações sobre o processo de cada entrevista.

Quadro 1 - Dados relativos à realização das entrevistas

Docente 15	Data	Duração	Local	Observações
Antonio	15/03/2024	21min 37seg	Câmara Municipal	O docente optou por um local que não fosse a escola em questão. A entrevista precisou ser pausada por 5 minutos, devido a uma interferência externa, sendo retomada logo em seguida.
Luís	19/04/2025	35min 32seg	Sala de aula da escola	
Nena	10/06/2025	31min 27seg	Sala de aula da escola	
Olga	27/05/2025	34min 47seg	Sala de estudos da escola	A docente priorizou seu tempo disponível e escolheu uma janela dentro o seu horário de aulas (cerca de 45 minutos). Para isso, foi necessário realizar a entrevista na escola em questão, apesar de não ser a preferência inicial da localidade.
Carlos	27/05/2025	23min 10seg	Sala de estudos da escola	
Rosa	28/05/2025	38min 27seg	Universidade	A docente priorizou um local diferente da sua escola e escolheu um espaço da universidade do município.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

¹⁵ As referências utilizadas na escolha dos pseudônimos foram de figuras revolucionárias da história: Antonio (Gramsci), Luís (Carlos Prestes), Olga (Benário), Carlos (Karl Marx) e Rosa (Luxemburgo).

De maneira geral, apresentamos os seguintes dados para os 6 docentes entrevistados: 3 são do gênero feminino, 3 do masculino, todos possuem contrato de trabalho efetivo nas suas respectivas escolas e lecionam há pelo menos 10 anos. Até o momento da entrevista, todos estavam lecionando disciplinas eletivas do novo ensino médio, além das da Formação Geral Básica (FGB) das Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Metade deles lecionavam em todos os níveis do ensino médio e a outra apenas nos 2º e 3º anos. A seguir, apresentamos alguns dados sobre o trabalho dos docentes entrevistados.

Quadro 2 - Dados gerais dos docentes

Docente	Antonio	Luis	Nena	Olga	Carlos	Rosa
Gestão da escola que atua	Municipal	Municipal	Municipal	Estadual	Estadual	Estadual
Regime de Contrato de Trabalho	Efetivo	Efetivo	Efetiva	Efetiva	Efetiva	Efetivo
Ano de início na docência	2005	2008	1981	2012	2013	2011
Quantidade de escolas que atua	2	2	1	1	2	2
Disciplina que leciona das Ciências Humanas - Formação Geral Básica	Sociologia	Geografia	História	História	Filosofia	História
Níveis de turmas do Ensino Médio que leciona	Todas	Todas	2ºs e 3ºs	2ºs e 3ºs	Todas	2ºs e 3ºs

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Dentre as disciplinas que estes docentes lecionam, além da Formação Geral Básica, os professores entrevistados também lecionam os seguintes itinerários formativos, em ordem alfabética: Cidadania e Inclusão; Projeto de Vida, Preparação

para o ENEM em Ciências Humanas; Empreendedorismo; Desenvolvimento Econômico; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Multiculturalismo e Cultura na Contemporaneidade; Poder e Organização Social; Juventude e Mídia Digital; Identidades e Juventudes.

Feita a apresentação das informações sobre a condução das entrevistas e alguns dados sobre as particularidades da docência de cada entrevistado, e posteriormente à análise de cada entrevista transcrita, a seguir, apresentamos os resultados desta pesquisa.

7 RESULTADOS: CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM DOCENTES

De antemão, constatamos que as hipóteses iniciais, quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores e as estratégias adotadas pelos mesmos para a realização da Formação Política, foram confirmadas como principais categorias de análise desta pesquisa.

Havia sido levantada ainda uma terceira hipótese, de que o tipo de gestão escolar (municipal ou estadual) e o porte dos municípios nos quais as escolas se localizam poderiam influenciar na maneira de realizar a Formação Política. Esta hipótese foi brevemente mencionada em apenas 2 das entrevistas, o que nos levou a concluir que não houveram resultados significativos para confirmá-la.

Nas subseções a seguir, detalhamos sobre os resultados obtidos por meio das duas categorias de análise.

7.1 PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES

“E envolto em tempestade, decepado, entre os dentes, segura a primavera.”
(Secos e Molhados, 1973)

A frase da epígrafe acima também é um trecho da música “Primavera nos Dentes”, já citada aqui anteriormente. “Tempestade” é uma metáfora sobre o que seriam essas dificuldades, que influenciam no trabalho dos docentes e os torna “decepados”, “segurando a primavera entre os dentes”, ao realizar a Formação Política em suas aulas com muitos desafios.

As perguntas do roteiro que buscavam as possíveis respostas quanto às dificuldades encontradas na Formação Política estimulavam os seguintes atos reflexivos: falar da sua percepção quanto à “efetividade” da Formação Política por meio do seu trabalho docente; elencar os desafios e entraves que dificultam seu trabalho; opinar quanto aos motivos de outros professores não realizarem Formação Política e ponderar a respeito da influência dos currículos escolares, do apoio pedagógico e das condições de trabalho (jornadas, salário, infraestrutura, etc.)

A partir da análise das respostas sobre essas questões acima, de antemão já podemos apresentar que as dificuldades identificadas surgem a partir de dois fatores principais:

- 1) Ideológico: em respostas que enfatizam uma polarização política extrema;

- 2) Estrutural: em respostas que abordam a precarização das condições de trabalho docente.

Diante destes fatores, podemos ainda já classificar e elencar as principais dificuldades:

- 1) No âmbito ideológico: perseguição; constrangimento; censura; medo; recuo; desvalorização social da profissão com a equiparação da ciência à opinião;
- 2) No âmbito estrutural: recursos limitados, falta de incentivo pedagógico, desvalorização material da profissão: remuneração abaixo do piso salarial, carga horária exaustiva e burocratização da docência.

7.1.1 Dificuldades de ordem ideológica

Iniciaremos nossa análise abordando primeiramente as dificuldades pelo fator ideológico. Para tanto, selecionamos algumas respostas sobre as percepções dos docentes em relação às dificuldades que eles encontram.

Dos 6 docentes entrevistados, 5 enfatizaram sobre a intensificação das ideias do Escola Sem Partido devido a um contexto de polarização política extrema. Vale ressaltar que este contexto mencionado faz referência à intensificação das disputas ideológicas partidárias na conjuntura brasileira a partir do golpe que afastou a presidente Dilma em 2016, implicando na ascensão da extrema-direita.

Antonio, Luis e Olga exemplificam em suas falas sobre as dificuldades que encontram para realizar uma Formação Política neste contexto: “Ah... Escola sem partido. Tudo que eu vou falar eu tenho que pisar em ovos” (Antonio, 2024), evidenciando o trabalho de autovigilância em sua práxis docente em relação aos assuntos abordados, mesmo que sejam sobre conteúdos postos desde sempre nos currículos.

Na fala de Luís, podemos analisar como esta polarização afetou não só a valorização do conhecimento científico, como também colocou em xeque a ciência mediante opiniões sem embasamento e amparadas em preconceitos que permeiam o senso comum. O entrevistado diz:

Eu acho que a primeira coisa é a polarização. [...] Porque o grande problema que a gente tem na escola atualmente é que a gente aceitou que a opinião fosse validada dentro da escola e em detrimento ao conhecimento científico. Então a escola hoje não é mais uma produtora de conhecimento. A gente não consegue mais produzir conhecimento dentro da escola (Luis, 2024).

Nessa mesma lógica, Olga consegue resumir em sua resposta as indagações dos docentes, em consonância ao que Guilherme e Picoli (2018) já alertaram sobre este ponto, como citamos na seção 5 desta dissertação. Nas palavras da docente,

A polarização política muito grande, fake news, o avanço de ideais extremos, assim... a extrema direita, principalmente para mim, acho que é o maior desafio, talvez que a gente vai enfrentar, a gente que é de humanas, me colocando no viés de esquerda... Nosso grande desafio é mesmo combater o que a extrema direita faz, que é tudo isso que eu falei: as fake news, essa falta de divulgação política e científica, revisionismo, tudo isso que a extrema direita traz, é um golpe baixo, então como que você... dentro da gente que é da esquerda... a gente tenta ter uma conduta ética... como que a gente vai combater o golpe baixo, se a gente tenta não ser baixa também, igual a eles? Então é difícil, acho que o desafio de trabalhar política na escola, de ter uma prática docente voltada para o letramento político, é o próprio cenário que está dado aí para a gente, essa ascensão grande da extrema direita e as outras esferas da sociedade que não querem que os alunos aprendam sobre política, né? Só querem que eles aprendam apenas sobre a politicagem, né? Mas a política não (Olga, 2024).

Ainda sobre as dificuldades ideológicas, analisamos as respostas dos docentes quando solicitamos suas opiniões sobre a ausência de Formação Política de outros docentes. Luis e Olga concordam ao dizer que o medo de se posicionar tem relação com algum tipo de despreparo formativo. Luis aponta que se há segurança do docente sobre o assunto, as chances de sofrer perseguições é menor:

Medo. Claro. [...] Na verdade, o medo parte do princípio que eles não sabem o que eles estão falando. Se você entende o que está falando, se você se prepara para o que está falando, você não precisa ter medo dentro de sala de aula. [...] Mas, os professores hoje querem evitar o problema, então como eles querem evitar o problema, então... [é mais fácil deixar pra lá] (Luis, 2024).

Assim como Luis, Olga alega como o medo de ensinar Política se estende para o tipo de aula, a exemplo da disciplina de História, ou mesmo pela própria personalidade do docente:

Primeiro, eu acho que existe talvez um despreparo da pessoa mesmo. Talvez não se sinta muito confiante para trazer esses assuntos. Talvez um pouco de medo, tem gente que prefere não se posicionar, tem os neutrões da vida, que não são neutros, mas se dizem... é, não se posicionam, é medo de se posicionar, eu acredito. [...] Não é covardia, mas eu acho que faz parte um pouco assim da personalidade de cada pessoa também, sabe? [...] E talvez porque ele [os outros professores] não tenha entendido que dar aula de história é um ato político por si só. Então, eu acho que ele [os outros professores] fala de política sem saber que está falando, talvez, né? Pode ser também. Agora, existe o professor que só leciona também aquela história tradicional, esse professor talvez consiga trabalhar menos política na sala, porque vai trazer só fatos e deixar ali sem problematizar, talvez. E tem muito professor de história ainda que é assim, infelizmente. Ainda tem professores que acham que história é trazer data, é trazer o fato em si e só fica naquilo,

aquela coisa cívica. Então eu acho que... é medo, o professor tem medo (Olga, 2024).

Para este mesmo assunto, Antonio, Carlos e Rosa convergem suas falas quando à suposta neutralidade adotada pelos demais docentes, oriunda principalmente da pressão do Escola Sem Partido. Na fala de Carlos, por exemplo, o docente fala sobre o estigma de ensinar Política:

Eu acho que um dos fatores é que hoje em dia ficou esse estigma de que você falar sobre política na sala de aula é você estar falando sobre partido político, não é? Então ficou muito marcado com essa ideia de que você não pode... virou um tabu, porque uma coisa é a própria ideologia política (Carlos, 2024).

Seguindo a mesma lógica, o que Antonio pontua é sobre o comportamento (intencional ou não) dos professores em função desse estigma. Antonio diz:

Eu acho que muitos professores, eles incorporam essa ideologia, não é? De neutralidade, de que não se deve discutir política. Eles não têm a compreensão da política como algo da vida social, entende? E aí eles mesmos incorporam esses tabus. [...] Para eles não ensinarem? Eu acho que é isso, é um “auto freio” e é uma consciência de que isso não faz parte do trabalho que tem que ser feito, entende? (Antonio, 2024)

A docente Rosa ainda completa dizendo que o motivo deste não-posicionamento também pode estar relacionado ao receio que os docentes têm e, portanto, incorporam este comportamento para evitar perseguições: “Eu acho que é uma dificuldade mesmo de não se posicionar. As pessoas, de repente, também começaram a ficar, nessa polarização, começaram a recuar, a ficar em cima do muro. Mas é porque também há perseguições assim. Existe sim” (Rosa, 2024).

Para tanto, ao questioná-los sobre a existência de ameaças e perseguições, todos os docentes relataram já ter presenciado, ou pelo menos conhecem casos, desde os níveis mais discretos, quanto os mais explícitos. Olga, por exemplo, cita ter sofrido alguns constrangimentos, mas que, na opinião dela, não seriam considerados sérios quando comparados a outros amigos docentes: “Enfrentei poucos problemas sérios. Tive amigos que tiveram muitos problemas, inclusive perseguição de grupos da extrema-direita, de alunos... gente que denunciou” (Olga, 2024). Rosa, por sua vez, chegou a contar sobre uma perseguição ocorrida diretamente com ela, infelizmente:

Recentemente, eu tive um caso que eu fiquei um pouco constrangida. Eu tive que dar teorias clássicas e falei da mais-valia, entrei no marxismo, não é? Tem como não entrar. E aí falei, não é? Eu já estive em Cuba. É, eu percebi a sociedade cubana pós União Soviética, não é? Experiência socialista cubana. [...] Então quando eu fui dar, foi bem nessa questão mais científica mesmo,

da mais-valia, explicando e tal. E eu senti algumas questões dentro da sala de aula. O aluno perguntando, indo por umas questões muito pessoais. E em uma noite eu tava voltando da outra escola, que é a que dou aula à noite, e vi uns alunos me cumprimentarem, mas depois, lá na frente, começaram a gritar "comunista, comunista". Como uma forma de constranger, de... Uma brincadeira assim meio... Porque essa palavra comunista virou... virou não, sempre foi, não é? [...] parece que um xingamento, né? É um constrangimento, né? É uma... querendo ou não, uma perseguição, né? Porque você não tem que qualificar ninguém por nada, né? Então, é... senti, fiquei um pouco chateada (Rosa, 2024).

Essa fala de Rosa confirma o que Antonio pontuou seguramente: “Os professores que ensinam política sofrem ameaça e são perseguidos, sim. Mas quando o professor ensina política no campo da direita, ele passa despercebido” (Antonio, 2024). Isto também é confirmado pelo que Linares e Bezerra (2019) constataram como a suposta “doutrinação comunista”.

7.1.2 Dificuldades de ordem estrutural

Dando continuidade a nossa análise, abordando as dificuldades encontradas pelos docentes, apresentamos, na sequência, as que ocorrem pelo fator estrutural. As respostas selecionadas relatam as percepções dos docentes sobre as seguintes questões: a influência dos currículos escolares — como a BNCC —, do apoio e da disponibilidade de recursos pedagógicos e das condições materiais de trabalho (remuneração, carga horária, tipo de contrato trabalhista, quantidade de alunos, entre outros).

O primeiro ponto importante que destacamos é sobre a unanimidade do tipo de contrato trabalhista dos 6 docentes entrevistados: todos são efetivos. O relato de Luís deixa patente como o tipo de contrato de trabalho determina a possibilidade de realizar Formação Política em sua práxis docente. Diz Luis:

Facilita porque aí minha voz pode ser ouvida. Por conta de ser concursado. Existe sim a diferença. Falar que não existe, existe. [...] Eu acho que nesse ponto da minha carreira não interfere tanto quanto à jornada de trabalho, claro, que é pesado, não é? Dois empregos, na verdade, é pesado, mas eu... hoje eu não sinto tanto igual eu já senti no passado. [...] Na verdade, assim, quando você chega no trabalho e você é concursado, te dá uma aliviada. Porque aí você sabe pra onde você vai. Eu trabalhei 14 anos como designado. Então, eu sei a diferença (Luís, 2024).

É possível afirmar, em relação ao tema do contrato de trabalho, que o fato dos docentes indicados pela direção e que aceitaram responder à entrevista serem todos efetivos traz dois indícios. O primeiro é a possibilidade de que o regime de trabalho

efetivo ofereça melhores condições materiais na realização da Formação Política. O segundo é que, além disso, esta condição pode oferecer mais segurança ao docente para falar abertamente sobre o assunto, quando comparado à realidade dos docentes designados temporários, cuja forma de contratação ainda é a realidade majoritária no estado mineiro (Minas Gerais, 2024).

Ao refletirmos sobre as dificuldades estruturais relatadas nas entrevistas, optamos por apresentar esta análise, em seguida, dividida em dois blocos: condições pedagógicas (currículo, relações de trabalho entre alunos, familiares e gestão escolar) e condições materiais (remuneração, jornada, carga horária, direitos, entre outros).

Primeiramente, sobre as condições pedagógicas, destacamos algumas percepções quanto ao currículo da Base Nacional Comum Curricular. Nesta questão, Antonio, Luis e Carlos pontuam que ela possui uma proposta curricular bem completa, entretanto, fazem ressalvas, ainda que distintas entre si. Antonio acredita que isto permite seguridade à liberdade de cátedra dos docentes: “A BNCC, inclusive, fala para trabalhar política e ele dá um respaldo inclusive para a gente se defender desse povo. Eu acho que ele ajuda muito” (Antonio, 2024). Essa ponderação também é citada por Carlos, porém, ele apresenta uma crítica negativa, enfatizando sobre a incompatibilidade entre o excesso de conteúdos da BNCC e a realidade da escola pública. Afirma Carlos:

Eu considero que a BNCC salva muito na parte que você pode falar de tudo, sobre tudo, em qualquer momento. O problema é que ele não te dá uma estrutura em que momento você pode falar, você tem que seguir essa questão... A BNCC, por um lado, é mais completa nessa parte. A minha crítica é que ele [o currículo] é mal organizado nessa parte, que ele jogou tudo lá pra dar realmente o respaldo, mas esse respaldo muitas vezes não tem de fato (Carlos, 2024).

Luís, por sua vez, concorda com o que foi pontuado por Carlos e completa sua crítica quanto à reforma do Ensino Médio, enfatizando a questão do notório saber e a falta de aprofundamento nas disciplinas da Formação Geral Básica:

Com a reforma [do Ensino Médio] é ainda pior... Bagunçou tudo. Na verdade, você tira... aí você não trabalha o conhecimento científico mesmo, aí de fato a opinião entrou. Então, a minha crítica principal ao Novo Ensino Médio é exatamente que ele retrata o que eu sempre abominei, que é opinião na educação, então... notório saber, não é professor [...] Então, na verdade, são coisas que aconteceram aqui dentro da escola que o Novo Ensino Médio acabou vindo para prejudicar mesmo. [...] Eu não tenho um livro didático de Geografia hoje. [...] Porque, na verdade, a gente não tem livro, não tem conteúdo (Luís, 2024).

A fala de Nena traz problematizações parecidas com as de Luís, em relação à falta de livros didáticos, às disciplinas (incluindo itinerários) sem aprofundamento, entre outras questões sobre a reforma do Ensino Médio:

Eu acho que o currículo atual, ele está assim... mais light, tratando mais casos pensantes, sem muita cobrança da política, falar do PSDB, do PMDB, de partidos, fala mais em termos gerais, que a minha disciplina pode trabalhar e outras também, não precisa ser só a história, a geografia, a sociologia, o português... você trabalhar junto. [...] Não existe um livro de história, um de geografia. Você tem que unir o grupo de humanas e falar, eu trabalho esse tema, você trabalha esse, e aquele trabalha aquele [...] Eu acho que aqui na escola dificulta um pouco porque o nosso tempo de estar repartindo, trocando as ideias... é meio curto. Olha gente, eu fico preocupadíssima assim, a quantidade de disciplinas que esses meninos têm. Então, por exemplo, hoje eu chego e falo assim, hoje eu vou dar [a disciplina] de ENEM, gente, não, agora é História. Aí o outro chegou do professor, eu vou dar matemática, não, hoje é raciocínio lógico. Então fica assim, é muito conteúdo para a cabecinha deles. 22 conteúdos. [...] Eu acho que está até superficial porque ficaram muitos conteúdos, muita informação, mas assim, tem que ser tudo rápido, pequeno, curto... Não dá para você, por exemplo, República Nova, República Democrática... você não tem como passar os governos para os meninos, você tem que caçar os principais dados e trabalhar (Nena, 2024).

Ainda sobre as condições pedagógicas, ao questionarmos sobre o apoio pedagógico e a disponibilidade de recursos, os professores relataram sobre a falta de incentivo para realizar a Formação Política. Antonio pontua como isso se agrava quando a gestão escolar prioriza a burocratização do trabalho pedagógico:

Por exemplo, apoio pedagógico eu nunca recebi. Nunca. Nunca tive apoio pedagógico. Eu tenho fiscalização do trabalho burocrático. Mas tem supervisora boa... que faz um trabalho pedagógico também de humanidade, com os meninos... mas, no geral, por exemplo [...] Ela me trouxe uma lista de presença dos alunos, manual, para eu preencher, isso aqui para te ajudar. É um apoio pedagógico, mas eu vejo o apoio pedagógico como um algo a mais, não é? (Antonio, 2024)

Nena e Olga comentam que, se elas quiserem proporcionar Formação Política, precisam realizá-la totalmente sozinhas. Neste último ponto, podemos constatar uma relativa liberdade, pois os docentes podem decidir sobre os assuntos, como foi pontuado por Olga e Carlos. Exemplificamos com a fala de Rosa, que ainda comparou essa situação com a realidade no estado de São Paulo:

Eu acho assim, existe uma liberdade. Acho que a coordenação, a direção, elas não interferem na nossa liberdade de cátedra. Não tem um constrangimento também, não tem... Só... Lógico, tem alguns conselhos assim: "Olha, cuidado com aquilo", não é? Algumas orientações, mas não é nada que faça a gente... Uma mordaca não existe. Isso aqui em Minas é uma diferença. São Paulo já tem câmera na sala de aula, o diretor nos vigia, entende? (Rosa, 2024)

Por outro lado, há uma sobrecarga do trabalho dos docentes, por precisarem realizar mais tarefas e despendem mais tempo em atividades burocráticas, ao invés de priorizar sua função principal que é lecionar em si. Nena inclusive comenta sobre a limitação de recursos:

A gente meio que caminha sozinho. Tá? Então assim, e nem a supervisão, direção tem conhecimento de todas as áreas para nos auxiliar. A gente não tem um coordenador diário que pudesse nos trazer, vamos falar algum conteúdo, nos auxiliar. Aqui na escola é tudo muito grande, então por exemplo, eu quero passar um vídeo, de repente eu chego no salão, o data show... tá tudo fora do lugar, até que você organiza isso, então isso atrapalha muito nosso tempo. Tem muita procura pelo vídeo, por exemplo, num dia só, não é? Tem uma sala só (Nena, 2024).

Podemos concluir esta análise sobre as dificuldades de ordem pedagógica com o relato de Olga, que evidencia que a Formação Política não é estruturalmente pensada e priorizada, muito menos incentivada na escola pública.

Acho que o apoio pedagógico da escola desfavorece o letramento político, no geral. [...] Não é responsabilidade da direção ou da gestão. Acho que não são as pessoas em si. Eu acho que estruturalmente a escola não quer que a gente fale de Política. É uma coisa geral. [...] É porque eu estou pegando as minhas experiências no geral, das outras escolas também... Pensando estruturalmente. Aqui nessa gestão elas são muito abertas. Mas eu acho que trabalhar Política não é favorecido, porque ninguém chega na gente na hora de planejar aula e fala: "Gente, vamos trabalhar Política com os alunos, olha, vocês têm liberdade para fazer isso aqui, vamos fazer um projeto de Política?" Não se tem isso. [...] O que eu vejo que a nossa escola tem, que é diferenciada das outras, é essa abertura, e quando você quer assumir um projeto bacana, assim, diferente, eles dão total apoio. Mas o incentivo, o estímulo, eu não vejo em lugar nenhum - que é uma coisa mais estrutural, não é da escola especificamente, é geral. (Olga, 2024).

Neste relato de Olga, percebemos como o trabalho do professor na Formação Política é, muitas vezes, solitário. Isto demonstra que, apesar dos professores terem liberdade de escolha dos temas para ensinar, são poucos os que assumem de fato a Formação Política como conteúdo fundamental. Desse modo, a Formação Política vem a se tornar um trabalho isolado, quase uma teimosia de alguns professores. A Formação Política se apresenta frágil como projeto coletivo, entretanto, mesmo que feita de maneira pontual, são esses docentes que resistem às dificuldades estruturais e fazem um trabalho essencial.

Este fato se evidencia, por exemplo, quando analisamos um resultado obtido na Pesquisa Nacional sobre as Ocupações Estudantis do Brasil em 2015 e 2016. Nesta pesquisa, havia uma questão que perguntava sobre as pessoas e instituições

que foram mais importantes para a Formação Política de jovens ocupantes antes do movimento das ocupações. Groppo *et al.* (2022) constataram que 40% dos segmentos codificados se referiam a professor/professora. Na mesma pesquisa, os autores demonstram que

esta aproximação e identificação decisiva das professoras e professores se originava menos do projeto pedagógico da escola ou do sistema estadual de ensino, do que de ações pedagógicas pontuais protagonizadas por docentes. Professores e professoras de Sociologia se destacaram, com 17 menções nas entrevistas, acima dos de História (11) e Filosofia (5) (Groppo *et al.*, 2022, p. 88).

Este dado apresentado na pesquisa de Groppo *et al.* (2022), sobre os ocupantes secundaristas relataram que uma das pessoas mais influentes na Formação Política foram os docentes, especialmente os de Sociologia, é um fato que corrobora com nossa análise.

Em seguida, apresentamos as dificuldades oriundas das condições materiais do trabalho docente. Em primeira análise, constatamos que todos os docentes entrevistados pontuaram ao menos uma dificuldade ou desafio em relação às condições materiais a que estão submetidos para realizar a Formação Política.

Trazemos aqui, para exemplificar, os relatos de Antonio, Nena e Rosa. Antonio relata que em sua escola existe uma estrutura e recursos que favorecem, mas enfatiza que as condições de trabalho dificultam muito. Diz Antonio:

Salário, a gente não recebe o piso. [...] Aula? É uma maldição da Sociologia, você tem uma aula por semana, então para você ter um cargo completo, você tem que ter 22 turmas. Diferente do professor de português do 6º ano, ele tem 4 turmas. Então até para aprender o nome dos meninos é difícil. Eu acho que a quantidade de aula é muito para completar um cargo. [...] Se eu ganhasse o piso, eu não ia dar aula em duas escolas, mas eu não ganho o piso. Ah, no Municipal tem tudo, tem sala de vídeo, sala de informática, laboratório, uma puta de uma biblioteca gigante. Mas [em condições] é muito ruim, é exaustivo. Você tem que cumprir carga horária de reunião de estudo, pouca aula... pra você ter um salário maior você tem que ter 500 mil turmas. Muita cobrança de planilha, ninguém quer saber se a tua aula é boa, quer saber se você preencheu a planilha... As condições não são das melhores não (Antonio, 2024).

Concordando com Antonio, Rosa também enfatiza sobre essas dificuldades, ressaltando sobre remuneração abaixo do piso salarial e a sobrecarga de jornada por conta disso:

Ah, precarizado, né? Não é favorável. Eu gostaria de trabalhar recebendo, eu e todos os meus colegas. É uma luta da categoria né? Receber o piso. Trabalhar em só uma unidade escolar, só uma rede, de uma forma mais

tranquila, ter tempo para preparar material, ter um local adequado para isso também (Rosa, 2024).

Nena, por sua vez, ponderou alguns pontos com os quais se sente satisfeita, como o salário, a proximidade da escola para deslocamento e a sua boa relação com os alunos. Porém, em relação à carga horária exaustiva e à burocracia, há também uma insatisfação por parte dela. Nas palavras da docente:

Quanto ao meu tempo, é o que eu te falei, a gente... é bem corrido, não dá muito pra gente estudar mais, aperfeiçoar mais, entendeu? Então eu... eu acho que o meu tempo, ainda mais que eu tenho família, tenho outra vida lá fora. Eu não vivo a escola. Então isso aí dificulta muito a vida da gente. E locomoção, a gente aqui... não podemos falar que nós moramos longe da escola, não é? [...] Comparar com outras cidades.... então a gente tem que ser realista. [...] Porque não tô totalmente insatisfeita, mas também sei que não é perfeito [...] Agora eu cansei, não é? Já me aposentei dos dois cargos, e continuo trabalhando porque eu gosto muito desses meninos, essa convivência me faz muito bem, eu gosto deles... ah, a burocracia de corrigir caderno, de dar nota, de olhar não sei o que... isso me cansa. [...] Eu já trabalhei, eu tinha 32 aulas aqui, 18 na [outra escola estadual] e a coordenação da pós-graduação, eu tinha assim, na média, de 500 alunos na minha coordenação. [...] Final de semana... Era muita coisa. Então você fica estourada. No domingo eu levantava, preparava a semana-aula. Dava uma descansadinha, e segunda eu caia dentro da escola de novo (Nena, 2024).

Abaixo, o quadro 3 apresenta as dificuldades estruturais relacionadas às condições materiais de trabalho do docente. Por meio dele, classificamos as dificuldades relatadas pelos professores em categorias construídas com base em Contreras (2002), Oliveira (2004) e Penna (2011), citados nesta dissertação.

Quadro 3 - Dificuldades estruturais para cada docente e o tipo de desvalorização

(continua)

Docente	Dificuldades Estruturais Citadas	Tipo de Desvalorização
Antonio	Burocratização / Baixa remuneração / Carga horária exaustiva (muitas turmas)	Precarização (por sobrecarga)
Luis	Currículo utópico / Pragmatismo pedagógico (Formas de avaliação, tempo limitado incompatíveis à realidade)	Proletarização técnica (perda do controle da forma de lecionar)
Nena	Disponibilidade de recursos / Diminuição de carga horária das disciplinas-base / Falta de tempo	Precarização (por sobrecarga)

Quadro 3 - Dificuldades estruturais para cada docente e o tipo de desvalorização

(continuação)

Docente	Dificuldades Estruturais Citadas	Tipo de Desvalorização
Olga	Falta de incentivo pedagógico (O professor tem que cumprir tarefas que vão além da sua função, se torna o “super-herói”)	Desprofissionalização (docente com funções além do magistério)
Carlos	Currículo da BNCC incompatível de ser aplicado com as condições reais (Docente tem que se adaptar)	Proletarização técnica (perda do controle da forma de lecionar)
Rosa	Baixa remuneração / Carga horária exaustiva e incompatível aos planejamentos	Precarização (por sobrecarga)

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Neste quadro, podemos observar que todos os professores citam, em algum nível, uma dificuldade que Oliveria (2004) classifica na ordem da desvalorização do trabalho docente. A metade deles se sente sobrecarregada, configurando, conforme constata Penna (2011), uma precarização, pois ao acumular tarefas, a carga horária se mostra exaustiva e incompatível com todas suas funções. A outra metade comenta que sente perder o controle do seu trabalho docente, ou seja, perde a autonomia como professor, se submetendo a funções burocráticas e excessivas que vão além da principal, que é lecionar. Este fato, conforme Oliveira (2004) e Contreras (2002) classificam, é a proletarização do trabalho docente.

Por fim, a partir do exposto, com os relatos e as análises, concluímos que a perda de autonomia (Contreras, 2002) em relação ao seu trabalho é o fator de desvalorização docente em comum nos dois contextos abordados: tanto nas condições materiais de trabalho quanto nas perseguições ideológicas, pois ambos resultam em um profissional que não tem mais controle do seu próprio trabalho. No geral, podemos concluir também que os docentes apresentam uma formação inicial à altura de executar uma Formação Política efetiva, mas os entraves encontrados, frutos da proletarização técnica e ideológica (Derber, 1982), não possibilitam sua efetivação plena, sendo abandonada ou realizada apenas parcialmente.

7.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO ADOTADAS PELOS PROFESSORES

“Quem não vacila mesmo derrotado, quem já perdido, nunca desespera.”
(Secos e Molhados, 1973)

Mais uma vez, trazemos como epígrafe os versos da música “Primavera nos Dentes”, agora para comentar sobre as estratégias adotadas pelos professores que seguem comprometidos com a Formação Política. Esse compromisso se constitui num ato de resistência, quando, mesmo “derrotados e perdidos” diante os desafios, não “vacilam e nem desesperam”, pois continuam resistindo às dificuldades e agindo estrategicamente nesta Formação Política.

Nesta segunda análise, partimos das categorias que interpretam as estratégias adotadas pelos docentes para manter a Formação Política. As perguntas do roteiro que estruturaram as possíveis respostas quanto às estratégias utilizadas para realizar a Formação Política abordaram os seguintes temas: entendimento do conceito de Política; principais assuntos para a Formação Política; melhores métodos para essa Formação; percepção quanto à efetividade do seu próprio trabalho e a sua trajetória formativa, tanto a inicial quanto a permanente.

Assim, ao identificar as ações que os docentes adotam na tentativa de realizar uma Formação Política, a partir de todos os relatos, confirmamos primeiramente que o termo “estratégias” faz jus às suas ações. Embora esses docentes possuam conhecimento e preparo para realizar a Formação Política, a partir dos entraves que encontram e diante das dificuldades postas, o que a maioria deles conseguem executar, de fato, não são necessariamente metodologias sistemáticas, mas alternativas quase que artesanais que tentam driblar esses desafios.

Em relação às estratégias adotadas, identificamos que os docentes entrevistados se apoiam em dois tipos principais:

- 1) Por meio do afeto¹⁶: estreitam os laços com os estudantes, para respeitarem e confiarem na figura do professor como autoridade do conhecimento.
- 2) Por meio de abordagens implícitas e/ou contextualizadas: buscam ensinar

¹⁶ Entendemos aqui “afeto” como “relação humana”, já que este é uma especificidade desta dimensão, ou seja, afetar-se, não necessariamente, é de maneira positiva. O afeto negativo, por exemplo, nesta pesquisa, é a relação entre docente-sociedade-escola, que se evidencia no recuo, medo ou perseguição e, portanto, determina uma abordagem tímida para a Formação Política. De qualquer maneira, no caso destes resultados, o afeto aqui citado pelos professores tem um sentido de confiança, segurança, carinho, proximidade - sendo, portanto, uma estratégia positiva para barrar perseguições ideológicas e realizar a Formação Política.

política sem abordar diretamente o termo política ou ao que é atrelado à política pelo senso comum — apenas partidária e eleitoral, sempre se respaldando na liberdade de cátedra e nos currículos escolares, raramente a partir de uma metodologia de ensino sistemática.

A primeira análise trazida aqui trata da formação inicial e permanente dos docentes, bem como da interpretação que eles têm sobre o reflexo de suas formações em sua própria Formação Política.

Quando questionamos se a formação inicial foi suficiente, a resposta dos entrevistados foi unânime: todos os docentes consideram que a graduação foi uma base essencial, mas que somente com ela não teria sido possível realizar uma prática docente completa para a Formação Política, por considerarem outras experiências formativas importantes, seja os anos de docência, seja a trajetória política que levavam/levam. Isso constata que a formação permanente é algo evidente e necessário para a classe docente. Olga ressalta:

Acho que o que a gente aprende na faculdade é uma preparação pra você enfrentar a sala de aula, mas se você parar só com aquilo ali, você não dá conta. [...] Eu acho que não, acho que precisa continuar na formação, a formação continuada. E se interessar por Política. [...] Eu acho que a formação na universidade é uma base boa, principalmente a nossa de humanas [...]. Mas eu acho que a formação em humanidade em si, ela consegue ajudar a gente a desconstruir coisas, apesar que ela não faz sozinha, a gente sabe que um monte de professor de história que acha que a culpa da escravidão é do próprio negro, fala coisas absurdas assim. Então a gente sabe que isso não é sozinho, tem professor de história que é de direita, de extrema direita, então é bem incoerente, mas é aquilo, se você para só na formação ali e não vai além, você não dá conta, senão, você não consegue, não vai (Olga, 2024).

Esta compreensão é coerente com o que Freire (1996) argumenta em *Pedagogia da Autonomia*: “Ensinar exige consciência do inacabamento”. Ou seja, os docentes têm a consciência de que é impossível esgotar o conhecimento e a formação permanente é substancial à práxis docente (Freire, 1996). É possível, entretanto, questionar Olga quando ela relaciona Formação Política como algo naturalmente associado aos valores do campo político-ideológico de esquerda, ainda que ela seja coerente com a concepção freireana de que não é possível ser neutro na educação.

Na sequência, ao serem questionados sobre o que consideram mais importante em suas formações para proporcionar o ensino de política, relatam ser a base teórica junto ao aperfeiçoamento que vem com a prática. Os docentes

demonstraram seus aprimoramentos por duas maneiras: com suas experiências ao longo do tempo na educação e com as trajetórias de suas vidas pessoais, tendo participado ativamente de outras esferas formativas para a vida política. Estes fatos corroboram com o que Groppo (2020), à luz de Thompson (2002), argumenta em seus estudos sobre a Formação Política, ou seja, de que ela existe para além da escola formal. Logo, “A experiência cultural e histórica dos sujeitos populares — a partir de suas próprias práticas — é tão legítima quanto a cultura letrada” (Thompson, 2002 *apud* Groppo, 2020, p. 12).

Selecionamos duas respostas distintas para evidenciar o que foi constatado acima. A primeira é a de Nena, entrevistada com o maior tempo de docência, sobre a sua experiência na educação:

Tinha história moderna, história antiga, história contemporânea, dentro do curso de história, muito bom, professores ótimos, mas assim, o teu dia a dia, o teu preparar a aula, ou você falar assim “Isso aqui eu posso falar com meus alunos, isso está no alcance do entendimento deles”, isso que fez eu pensar mais como trabalhar política (Nena, 2024).

O segundo relato que trazemos para exemplificar a importância da trajetória de vida pessoal é a de Antonio, que ressalta a sua grande proximidade com a política e como ela fortalece sua prática de ensino. Além disso, Antonio ressalta que a base teórica e formativa da graduação é indispensável.

Eu tenho uma vida específica, muito próxima da política desde muito novo. Movimento estudantil, movimento social. Fui presidente de diretório acadêmico. Fui... que mais? Fui... Criei o primeiro Conselho Municipal de Cultura. Fundei um partido político... Já militei nos quatro partidos políticos, aí eu fiz Ciências Sociais, fiz pós-graduação em gênero e diversidade na escola, fiz uma extensão gigante em economia, depois eu fui para o movimento sindical, fui dirigente sindical. [...] Pela minha experiência fora da escola, é o que me dá a maior base para ensinar política na escola [...] Mas eu poderia ter feito língua portuguesa, entende? E eu tenho conhecimento de política. Mas na faculdade eu aprendi muito também. [...] A prática não me ensinou, a prática não me deu um livro do Norberto Bobbio para ler, a faculdade deu (Antonio, 2024).

Ao abordarmos mais especificamente sobre a Formação Política, perguntamos primeiramente aos docentes qual o entendimento deles sobre o conceito de Política. Em respostas menos ou mais diretas, houve consenso: todos os docentes consideram o conceito de Política e sua Formação na escola como algo amplo, que define a organização da sociedade e das instituições e envolve conflitos de interesse, ou seja, é uma área do conhecimento mais abrangente do que apenas a lógica

partidarista. Veja a definição de Antonio como exemplo: “A política é uma relação de poder estabelecida em sociedade, onde há divergências que se chocam e a política é a administração desse conflito” (Antonio, 2024). A compreensão de Luis também é um bom exemplo:

Política é tudo. Então, na verdade, é aquilo que você tem que mostrar que política vai além necessariamente do partidarismo, política vai à questão de escolhas, questão da definição, a questão de você ter, por exemplo, um encaminhamento de alguma coisa, todas essas questões são políticas (Luis, 2024).

Entendemos que a práxis docente compõe um conjunto de movimentos dialéticos, dentre os quais, se encontra o movimento de coexistência entre conteúdo e método. Entretanto, com o intuito de tornar a indagação sobre a práxis docente mais simplificada, fazemos uma separação das perguntas sobre o conteúdo e métodos na sequência do roteiro, facilitando as respostas dos entrevistados.

Assim, perguntamos, primeiramente, aos entrevistados quais conteúdos eles consideram mais importantes da área da Política. Foram citados: Classes sociais; Consciência de classe; Aplicabilidade na vida social; Direito; Origem; Democracia; Respeito; Empatia; Saber histórico; Exemplos históricos; Problematização (Senso crítico); Evolução histórica da humanidade; Ciência, ética e moral; Visões ideológicas; Conceito e formas de organização: assembleias, decisões coletivas, além das vias políticas formais.

Os três assuntos seguintes foram citados por dois docentes diferentes: Cidadania; Construção e estrutura do Estado nos exemplos do cotidiano. Por fim, quando questionados se estava sendo possível abordar esses conteúdos e assuntos, todos os docentes responderam que sim, a exemplo de Olga: “Eu estou cotidianamente o tempo inteiro trabalhando com política, o tempo inteiro” (Olga, 2024).

Para o último tema abordado, as perguntas (isolando o método) foram mais determinantes para identificar as estratégias. Procuramos indagar sobre os métodos e/ou metodologias utilizadas e se os docentes estavam conseguindo adotá-las. O Quadro 4, na sequência, apresenta o que cada docente citou, separadamente, como melhor método. Na coluna à direita, destacamos, suas respostas sobre a efetividade de sua adoção, na íntegra. Alguns docentes utilizam mais de um método (ou estratégia) e os explicam nesta fala localizada na coluna citada acima.

Quadro 4 - Melhores métodos para realizar Formação Política para cada docente

(continua)

Docente	Melhores métodos	Conseguiu adotar?
Antonio	Utilizar do círculo de cultura da palavra geradora	“Hoje mesmo” (Antonio, 2024).
Luís	Contextualizar com a realidade e a atualidade	“É um jeito. Porque não adianta você tentar ser muito abstrato, na verdade. Você tem que ser um pouco mais direto. Porque, querendo ou não, a área de ciências humanas, de vez em quando, vai pra umas questões muito abstratas. E aí o aluno costuma se perder. Então eu tenho que trazer mais pro contexto. A própria avaliação é voltada mais para o real. E na área de ciências humanas, da preparação para o ENEM, por exemplo, esse bimestre a gente discutiu os conflitos mundiais [...] Eu sempre tento trazer para o real mesmo, para a atualidade” (Luis, 2024).
Nena	1) Deixar os alunos livres em suas próprias convicções (diz sobre preferir não intervir) 2) Aula invertida	“Eu tenho tentado usar de tudo, sabe? A aula expositiva às vezes fica até meio cansativa. Eu trago muitos textos interpretativos, então na hora da correção a gente acaba falando de um assunto ou de outro. Eu trago alguns vídeos curtíssimos [...] Mas os meninos assistem um debate, fazem uma exposição, os meninos fazem um trabalho escrito, entregam uma parte escrita e falam, comentam, eles fazem a aula, [e eu] fico de mediadora, assim, entendeu? [...] Você não pode ficar só na leitura, você não pode ficar só no vídeo, é só no debate, então agora daqui um pouco vai começar uns temas bons pra eu trabalhar isso com eles no debate” (Nena, 2024).
Olga	1) Trabalhar de maneira leve, descontraída, divertida, considerando o contexto. 2) Não falar explicitamente sobre a política “eleitoreira” e da polarização, apenas abordar os temas de maneira indireta	“Gente, eu sou de esquerda, eu estou aqui tendenciosa, eu tenho um lado, mas vou tentar ser o mais imparcial possível, e expliquei isso pra eles, essa fala minha, já expliquei: ‘O que é ser parcial?’, ‘O que é ser de esquerda ou de direita?’. Já montei um material, coloquei a referência, tudo no final, acho que usei o livro Norberto Bobbio, como referência, na época [...] O antipetismo estava em alta, mesmo assim os alunos ainda acharam a aula boa, não tive problemas, eu consegui trabalhar essa aula específica em todas as minhas turmas sem nenhum problema, sabe? Eu acho que dá para dialogar assim com eles, mesmo quando não é tão implícito, mesmo quando é mais assim, já tipo, a esquerda e a direita” (Olga, 2024).
Carlos	Utilizar materiais e métodos lúdicos, contextualizando com a atualidade e o saber prévio dos alunos.	“Fazer eles pensar criticamente, seja pra eles defenderem uma ideia política que eles já têm. E hoje em dia os alunos do ensino médio já tem uma visão política formada, que eles também saibam ver e saber criticar aquela visão que ele defende, porque nem tudo vai ser preto no branco, tem certos tons de cinza nessa ideologia mesmo” (Carlos, 2024).

Quadro 4 - Melhores métodos para realizar Formação Política para cada docente

(continuação)

Docente	Melhores métodos	Conseguiu adotar?
Rosa	<p>1) Procurar ser mais objetiva, factual e tomar certos cuidados quando o assunto exige debates e/ou reflexões;</p> <p>2) Mudar ou adaptar metodologias (diz não se sentir mais tão livre quanto alguns anos atrás).</p>	<p>“[Antes] eu tinha mais... eu sentia na minha voz, assim, como professora, que era mais tranquilo falar. Tinha mais liberdade. E eu não estava lidando com alunos que já tinham um pré-conceito por conta dessa polarização, que é até no mundo inteiro. Mas aqui a gente tá vivendo algo bem... Então, assim, falar de Guerra Fria, comunismo, era muito mais simples e eu não tinha tanto, assim, não é? Uma barreira, não é? Esse receio... Que agora eu tenho que tomar outros caminhos no meu discurso, na minha forma, na minha metodologia. [...] E tem horas que eu recuo total, não tem como. É isso que eu senti nesse período, sabe? E é lógico, a gente vai fazer um paralelo da história da política brasileira, a gente vai perceber que tem um porquê” (Rosa, 2024).</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Faz-se evidente, portanto, o que Vale (2001) argumenta na citação abaixo, sobre a postura do educador:

É necessário que a ação transformadora seja respaldada pela coragem, pela ousadia, afugentando o medo existente, fazendo uma possibilidade existir. Para isso é essencial que o educador progressista tente compreender o espaço social onde ele atua para descobrir exatamente com quem ele pode contar, com quem não pode. O mapeamento ideológico da instituição, onde o educador está, possibilitará até onde tem que ceder hoje em função de não obstaculizar suas possibilidades de amanhã. É necessário que, ao traçar “o perfil” do espaço social onde atua, o educador tente reconhecer quais são seus inimigos e quais os seus aliados. (Vale, 2001, p. 56–57)

A fala de todos os docentes na segunda coluna do quadro demonstra o que Vale (2001) considera importante: o compromisso, pela fala de Antonio, a coragem, a exemplo do relato de Rosa, a ousadia, demonstrada na fala de Olga, e as possibilidades, mediante os relatos de Luis, Nena e Carlos.

Por fim, em outros momentos da entrevista, quando perguntados não diretamente sobre as estratégias, os professores abordaram também algo importante para a práxis docente: o afeto. Este se manifesta, principalmente, quando há uma dificuldade posta. Trazemos as falas de Antonio, Luis e Olga como exemplos de que cultivar afeto com os estudantes é uma estratégia que funciona:

Eu tenho sentido assim, a gente está num momento de extremismo no Brasil e [...] eu vejo que os meninos me olham com um olhar com pé atrás. E aí eu tenho que conquistá-los pelo afeto. E com esse trabalho afetivo eu ganho a confiança deles. E paralelo eles vão entendendo que a sociologia é uma ciência política (Antonio, 2024).

A dificuldade maior para os alunos é entender que eu tenho um excelente relacionamento com eles mesmo eles sendo da direita, por exemplo. Então assim, eu acho que a questão que quebra, o que talvez dá um bug dentro da cabeça deles, é exatamente eles terem uma boa relação comigo sabendo que eu sou da esquerda. [...] “Nossa, como que você gosta da aula dele? O cara é do PSOL, caramba!” (Luis, 2024).

Eu penso que para tudo que eu faço, mesmo que seja um tema muito delicado, ou muito sério, ou muito polarizado, eu acho que essa ideia de ter uma relação de afeto com os alunos, para mim, ela sempre foi a minha, acho que a minha base, assim, como professora, sabe... tanto que quando eu não estou bem com os alunos, eu não consigo produzir, eu não consigo dar boas aulas, sabe? Quando eu estou com o emocional ruim, ou eu não estou bem naquela sala de aula determinada, eu não consigo... minhas aulas não fluem ali, porque eu preciso estar numa rede de relação boa com eles, essa coisa do afeto. Então, assim, eu acho que quando a gente tem isso com os alunos, você pode falar até de Bolsonaro e Lula, que não vai ter problema na sala de aula, sabe? (Olga, 2024).

Portanto, constata-se aqui o que Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, enfatiza, que “ensinar é uma especificidade humana”. Freire (1996) nos lembra que o afeto está presente quando os docentes ensinam com generosidade, quando sabem escutar, quanto se disponibilizam para o diálogo e querem bem aos seus educandos (Freire, 1996).

Postas todas as análises quanto às estratégias, ressaltamos que:

1) Quanto à formação inicial: os docentes têm a consciência de que a formação teórica pela graduação é essencial, mas que também é necessário se atualizar, aprofundar, conhecer outros métodos, comprovando que a formação permanente é indispensável.

2) Quanto ao seu entendimento sobre a Política: é consenso entre os docentes a sua compreensão como área do saber e como conteúdo programático indispensável para a formação ética, cidadã e democrática de seus estudantes, para além da dicotomia de partidos e ideologias.

3) Quanto às metodologias utilizadas: os docentes, no geral, não aludem a metodologias sistemáticas, com exceção de Antonio, que citou a palavra-geradora, método de Paulo Freire (1967) presente em “Educação como prática da liberdade”. Os professores relatam que utilizam métodos e estratégias definidas a partir do que percebem sobre o ambiente escolar, os estudantes e a gestão, e, principalmente, diferenciam suas ações, caso sofram algum tipo de perseguição. Estas, por fim, não se consolidam como teorias metodológicas sistemáticas, mas como alternativas que os mesmos encontram para driblar as dificuldades postas. Portanto, são docentes que resistem e realizam Formação Política conforme às possibilidades.

Concluimos, por fim, que ambas as categorias de análise desta pesquisa estão intrinsecamente ligadas, pois as estratégias que os docentes adotam têm relação direta com as dificuldades encontradas por eles. O que se mostrou evidente é que a prática docente e a Formação Política que realizam é condicionada pelas condições de trabalho que possuem e pelas perseguições que enfrentam. Podemos, entretanto, finalizar esta análise com um quê de esperança: ainda existem docentes corajosos e comprometidos o suficiente com a Formação Política de seus estudantes, pois a realizam, dentro do possível, mesmo diante de um contexto repleto de desafios.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar esta dissertação, retomamos a motivação inicial que orientou toda a investigação aqui proposta. Diante de um cenário em que eu, enquanto docente, encontrei dificuldades na minha prática, em relação ao ensino da Política e a sua efetividade no ensino médio, após questionamentos, hipóteses e indagações, retornamos ao objetivo central que guiou esta pesquisa: analisar a atuação de professores de ciências humanas, em relação às dificuldades encontradas e às estratégias adotadas durante o processo de Formação Política de seus alunos de Ensino Médio, no âmbito da educação básica pública, no sul de Minas Gerais.

Portanto, embasados no referencial teórico e a partir da análise das entrevistas realizadas, podemos conferir as hipóteses formuladas para nossa indagação. A primeira hipótese se confirmou, pois concluímos que os docentes se encontram em um sistema de ensino marcado pela precarização. Este sistema não possibilita a autonomia (Contreras, 2002) que os professores, além de terem o direito, necessitam ou desejam para uma Formação Política crítica e como um projeto educacional e coletivo, seja pelas condições estruturais que enfrentam, seja pelas dificuldades de ordem ideológica que estão submetidos.

Diante destes dois tipos de dificuldades que classificamos entre ideológicas e estruturais, elencamos aquelas que foram principais. Primeiramente, no âmbito ideológico, identificamos: a perseguição aos docentes, o constrangimento causado pela censura sobre o assunto, o medo e o recuo quanto a essa Formação específica, e, além disso, uma desvalorização social do profissional, em uma conjuntura cujos assuntos científicos estão sendo colocados no mesmo patamar de veracidade que as opiniões do senso comum. Nos relatos, foi evidente perceber como esses fatores ideológicos e os entraves que advém disso afetam a maneira como fazem a Formação Política. Ainda, podemos ressaltar que os professores que a realizam, devido ao medo e ao recuo, fazem a Formação Política como se fosse algo perigoso, errado, escondido. Isto, evidentemente, é um entrave significativo para a democratização do ensino e da Formação política no país.

Ainda, em relação às dificuldades, também elencamos as que advém das condições estruturais. Identificamos as mais recorrentes nas entrevistas: primeiramente, foi relatado pelos docentes que o apoio e os recursos pedagógicos são limitados, visto que não há um incentivo direto da escola básica para a Formação

Política, nem ao menos como projetos coletivos das próprias escolas em que atuam. Além deste fato, identificamos também uma desvalorização material da profissão, já que os relatos demonstraram algumas condições agravantes na qual os professores estão submetidos. Alguns dos exemplos mais citados são: a remuneração abaixo do piso salarial, a carga horária exaustiva e a burocratização da docência, estes, são reflexo de regulamentações educacionais que não visam a Formação Política em si, já que, seguem a lógica empresarial para as escolas. Portanto, esta sobrecarga de atividades, a carga horária exaustiva e a burocratização da docência são percebidas nas metas irreais postas, nos documentos e papeladas excessivas, e até, em algumas avaliações exteriores, o que, por fim, restringe ainda mais o tempo hábil para realizar uma Formação Política.

A segunda hipótese da nossa pesquisa também foi confirmada. Os professores relataram que adotam estratégias para resistir a estas dificuldades, principalmente quando se respaldam na liberdade de cátedra prevista por lei para discutir as temáticas da Formação Política, e porque a proporcionam conforme as condições de trabalho em que se inserem. Nessa mesma temática da segunda hipótese, também se confirmou, durante o processo de indicação das respectivas direções, que os professores apontados como formadores políticos compõem tanto uma minoria dentre do quadro docente dessas escolas quanto, conseqüentemente, realizam a Formação Política de maneira individual e solitária.

Dentre as estratégias adotadas pelos docentes entrevistados, identificamos nos relatos que há duas maneiras principais nas quais os professores se apoiam: por meio do afeto e/ou por meio de abordagens implícitas. Os entrevistados consideram que estreitar os laços com os estudantes, através do respeito, afeto e confiança, lhes dão um pouco mais de liberdade e preserva sua autoridade para realizar uma Formação Política. Outros docentes relataram que preferem realizar esta Formação de maneira mais implícita em suas abordagens, seja se referindo aos temas da Política indiretamente, seja ensinando política de maneira contextualizada.

De todo modo, mesmo que as estratégias adotadas pelos docentes contem com o respaldo curricular e a liberdade de cátedra do professor, ou tenham um pouco mais de flexibilidade devido à boa relação com seus estudantes, essas estratégias são raramente realizadas a partir de metodologias de ensino sistemáticas. Isto, por fim, confirma também a hipótese de que o termo “estratégia”, escolhido por nós, é

mais coerente que os termos “métodos” ou “metodologia” de ensino, considerando que a prática docente dos entrevistados é condicionada às dificuldades postas.

Consideramos que a metodologia adotada nesta pesquisa foi eficiente para atingir o objetivo da mesma, que se configurou como estudo de casos. Seu objetivo não era analisar o problema em âmbito nacional, mas sim compreender com profundidade o significado do trabalho docente de Formação Política destes professores no sul de Minas Gerais. Os resultados apresentam um consenso das percepções dos docentes sobre as dificuldades ao realizar a Formação Política. Esse fato evidencia que a mesma não possui um projeto coletivo consolidado na educação básica, que por se tratar de algo estrutural, independe do nível estadual ou municipal de gestão. Por conseguinte, esta evidência corrobora a hipótese de que a Formação Política não é um objetivo definido na educação pública do Brasil, quiçá uma prioridade. Este fato, por fim, nos leva a confirmar que a ideologia dominante das elites e do poder atual, no contexto do neoliberalismo, é resistente à emancipação crítica de jovens estudantes (Gramsci, 1932).

Por último, é notório que esta pesquisa não esgota as indagações sobre esta realidade em outros contextos. Além disso, essa pesquisa não se propõe a reduzir a Formação Política, o trabalho docente e a educação pública em angústias e impossibilidades, pois ensinar exige alegria e esperança, e também, a convicção de que a mudança é possível. (Freire, 1996). Os docentes entrevistados nessa pesquisa, embora sejam considerados “Dom Quixotes” do sistema educacional, demonstraram seu compromisso e fidelidade à formação crítica de seus estudantes, e, mesmo em número reduzido, carregam consigo o desejo de revolução e o sustentam por meio dessa mesma educação. É claro que esta não é uma afirmação que pretende romantizar o trabalho docente a ponto de se conformar com a desvalorização da classe dos professores. Pelo contrário, a proposta é deixar um legado científico de que esta classe merece urgentemente mais incentivo, prestígio e investimentos, dada a essencialidade do seu trabalho. Ainda, é possível que esta pesquisa colabore para a reflexão e proposição de políticas públicas curriculares, já que os currículos postos se alinham diretamente aos entraves estruturais e as condições de trabalho docente na educação pública brasileira.

Um rebelde uma vez disse que os poderosos conseguem eliminar uma, duas, três flores, mas a primavera sempre aparece. Eis aqui a esperança que estes docentes nos trazem — eles representam a resistência que a primavera tem em

florescer após um inverno rigoroso. O nosso maior desejo é que, cada vez mais, os invernos sejam mais suscetíveis à vida. Esta, entretanto, não é uma afirmação sobre estações do ano e as condições biológicas das espécies, mas sobre a história da humanidade e a possibilidade da sua existência digna.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. A educação contra a barbárie. *In*: ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.
- APPLE, M.; JUNGCK, S. Você não tem que ser um trabalhador da linha de montagem: autonomia e currículo. *In*: APPLE, M. **Professores e textos: economia política, relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução Romilly. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- AUGUSTO, M. **A rede estadual de ensino em Minas Gerais — REE/MG**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/e0f0c1cf-3764-465f-975f-a4b45da94b59/content>. Acesso em: 13 ago. 2025.
- BENEVIDES, M. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, [S. l.], n. 38, 1994, p. 224–237.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília/DF, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tecnica_2021.pdf. Acesso em: 30 mai. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília/DF, ano 175. 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11. jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso: 20 mai. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília/DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 mai. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Médio - Introdução**. Brasília/DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-edu cacao-basica-2007048997/13559-ensino-medio-introducao#:~:text=A%20Lei%20de%20Diretrizes%20e,da%20obrigatoriedade%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.>

Acesso em: 25 mai. 2024.

BRASIL. Brasil tem mais de 155 milhões de eleitoras e eleitores aptos a votar em 2024. **Tribunal Superior Eleitoral**, 2025. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2024/Julho/brasil-tem-mais-de-155-milhoes-de-eleitoras-e-eleitores-aptos-a-votar-em-2024>. Acesso em: 23 jul 2024.

BRECHT, B. **Poemas 1913–1956**. São Paulo: [s. n.], [19--?].

BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**. 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

BUTTIGIEG, J. Educação e Hegemonia. *In*: COUTINHO; TEIXEIRA. (org.) **Ler Gramsci: entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003, p. 39–48.

CARVALHO, F. **O ensino de Sociologia e o início da docência: caracterização e análise das condições de trabalho no estado de São Paulo**. 2022. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) — Faculdade de Ciências e Letras da Unesp Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara/SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/99dea725-37de-4c37-ae75-94d204eb2a4c>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CÍCERO, M. **Da República**. Ridendo Castig Mores (ed.) [S. /]: Rocket Edition, 2001. *E-book*. 152 p. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/darepublica.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2024.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, J.; SOUZA, J. A precarização do trabalho docente e a lógica das competências sob a égide do neoliberalismo. **Kalagatos: Revista de Filosofia**, [S. /], v. 19, n. 1, 2022, p. 1-16.

CORTI, A. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. *In*: CÁSSIO, F. (org.) **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019

COUTINHO, C. O conceito de política nos Cadernos de Cárcere. *In*: _____. **De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 107–120.

CRICK, B. Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. **Final report of the Advisory Group on Citizenship**. London: Qualifications and Curriculum Authority (QCA), 1998. Disponível em: www.qca.org.uk/library/Assets/media/6123_crick_report_1998.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

DALLARI, D. **Cidadania e direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DANTAS, H. O caráter essencial da educação política e o desenvolvimento da democracia no Brasil. **Cadernos Adenauer XI: Educação Política: reflexões e**

práticas democráticas. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, n. 3, 2010, p. 3–11.

DIAMOND, L. Cultivating democratic citizenship: Education for a new century of democracy in the Americas. **Social Studies**, [S. l.], v. 88, n. 6, 1997, p. 244–251.

ENGELS, F. **A situação da classe operária na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FERNANDES, F. **Educação e Sociedade no Brasil**. [S. l.]: Edusp, 1966.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, P. **Paulo Freire: educação e comunicação ou o difícil caminho da liberação**. [Entrevista cedida a] Ana Maria Fadul. [S.l.]: IDAC, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FERRETI, C.; SILVA, M. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por hegemonia. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385–404, 2017.

GADOTTI, M. Educação e Ordem Classista. *In*: FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GRAMSCI, A. Cadernos 6, 7 e 8 (1930–1932). *In*: _____. **Cadernos de Cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. 8. ed. pp. 238–311.

GRAMSCI, A. Caderno 10 (1932): A filosofia de Benedetto Croce. *In*: _____. **Cadernos de Cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023. 15. ed. pp. 315–324.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932): Os intelectuais. O princípio educativo. *In*: _____. **Cadernos de Cárcere vol. 2**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, A. **Escola, educação e ensino**. São Paulo: Edições Iskra, 2017.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GONÇALVES, A.; FIGUEIREDO, F. **Educação para a cidadania e o ensino médio: uma revisão teórica**. Criciúma: Criar Educação, v. 10, n. 2, 2021.

GROPPO, L. **A presença da felicidade: ocupações estudantis no Brasil em 2015 e 2016**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

GROPPO, L. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GROPPO, L. **Juventude, classe social e política**: reflexões teóricas inspiradas pelo movimento das ocupações estudantis no Brasil. *Argum.*, Vitória, v. 12, n. 1, p. 7-21, jan./abr. 2020. Disponível em:

<https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/wp-content/uploads/sites/207/2021/08/GROPPO-SILVEIRA-Juventude-classe-social-e-politica.pdf>. Acesso em: 15. set. 2025.

GUILHERME, A.; PICOLI, B. Escola sem Partido — elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 23. p. 1- 23, 2018.

GUSMÃO, R. **A terceirização de serviços na contrarreforma do Estado**. Serviço Social e Sociedade, 2002.

IBEAC. **Curso de Formação Política**. São Paulo: IBEAC/USP, 1988.

KERSTING, W. Democracia e educação política. *In*: MERLE, J.; MOREIRA, L. **Direito e legitimidade**. São Paulo: Landy Editora, 2003.

LAVAL, C. A nova linguagem da escola. *In*: LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Maria Luíza de Carvalho e Silva. 1 ed. Londrina: Editora Planta, p. 43–58, 2004.

LAVILLE, C. DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LINARES, A.; BEZERRA, J. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. *In*: CÁSSIO, F. (org.) **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, p. 127–133, 2019.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1967.

MARTINS, J.; DANTAS, H. O Índice de Participação e a importância da educação. **Revista Opinião Pública**, v. 2. Campinas: UNICAMP, 2004.

MENEZES, F. *et al.* Uma análise sobre a importância da educação política no ensino básico brasileiro para a formação cidadã dos indivíduos. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE LUCIANO FEIJÃO. 7. 2014, Sobral - CE. **Anais [...]**. Sobral: Faculdade Luciano Feijão, 2014.

MÈSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAS GERAIS. Baixa remuneração e precarização marcam trabalho docente.

Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2024. Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Baixa-remuneracao-e-precarizacao-marcam-trabalho-docente>. Acesso: 10 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte/MG, 2024. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria Regional de Educação. **Lista de Escolas**. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>. Acesso em: 24 out. 2022.

MONTEIRO, S. **Aprendendo direito: reflexões para um ensino escolar que garanta o conhecimento jurídico para a cidadania**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) — Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca/SP, 2017.

NAGIB, M. (org.) Quem Somos. **Escola sem partido**. [S. l.]: ESP, c2019. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 23 jun. 2023.

NETA, A. *et al.* Contextos da precarização docente na educação brasileira. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 01–25, 2020.

NOGUEIRA, I. **A violência nas escolas e o desafio da educação para a cidadania**. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED 23., 2000. Caxambú. Resumos [...], 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0506>. Acesso: 25 jul 2024.

NÓVOA, A. Carta a um jovem pesquisador em Educação. CONFERÊNCIA DE ABERTURA DO XIII CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. 2014. *In*: **Investigar em Educação**, [S. l.]: n. 3, 2015, p. 13–22.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, 2004.

PEDROSO, S. **O trabalho docente na educação básica: um estudo sobre a docência nas Instituições de Ensino Públicas Municipais de Uberlândia/MG, a partir da década de 1990**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30138/1/OTrabalhoDocentenaEducac%cc%a7a%cc%83o.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025.

PENNA, M. **Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores**. São Paulo: FAPESP, 2011

PEREIRA, G. **Servidão ambígua: valores e condições do magistério**. São Paulo: Escrituras, 2001.

PUTZKE, C. **O Princípio Educativo: A Escola Em Gramsci**. *In*: CONEDU: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5. [S. l.], 2018.

RODRIGUES, D. **O “ajuste” neoliberal e a precarização do trabalho docente no governo José Serra em São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2017.

SANTOS, G. **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001

SAVIANI, D. Crise Estrutural, Conjuntura Nacional, Coronavírus e Educação: o desmonte da educação nacional. *In: Revista Exitus*, [S. l.]: v. 10, p. 01–25, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Escola sem Partido: o que isso significa?** [S. l.]: Portal Vermelho, 2017.

SCHLESENER, A. **A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Liber Livro, 2009.

SILVA, A. BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Palavra Aberta**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SILVA, D. **As políticas neoliberais e a precarização do trabalho docente em uma microrealidade de duas escolas mantidas pelo estado em Porto Velho — Ro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação do Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2014.

TEIXEIRA, A. **Educação para a Democracia**. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1936.

TREVISAN, A. **Educação e Violência: a Educação contra o Fascismo**. Porto Alegre: Educação (PUC-RS), v. 43, n. 2, p. 1-14, 2020.

VALE, A. **Educação Popular na Escola Pública**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VALLE, L. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, 2001.

WESTPHAL, F. Direitos Humanos na Educação, um pilar para o exercício da cidadania e a concretização da dignidade da pessoa humana. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, [S. l.], v. 5., 2009. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/textos/westphal_dh_educacao_cidadania_dignidade.pdf. Acesso em 9. mai. 2025.

ZANELLA, A. Escolarização formal e cidadania: possíveis relações, relações possíveis? **Centro Edelstein de Pesquisas Sociais**, Rio de Janeiro, p. 84-91, 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em 10 jun. 2024.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 Dados iniciais solicitados a(o) participante:

- 1- Pseudônimo / Nome fictício
- 2 - Você é contratado ou concursado?
- 3 - Desde que ano você é docente?
- 4 - Você leciona em outra(s) escola(s) além desta selecionada?
- 5 - Quais o(s) nível(is) da(s) turma(s) que você leciona no ensino médio?
- 6 - Quais disciplinas(s) das ciências humanas ou eletivas (NEM) você leciona atualmente?

2 Perguntas:

- 1 - Quando se fala em letramento¹⁷ político, qual o seu entendimento sobre a “política” que deve ser ensinada?
- 2 - Quais dos principais assuntos sobre política você acha importante e que deveriam ser ensinados no ensino médio?
- 3 - Você tem tratado destes assuntos em suas aulas? Comente.
- 4 - Quais seriam os melhores métodos para ensinar política no ensino médio?
- 5 - Você tem conseguido adotar esses métodos? Comente
- 6 - Até que ponto você considera que tem conseguido ensinar sobre política em suas aulas? Comente.
- 7 - Quais as principais dificuldades encontradas para ensinar política na sua escola?
- 8 - Na sua opinião, por que há professores de ciências humanas que não ensinam política em suas aulas?
- 9 - Professores que têm tentado ensinar política no ensino médio público, como você, têm sofrido ameaças e perseguições? Comente.
- 10 - Comente até que ponto os itens abaixo favorecem ou dificultam o ensino de política no ensino médio:

- currículo previsto na BNCC

¹⁷ Até o momento da etapa de qualificação do mestrado, o termo utilizado na pesquisa, sobre a atuação dos professores ao ensinar Política, era “Letramento Político”, entretanto, o mesmo foi revisado por questões de coerência teórica e atualizado na dissertação para “Formação Política”.

- apoio pedagógico da escola
- condições de trabalho

11 - O que você considera como tendo sido mais importante na formação de suas ideias e conhecimentos sobre política?

12 - Você considera os seus conhecimentos atuais sobre política suficientes para o seu trabalho docente? Comente.

13 - Gostaria de receber os resultados desta pesquisa? Solicitação de e-mail para enviar posteriormente (caso opte receber).

3 Agradecimentos

Muito obrigada pela sua colaboração na pesquisa! Sua experiência estará contribuindo para questionar as condições de trabalho e pedagógicas para o professor que realiza letramento político a fim de contribuir cientificamente com sugestões de melhorias para este processo.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Dados de Identificação

Título da pesquisa: *Trabalho docente e letramento¹⁸ político: um estudo de caso das dificuldades e estratégias de professores do Ensino Médio no sul de Minas Gerais*

Pesquisador(a) responsável: Luís Antonio Groppo

Pesquisador(es) participante(s): Fernanda Milan de Carvalho

Nome do participante:

Data de nascimento:

CPF:

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa *Trabalho docente e letramento político: um estudo de caso das dificuldades e estratégias de professores do Ensino Médio no sul de Minas Gerais*, de responsabilidade do pesquisador Luís Antonio Groppo. **Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver.** Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, e no caso de aceitar fazer parte do nosso estudo assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador(a) responsável. **Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.** Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Ao ler os itens abaixo, você deve declarar se foi suficientemente esclarecido(a) sobre as etapas da pesquisa ao final deste documento.

1. Esta pesquisa tem por objetivo *analisar a atuação de professores de ciências humanas, em relação às dificuldades encontradas e às estratégias adotadas durante o processo de educação política de seus alunos de Ensino Médio, no âmbito da educação básica pública.*
2. A sua participação nesta pesquisa consistirá em **sugerir uma data, horário e local** para realizar a **entrevista, com aproximadamente 30 minutos de duração**, com cerca de 12 perguntas a serem respondidas de **forma oral e com gravação do áudio** para posterior transcrição.
3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos e que serão minimizados com as medidas vide tabela apresentada anteriormente neste projeto.
4. Ao participar desse trabalho você **contribuirá com a pesquisa acadêmica na**

¹⁸ Termo que era utilizado antes das orientações da banca de qualificação.

área da educação, com a ciência e na melhoria da qualidade do ensino da sua região, podendo contribuir para a valorização dos docentes que têm atuado na formação política de seus alunos. Além disso, para benefício próprio, há a possibilidade de sentir-se satisfeito pelo reconhecimento do seu esforço como professor(a) na educação política de seus alunos, bem como o retorno à sua escola com os resultados da pesquisa, cautelosamente para não expor os professores em suas possíveis críticas.

5. Sua participação neste projeto terá a **duração média de 01 hora**, considerando o possível **tempo de deslocamento e de resposta à entrevista**. Além disso, poderá ser consultado posteriormente, via e-mail, para verificação de possível relato que possa gerar dificuldade de interpretação ao pesquisador, a fim de minimizar a distorção de informações.

6. **Você não terá nenhuma despesa por sua participação na pesquisa**, sendo as entrevistas e deslocamento totalmente gratuitos ou custeados; poderá deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer prejuízo.

7. Você foi informado e está ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação, no entanto, **caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, terá direito à busca de ressarcimento**.

8. **Caso ocorra algum dano, previsto ou não, decorrente da sua participação no estudo, você terá direito a assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo patrocinador e/ou pesquisador responsável), pelo tempo que for necessário; e terá o direito a buscar indenização.**

9. **Será assegurada a sua privacidade, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo.** Caso você deseje, poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

10. **Você foi informado(a) que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que, os resultados da pesquisa poderão ser publicados/divulgados através de trabalhos acadêmicos ou artigos científicos por profissionais da área.**

11. Conforme o item III.2, inciso (i) da Resolução CNS 466/2012 e o Artigo 3º, inciso IX, da Resolução CNS 510/2016, é compromisso de todas as pessoas envolvidas na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para os indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação.

Por esses motivos, **AUTORIZO** () / **NÃO AUTORIZO** () a coleta e divulgação de imagens/fotografias/vídeos/som de voz para a presente pesquisa.

12. Você poderá consultar o(a) pesquisador(a) Luís Antonio Groppo, no seguinte telefone 35 9731-3740 ou email luis.groppo@unifal-mg.edu.br e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG*), com endereço na Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3701 9153, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sua participação.

- *O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG) é um colegiado composto por membros de várias áreas do conhecimento científico da UNIFAL-MG e membros da nossa comunidade, com o dever de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento científico dentro de padrões éticos.*

Eu, _____, CPF nº _____, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

_____, ____ de _____ de 202__.

.....
(Assinatura do participante da pesquisa)

.....
(Assinatura do pesquisador responsável / pesquisador participante)