

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM  
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

**Ivania Aparecida de Souza**

**MOVIMENTOS SOCIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E  
PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM ARTIGOS NACIONAIS E  
INTERNACIONAIS**

**Araras - SP**

**2021**

**Ivania Aparecida de Souza**

**MOVIMENTOS SOCIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E  
PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM ARTIGOS NACIONAIS E  
INTERNACIONAIS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de São Carlos UFSCar (campus Araras).

Orientadora  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Sebastiani

Coorientador  
Anselmo João Calzolari Neto.

**Araras - SP**

**2021**

## AGRADECIMENTO

Escrever este trabalho de dissertação foi um desafio, mas me proponho um desafio ainda maior de escrever em duas páginas os meus profundos agradecimentos às pessoas que me acompanharam durante esse processo.

Início agradecendo a Deus, por me amparar nos momentos difíceis e por me ajudar a compreender a vida como um processo de crescimento e evolução.

À minha mãe, Carice, que é uma mulher muito forte e que me ensinou a ter garra, que mesmo proibida de estudar continuou vendo a educação como parte importante na formação e quem me ensina cotidianamente que há sempre espaço para partilhar e aprender cada vez mais.

Ao meu pai, Benedito, que mesmo não letrado me ensinou muito sobre a leitura do mundo e o quão ela é importante na vida de cada um, me ensinou a ouvir as pessoas com atenção e afeto, me ensinou que ser divertida também é parte importante do processo e a quem dedico todo meu esforço em concluir este trabalho.

À minha irmã, Isabel, com quem sempre tenho boas discussões políticas e quem me ensinou que a academia pode ter o viés que nós queremos dar a ela, quem mesmo ríspida me ensina que o não também pode ser afeto.

Ao meu companheiro, Rafael, que esteve comigo durante todo o período do mestrado e a quem eu recorria nos momentos de dúvidas e incertezas, quem me mostra diariamente que a educação também tem que falar simples e ser acessível, quem me incentiva a estudar cada vez mais e quem me mostra a essência do Movimento Social.

À minha amiga Virgínia e ao meu amigo Renan, que passaram por esse processo formativo junto comigo e a quem eu sempre recorria para discutir e compartilhar coisas, que eu falava semanalmente e que me mostravam novas perspectivas e referências.

Ao Levante Popular da Juventude, minha organização, que me apresentou todo o “mundo” dos Movimentos Populares que me possibilitou estar em um dos locais de formação mais importantes.

Ao MST por me permitir fazer parte de sua organização por dois anos e por me ensinar a importância da convivência, da organização e da formação política.

À minha antiga república Maria Baderna, a Sneck, a Dedé, ao Jort e a Corts, com quem falo periodicamente e que me incentivam a avançar em busca de uma sociedade justa onde a educação possa ter seu verdadeiro valor reconhecido.

Às minhas amigas de infância, Mayara e Ana Paula, e também meu amigo, Victor, que durante todos esses anos me mostraram que ainda temos o que aprender e a mudar para que possamos nos desenvolver e conquistar uma sociedade melhor.

Ao Prof. Anselmo Calzolari, por todo apoio, compreensão e partilha que foram de profunda importância e que, sem dúvida, contribuíram muito para o desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, gostaria de agradecer à Prof.<sup>a</sup> Renata Sebastiani por todo ensinamento, pelo apoio, puxões de orelha e por todo carinho que teve comigo durante todo o processo, por me ensinar a aprender com cada crítica e melhorar sempre. Agradeço por toda paciência e compreensão que teve comigo.

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Souza, Ivania Aparecida de

MOVIMENTOS SOCIAIS E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORAS E PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM  
ARTIGOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS / Ivania  
Aparecida de Souza -- 2021.  
42f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São  
Carlos, campus Araras, Araras  
Orientador (a): Renata Sebastiani  
Banca Examinadora: Anselmo João Calzolari Neto,  
Isabela Custodio Talora Bozzini, Christiana Andréa  
Vianna Prudêncio  
Bibliografia

1. Formação Inicial. 2. Ensino de Ciências. 3.  
Movimentos Populares. I. Souza, Ivania Aparecida de. II.  
Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Helena Sachi do Amaral - CRB/8  
7083



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Ciências Agrárias  
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Ivania Aparecida de Souza, realizada em 30/08/2021.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Renata Sebastiani (UFSCar)

Prof. Dr. Anselmo João Calzolari Neto (UFSCar)

Profa. Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini (UFSCar)

Profa. Dra. Christiana Andréa Vianna Prudêncio (UESC)

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

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática.

*Vai ser preciso muito mais pra me fazer recuar  
Minha autoestima não é fácil de abaixar  
Olhos abertos fixados no céu  
Perguntando a Deus qual será o meu papel  
Fechar a boca e não expor meus pensamentos  
Com receio que eles possam causar constrangimentos  
Será que é isso? Não cumprir compromisso  
Abaixar a cabeça e se manter omissos  
A hipocrisia, a demagogia se entregue à orgia  
Sem ideologia, a maioria fala de amor no singular  
Se eu falo de amor é de uma forma impopular  
Quem não tem amor pelo povo brasileiro  
Não me representa aqui nem no estrangeiro  
Uma das piores distribuições de renda  
Antes de morrer, talvez você entenda.*

*(MV Bill, Só Deus Pode Me Julgar)*

## RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo identificar se há contribuição de pesquisas científicas que articulem a formação de professoras/es e movimentos sociais. Destacamos que este tema tem relação com a formação de profissionais que pratiquem a reflexão crítica, a práxis e o diálogo (FREIRE & SHOR, 1986) ao ministrarem suas disciplinas. A pesquisa possuiu coleta de dados com base qualitativa, tendo como referência a pesquisa bibliográfica (LIMA e MIOTO, 2007) onde foram encontrados quatro artigos, dois brasileiros e dois colombianos, e a análise foi realizada segundo a teoria da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES e GALIAZZI, 2006). Ao desenvolver os processos indicados na ATD destacamos mais de uma categoria para cada um dos artigos e as análises foram realizadas segundo categorias definidas *a priori*. A coleta de dados foi realizada utilizando os descritores de *formação de professores e movimentos sociais/ populares/ sociais populares*, junto às bases de dados Web of Science e Scielo, com parâmetro cronológico estabelecido pelo período contido entre 2011 e 2020. Através dessas buscas foram selecionados quatro artigos que encontravam-se dentro dos parâmetros estabelecidos e através das análises dos documentos pudemos identificar aproximações teóricas por parte de alguns, e aproximações sobre as reflexões críticas que as/os autoras/es inseriram ao longo do texto, sendo que algumas estarão destacadas. Concluimos que o campo de pesquisa que envolve a formação de professoras/es e movimentos sociais têm escassez de publicações, principalmente quando pensamos na formação de professoras/es especificamente para o ensino de ciências, o que nos indica ser uma área com perspectivas de pesquisas futuras.

**Palavras-chaves:** Formação Inicial; Ensino de Ciências; Professores de Ciências; Movimentos Populares; Licenciandos em Ciências Biológicas.



## **ABSTRACT**

The present work aimed to identify if there is a contribution of scientific research that articulates the formation of teachers and social movements. We emphasize that this theme is related to the training of professionals who practice critical reflection, praxis and dialogue (FREIRE & SHOR, 1986) when teaching their subjects. The research had data collection on a qualitative basis, having as reference the bibliographical research (LIMA and MIOTO, 2007) where four articles were found, two Brazilians and two Colombians, and the analysis was performed according to the theory of Discursive Textual Analysis (ATD) (MORAES and GALIAZZI, 2006). When developing the processes indicated in the ATD, we highlighted more than one category for each of the articles and the analyzes were carried out according to categories defined a priori. Data collection was performed using the descriptors of teacher education and social/popular/popular social movements, along with the Web of Science and Scielo databases, with a chronological parameter established for the period between 2011 and 2020. Through these searches, they were selected four articles that were within the established parameters and through the analysis of the documents we were able to identify theoretical approaches by some, and approaches to the critical reflections that the authors inserted throughout the text, some of which will be highlighted. We conclude that the field of research involving the training of female teachers and social movements has a scarcity of publications, especially when we think about the training of female teachers specifically for the teaching of science, which indicates that it is an area with perspectives for future research. .

**Keywords:** Initial Formation; Science teaching; Science Teachers; Popular Movements; Graduates in Biological Sciences.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Total de trabalhos	23
<b>Quadro 2.</b> Total de Trabalhos com Acesso	23
<b>Quadro 3.</b> Trabalhos para Análise	24
<b>Quadro 4.</b> Categorização	26

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**ATD** – Análise Textual Discursiva

**CAFe** – Comunidade Acadêmica Federada

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior

**CONUNE** – Congresso da União Nacional dos Estudantes

**EIV** – Estágio Interdisciplinar de Vivência

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**GT** – Grupo de Trabalho

**MAB** – Movimentos dos Atingidos e Atingidas por Barragem

**MST** – Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra

**ODS** – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PNAE** – Programa Nacional de Alimentação Escolar

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**REUNI** – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**SciELO** – The Scientific Electronic Library Online

**UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos

**UMES** – União Municipal dos Estudantes Secundaristas

**UNE** – União Nacional dos Estudantes

**WoS** – Web of Science - Coleção Principal

## SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO.....	12
I. I Apresentação, Problematização e Objetivos.....	13
I. II Justificativa.....	16
II REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
II. I Liberdade.....	20
II. II Educação Libertadora.....	21
II. III Educadora Libertadora e Educador Libertador.....	23
III FUNDAMENTO E PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	24
IV RESULTADOS E ANÁLISES.....	26
V CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40

## I INTRODUÇÃO

No Brasil, o primeiro curso da área de ensino voltado para a formação de professoras/es ocorreu no ano de 1935, posteriormente houve a expansão das licenciaturas para áreas diversas. Essa mudança ocorreu em 1939, e é identificada ainda hoje em alguns cursos superiores como o conhecido 3+1, por ter a necessidade de cursar as disciplinas referentes ao bacharelado nos três primeiros anos e concluir as pedagógicas em apenas um ano. Atualmente há cursos de licenciatura que têm disciplinas de áreas específicas e pedagógicas ao longo de todos os anos do curso.

Ao longo dos anos a formação de professores vem sendo estudada e modificada por diretrizes legais (DCN), com o objetivo de formar profissionais que sejam responsáveis pelo ensino, mas que ao mesmo tempo tenham consciência da necessidade de contextualização histórica e social da profissão, ou seja, uma/um professora/professor que compreenda que a educação tem um viés de transformação social, tanto no sentido de poder mudar a vida da/do estudante, por possibilitar acesso ao conhecimento, ou no sentido de mudar a realidade em que a/o estudante está inserido, por auxiliar na observação de possibilidades.

Nos últimos anos têm crescido a necessidade de pensar a formação como oportunidade de expor problemas que foram e são gerados cotidianamente pelo estilo de vida pouco sustentável que tem sido adotado. Desde o ano de 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) vem tentando traçar metas com o propósito de reduzir os danos gerados pela humanidade, dentre elas a *Agenda 2030*, composta por dezessete (17) metas globais para alcançar três objetivos extraordinários: (1) erradicar a pobreza extrema, (2) combater a desigualdade e a injustiça e (3) conter as mudanças climáticas. Esses objetivos são conhecidos como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2021) e têm sido aplicados em diversas áreas do conhecimento, dentre elas o ensino de ciências.

A pesquisa brasileira voltada para educação tem mantido as diretrizes internacionais e tem trazido a discussão para dentro de suas Associações e Instituições de Ensino Superior (IES). Por exemplo, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) tem levado o debate sobre a formação de professores e sua relação com as metas propostas pela *Agenda 2030* para dentro de seus grupos de trabalhos (GT).

Considerando o tema do presente estudo, destacaremos as questões levantadas junto ao grupo de trabalho três (03), nomeado como “Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos”, que faz referência à relação entre os movimentos sociais e a formação de professoras/es. Tal relação entre a formação de professoras/es e a experiência ou vivência com movimentos sociais pode ser encontrada em pesquisas e obras oriundas do Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) e que descrevem como o Movimento Social pode ser um sujeito pedagógico (CALDART, 2012), na formação do sujeito em geral que pode modificar a forma de pensar e *ler o mundo* (FREIRE, 2013).

Trazer conhecimentos dos e sobre os movimentos sociais para o processo de formação de professoras/es significa possibilidade de conhecer e superar possíveis preconceitos e discriminações e inteirar-se melhor sobre quais são suas pautas políticas, sociais e culturais, o que pode gerar na/no discente o interesse em contribuir com o processo de transformação da sociedade, proposto por alguns movimentos.

## **I. I Apresentação, Problematização e Objetivos**

Eu, Ivania, passei a me interessar por organizações políticas durante a adolescência. Ao longo de muitos anos participei assiduamente da igreja católica, onde também fui missionária e neste período me deparei com a desigualdade social, com a ausência do Estado e com a fome, e isso me gerou muita inquietação, já que eu permanecia naquele local por pouco tempo e não tinha condições concretas para contribuir para uma mudança na realidade daquelas pessoas. Durante o Ensino Médio participei do movimento estudantil secundarista de minha escola, através do Grêmio Estudantil, e nós nos encontrávamos com outros estudantes da cidade para discutir questões sobre a permanência estudantil. Na época a pauta era o aumento no transporte público da cidade, e nós estávamos nos organizando para lutar por nosso direito ao transporte público acessível para continuar os estudos. A partir dessas reuniões decidi me organizar de maneira concreta e passei a fazer parte da União Municipal dos Estudantes Secundaristas (UMES).

Quando ingressei na graduação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UFSCar - *campus* Araras, no ano de 2011, fiz parte da terceira turma do curso, turma essa que por estar em uma universidade com apenas seis cursos dos

quais quatro haviam sido abertos há pouco tempo, que fez parte da expansão de cursos universitários (REUNI) e que passou pela falta de estrutura física e de docentes. Por outro lado, justamente por estar em um *campus* pequeno, o contato com as/os estudantes dos diversos cursos era muito tranquilo e com as/os docentes era humano e costumeiro.

Durante todos os anos da graduação morei em repúblicas, em meu primeiro ano morei com estudantes que eram organizados em entidades estudantis, que são organizações formadas e estruturadas por estudantes tendo como objetivo trabalhos sociais e/ou atividades para o mercado de trabalho, entidades essas organizadas na União Nacional dos Estudantes (UNE). Estar neste ambiente novo e que ao mesmo tempo me possibilitou vivenciar um movimento estudantil diferente do que eu estava habituada me fez sentir cada vez mais a necessidade de voltar a me organizar em algum coletivo ou grupo. Então, no ano de 2012 conheci o movimento popular chamado Levante Popular da Juventude, no qual sou organizada até os dias atuais. Esse movimento me possibilitou diversas experiências que contribuíram na minha formação como profissional, mas para este trabalho quero destacar duas destas experiências, para reforçar a necessidade de refletir sobre a relação entre os movimentos sociais populares e a formação docente.

A primeira ocorreu em janeiro de 2013, quando fui convidada para participar do Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV), que tem por objetivo aproximar estudantes de graduação de diferentes cursos dos movimentos populares, no caso do Estado de São Paulo especificamente do o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) e Movimento dos Atingidos e Atingidas por Barragem (MAB). O estágio é dividido em duas etapas, uma teórica e outra de vivência, onde os estagiários vão para uma área de algum dos movimentos com o intuito de vivenciar a realidade daquela organização. Minha vivência foi realizada no acampamento Paulo Botelho, próximo ao assentamento Mário Lago em Ribeirão Preto (Estado de São Paulo). Neste lugar conheci muitas pessoas diferentes, pude ter contato com os militantes do MST e passei a conhecer uma educação diferente da que estava habituada. Essa foi a primeira experiência marcante que vivi junto a um movimento popular, a experiência de conhecer a Educação Libertadora de Paulo Freire.

A segunda experiência foi no mesmo ano, 2013, com a participação no 53º Congresso da União Nacional dos Estudantes (CONUNE), que para mim era como

fazer parte da história porque a UNE me remetia a resistência à ditadura militar e poder estar em um congresso desses me trazia o desejo de falar para as/os estudantes de Araras sobre a necessidade de nos organizarmos para discutirmos a importância política de nossos cursos. Estar neste congresso me fez experienciar a certeza da organização porque no *campus* uma parcela muito pequena possuía uma organização e/ou possuía vontade de se inserir em algumas discussões políticas.

Essas e outras experiências, principalmente com o Levante Popular da Juventude e com o MST, me levaram a vários questionamentos, mas o principal deles é compreender se há alguma relação entre movimentos sociais e a formação de professoras/es de Ciências, tendo em vista minhas vivências pessoais que acabam refletindo diretamente em como ensino Ciências. Acho válido ressaltar que inicialmente este trabalho seria uma pesquisa participante para analisar a compreensão dos próprios estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar - *campus* Araras, mas com o avanço da pandemia alteramos completamente os rumos da metodologia e da pesquisa propriamente dita. Desta forma fez-se necessário, mais do que nunca, o diálogo realizado entre a autora, a orientadora e o coorientador para que pudéssemos afunilar nossa compreensão do tema e, principalmente, para incorporar ao texto o processo que se deu em reuniões de orientação e que refletem muito sobre nossas “Leituras de Mundo” (FREIRE, 2013).

É sabido que o processo de formação inicial de professoras/es passou por vários períodos em nosso país, os quais são retomados por Saviani (2009) no texto "Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro" (SAVIANI, 2009), e revelam que durante grande parte do tempo a docência não era creditada como uma habilitação específica para lecionar, ou seja, pessoas com distintas formações poderiam atuar como docentes da Educação Básica. O desenvolvimento do currículo e das ementas é responsabilidade de cada IES e as/os estudantes vão se adequando a essas informações ao longo de seus cursos. Mas a formação inicial de professoras/es nos moldes de hoje tem pouco mais que 25 anos, sendo uma área em que ainda há muito estudo a ser feito.

Analisar o currículo, as ementas, a carga horária e os métodos avaliativos pode auxiliar a mensurar o conhecimento/aprendizado teórico e prático destas/es futuras/os professoras/es, mas não podemos mensurar ou compreender as experiências e as vivências, como a empatia e o desenvolvimento da reflexão crítica.

Sabe-se que a graduação é parte essencial na formação de professoras/es e que é durante este processo que a/o estudante de licenciatura tem a possibilidade de contato com um acervo novo de conhecimentos e concepções. Isso significa que há potencialidade de apresentar uma educação comprometida com Movimentos Sociais Populares (PERUZZO, 2009) tendo como referencial com a Educação Libertadora (FREIRE, 1986), proporcionando assim a relação da teoria e prática. E que segundo Gohn (2011), é necessário investigar as ações externas às instituições, já que a conduta na sociedade tem relação com as concepções formadas por estudantes acadêmicos.

Para Elias (2014) o conceito de movimento social popular é descrito como sendo movimentos que se reinventam e que vão alterando suas bandeiras de luta de acordo com as demandas sociais emergentes da sociedade. Já a definição de Peruzzo (2009), cita movimentos sociais populares como sendo “articulações da sociedade civil constituída por segmentos da população que se reconhecem como portadores de direitos, mas que ainda não são efetivados na prática, tem organização e dinâmica de ação própria” (PERUZZO, 2009, p 35). Movimentos esses que atualmente têm se denominado apenas por movimentos populares, com o objetivo de especificar a disputa de classes. A ação prática dos movimentos populares é o que os vincula com a educação, podendo ser tratada na relação com IES ou no processo formativo dentro dos próprios movimentos (CALDART, 2012).

Pensamos então que a relação entre movimentos sociais e formação de professoras/es para ensino de ciências tem relevância científica e também empírica. Por isso, o objetivo geral é identificar se há contribuição por meio de pesquisas publicadas em revistas científicas nacionais e internacionais sobre a articulação entre movimentos sociais e a formação de professoras/es de ensino de ciências. E nossos objetivos específicos são (i) identificar experiências acadêmicas que relacionam a formação de professores, ensino de ciências e movimentos sociais e (ii) identificar as contribuições de artigos nacionais e internacionais que apresentem a relação entre formação de professores, ensino de ciências e movimentos sociais.

## **I. II Justificativa**



A escolha do tema de pesquisa foi motivada pelo contato com os movimentos sociais e pela percepção de que dentro da academia havia uma ausência de referências a esses sujeitos. Aos poucos pude observar que esse silenciamento possui uma relação com as concepções ideológicas - *neutralidade* ou *objetividade da ciência* (FREIRE & SHOR, 1986) - que cada docente tem. A ausência de referências sobre movimentos sociais pode fazer com que alguns estudantes não compreendam a relação que a educação tem com a sociedade e com os próprios movimentos sociais, como por exemplo, identificar que os movimentos lutam por uma educação pública de qualidade, por acesso à educação de jovens e adultos, por alimentação saudável para as escolas e que há parcerias do MST com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Ao ensinar um conteúdo, o professor pode traçar relações com diversos âmbitos da sociedade, ou seja, muitos conteúdos têm potencial de agregar para a sociedade, desde que seja planejado e desenvolvido com um viés transformador.

Ter contato mais direto com movimentos populares fez com que me tornasse mais questionadora, o que gerou mais desejo de *dialogar* com todas/os colegas de turma e estudantes para poder observar algo além do óbvio, ou do que foi ensinado, tendo um anseio maior de buscar o conhecimento e questionar. Durante o período em que lecionei para o Ensino Fundamental II no município de Araras (Estado de São Paulo), pude observar na prática que a *problematização* faz com que os estudantes tenham diversas reflexões críticas quando apreendem o porquê estudam determinados conteúdos e qual sua relação com o cotidiano da sociedade.

O MST já escreveu alguns livros que destacam a necessidade da relação entre as Instituições de Ensino Superior e os Movimentos Sociais, mas nenhum deles tem relação direta com a formação de professoras/es do ensino de ciências especificamente. Portanto, é relevante que tenhamos trabalhos de pesquisa que possam traçar algumas aproximações entre a área da formação de professoras/es do ensino de ciências e os movimentos sociais.

## II REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico adotado tanto neste trabalho como junto a alguns Movimentos Sociais Populares é o autor Paulo Freire, que traz em suas obras a necessidade de abordar o conhecimento científico conjuntamente com o cotidiano das pessoas que o

aprendem. Em sua obra *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Freire (2016) destaca a necessidade de estar com as chamadas “minorias” para que juntos possamos lutar pela conquista dos direitos.

[...] a unidade na diversidade tem de ser a eficaz resposta dos interditados e das interditadas, proibidos de ser, à velha regra dos poderosos: dividir para reinar. Sem unidade na diversidade não há como sequer as chamadas minorias lutarem, nos Estados Unidos, pelos direitos mais fundamentais, mais, se se pode dizer, mínimos, quanto mais superar as barreiras que as impedem de “ser si mesma” ou “minorias para si”, uma com a outra e não umas contra as outras [...](FREIRE, 2016, p.77)

O mesmo processo que desarticula as “minorias” pode vir a articulá-las, ou seja, é possível que com o Ensino de Ciências consigamos contribuir para o conceito de Freire de *unidade na diversidade* prezando sempre pelo diálogo e empatia, buscando sempre o que é comum ao coletivo, Habermas (2014) também trata a necessidade do diálogo no conceito da *ação comunicativa* que descreve a racionalidade que ocorre segundo as interações sociais.

Para a formação de professoras/es do ensino de ciências e de diversas áreas o *diálogo* é um conceito muito importante porque durante o processo de ensino e aprendizagem é necessário que conheçamos as/os estudantes, seu raciocínio lógico, seus questionamentos e anseios e isso só possível por meio do *diálogo*, constante e sincero. Quando bell hooks<sup>1</sup> (2017) diz “fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram a coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem de aprendizado como uma rotina de linha de produção” está descrevendo a importância do *diálogo* em sua trajetória, tanto de ensino como para o aprendizado.

Muitos conceitos utilizados em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2016) são muito utilizados por autoras e autores que compreendem, assim como Freire e muitos baseados em sua obra, a necessidade de romper com a *educação bancária* voltada exclusivamente para o professor/a como detentor de todo o conhecimento, a relação de *diálogo* sincero com as/os estudantes também precisa transparecer que não se sabe tudo, pois há sempre o que aprender. Para Giroux (1997) o/a professor/a que se compreende enquanto detentor de todo conhecimento é descrito como falando de sua “torre de marfim” e que se mantém isolado e individualista, segundo ele é preciso incentivar e insistir para que as/os

---

<sup>1</sup> pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual

professoras/es desenvolvam seu papel crítico e transformador, para o autor “O intelectual é mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de ideias. Os intelectuais são também mediadores, legitimadores, e produtores de ideias e práticas sociais; eles cumprem uma função de natureza eminentemente política (GIROUX, 1997, p. 186)

Existem algumas pessoas que acreditam que a educação deve ser neutra, mas para todas as autoras e autores que utilizamos (FREIRE, 2014; GIROUX, 1997; HOOKS, 2017; CALDART, 2012; SAVIANNI, 2009) a educação não é e não deve ser neutra, a ideia de neutralidade dentro da educação, ou do ensino, já vem sendo refutada a anos e ainda assim a discussão está sempre presente.

A educação tem potencial transformador, mas a educação por si só não traz mudanças concretas para a sociedade, nós precisamos estar juntos, unidos para que seja possível mudar ideias e assim mudar também a sociedade. Para Freire (2016) essa ideia é expressa em um trecho que ele retrata a esperança:

[...] produzir o objeto é tão fundamental ao operário indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica. (FREIRE, 2016, p. 16)

Pensar a educação mesmo que *libertadora*, não faz com que haja transformação, mas o ser humano movido pelo conhecimento, pelo desejo de conhecer cada vez mais se move e acaba por mover a sociedade. Ou seja, a formação de educadoras/es tem potencial de transformar tanto quem está em formação quanto quem será discente dessa professora ou desse professor futuramente.

Junto às obras de Paulo Freire há muito conceitos que nos ajudam formular sobre a formação, a educação, e o processo de ensinar e aprender, mas vamos utilizar apenas três que compilam algumas as questões centrais para delinear este trabalho e que expõem de forma objetiva as potencialidades de uma formação de professoras/es associada a movimentos populares.

Os conceitos de *liberdade, educação libertadora e educadora libertadora e educador libertador*, perpassam diferentes textos e obras escritas por Paulo Freire, mas a obra escolhida como base teórica para este trabalho é Medo e Ousadia (FREIRE & SHOR, 1986) onde em *diálogo* com Ira Shor ambos descrevem seus processos

formativos e de onde surgiram seus questionamentos sobre os métodos de ensino, ou sobre como a prática do ensino necessita de um vínculo concreto com a teoria, e pensando nessas formulações serão descritos a seguir os conceitos.

## II. I Liberdade

A ideia de liberdade dentro do ensino pode aparecer de diversas formas. Para Freire (1986) a *liberdade* está vinculada com a necessidade de sinceridade, de não manipulação, de responsabilidade e de incessante *diálogo*. Ou seja, este conceito traz consigo um emaranhado de outros conceitos sem os quais ele não se sustenta.

Liberdade segundo o dicionário Aurélio é “Nível de identidade absoluto e legal de um indivíduo, de uma cultura, povo ou nação, sendo nomeado como modelo (padrão ideal)” ou ainda “Estado ou particularidade de quem é livre; característica da pessoa que não se submete”. Perante o que diz um dicionário a *liberdade* pode ser entendida como padrão ou insubordinação, mas seguindo essa ideia a *liberdade* para a educação, para o processo de ensino e aprendizagem pode ser realizado de maneira mecânica ou não, seguindo uma cartilha ou sendo desenvolvido junto com a turma.

Segundo Freire (1986) é “A diferença libertadora é uma tensão que o professor tenta superar por uma atitude democrática com relação à sua diretividade” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 104), que conhece as compreensões e limitações daquelas/es estudantes e a partir disso desenvolve seus planos de aulas futuros, ou seja, a prática da *liberdade* é uma via de mão dupla, depende do/da professor/a mas também depende da/do estudante para que juntos alcancem o conhecimento.

O processo de compreensão e desenvolvimento da/do professora/professor sobre a *liberdade* pode ocorrer durante a formação ou no exercício da profissão. Freire e Shor declaram que seus processos ocorreram durante o exercício da profissão porque começaram a perceber que a *liberdade* também tem limites, não é possível que um/uma educador/a exija que uma/um estudante pense como ele/ela ou ainda que compreenda o mundo da mesma forma. Assim, o exercício de desvelar a verdade, de mostrar a realidade ao nosso redor também perpassa a necessidade de aceitação da turma. Shor (1986) diz “Sempre tento me relacionar com os alunos como se estes fossem sujeitos cognoscentes, pessoas que estão comigo, engajados no processo de conhecer alguma

coisa comigo. O educador libertador está com os alunos, em vez de fazer coisas para os alunos” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 104). Desta forma podemos delimitar um fator importante para a *liberdade* que, também se faz presente nos tópicos seguintes, é a necessidade de ensinar *com* e não fazer *para*.

Outro ponto importante de salientar é que também pode existir o medo da *liberdade*. Algumas pessoas têm receio da *liberdade*, porque a partir dela não se é possível deixar de ver a dominação existente em nossa sociedade, Freire (1986) diz que:

[...] pode desvendar os limites da dominação numa sociedade onde o sistema parece invulnerável. Muita gente, especialmente numa sociedade abastada como a norte-americana<sup>2</sup>, pode recusar este convite e considerá-la manipulação simplesmente por se sentir contestada por essas questões. (FREIRE & SHOR, 1986, p. 105)

A formação de professoras e professores que tenha como base a *liberdade* tem potencial de suscitar *diálogos* entre a comunidade, entre as instituições de ensino e entre as IES, mas pôde deixar a educadora ou o educador com o sentimento de estar “remando sozinho”, porque para Freire (1986) o curso que buscamos precisa necessariamente “desenvolver o hábito da seriedade intelectual, num campo cultural que desencoraja os estudantes de serem críticos. Pior ainda, as/os estudantes estão habituados ao modelo equivocado de ‘rigor’, de estudo mecânico e de memorização” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 57), se os futuros professores e professoras não disporem de outros pares que possuam o mesmo anseio podem se frustrar, por isso é importante que a formação de professoras e professores traga um aporte teórico bem consolidado, para que a/o estudante e formação saiba onde recorrer caso tenha frustrações.

## II. II Educação Libertadora

Pensar a *educação libertadora* se faz necessário para que compreendamos que o ensino não é algo engessado e nem tão pouco algo espontâneo. Muito pelo contrário, a *educação libertadora* exige rigor e objetivos, a principal diferença é que estes não são ditados pela professora ou professor. Uma das características que Freire (1986) destaca como sendo importante é a mudança de perspectiva, quando diz:

---

<sup>2</sup> A obra foi escrita nos EUA e por isso a citação traz esta fala sobre a “sociedade norte-americana”

[...] nos tornamos algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque *mais* do que observar, estamos *mudando*. Para mim, esta é uma das conotações do rigor criativo da educação dialógica, uma das conotações mais importantes. Se você não muda, quando está conhecendo o objeto de estudo, você não está sendo rigoroso. (FREIRE & SHOR, 1986, p. 55)

Compreender algo que está sendo estudado é muito subjetivo, mas a ideia de mudar ao *apreender* algo novo tem relação com a possibilidade de avanço e mudança de concepção do que *é* ou *está* sendo, entender a visão do outro sobre o objeto e, talvez, mudança de seu próprio ponto de vista.

*Educação libertadora*, mais do que um conceito a ser aplicado, é algo que deve ser constantemente revisitado, porque são ideias que necessitam contato direto e constante com a realidade, vivenciando ou falando sobre situações concretas de seu tempo histórico e “Antes de mais nada, não é só uma atitude individual. É também uma atividade social.” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 56). Assim como a *liberdade*, a *educação libertadora* é coletiva e não pode ser realizada sozinha, apenas por insistência da professora ou professor, da instituição, da/do estudante, deve ser desenvolvida *com* os membros daquela determinada comunidade de ensino.

Já tratamos anteriormente da necessidade constante do *diálogo*, mas falar sobre *educação libertadora* e não retomar esse conceito seria muito ruim, já que a partilha do estar *com* os estudantes e exercitar o *diálogo* é necessário desde o início. Shor (1986) diz que busca compreender as motivações de cada estudante de acordo com o convívio, através do que “os estudantes dizem, escrevem e fazem.” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 12). Utilizar o *diálogo* como ferramenta para a *educação libertadora* se faz coerente para que a *transferência de conhecimento* não seja compreendida como método, ou seja, a educadora e educador não podem perder a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento e a incerteza.

Jamais podemos abandonar o objetivo do conhecimento, afastar a prática da teoria, ambas têm que caminhar juntas. Para Freire (1986) existem dois períodos do conhecimento, o primeiro onde ele é gerado e o segundo onde ele é conhecido ou *apreendido*. A *educação libertadora* deve estar presente nos dois momentos, tanto no processo de elaboração do novo conhecimento, como no ensino deste novo conhecimento para as pessoas.

## II. III Educadora Libertadora e Educador Libertador

A formação de professoras/es do ensino de ciências, especificamente, é desenvolvida entre o ensino de disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas, sendo que em alguns casos as disciplinas mais voltadas para o ensino são ofertadas apenas no final do curso. Ao longo do curso temos contato com diversas teorias e compreendemos o tempo histórico em que elas são criadas e desenvolvidas, escutamos constantemente que é preciso ter uma base teórica para desenvolver o ensino de ciências. Em alguns momentos cremos que ela é utilizada apenas no desenvolver do plano de aula, outras vezes temos dúvidas de como aplicar ou praticar essa teoria em sala de aula, e assim cheios de dúvidas e anseios iniciamos nossa carreira profissional e durante nas primeiras aulas começamos a entender que a teoria tem que ser a base de nosso trabalho, tanto de planejamento como de execução, o que nos faz retornar as teorias e escolher a que mais nos contempla ideologicamente.

A transformação de *educadoras libertadoras* e *educadores libertadores*, assim como na *liberdade*, podem ocorrer durante a formação ou no exercício da profissão, quando a/o docente começa a compreender que o seu método de ensino não está surtindo efeito, ou seja, a/o estudante não está *apreendendo* conhecimento, desta forma temos que alterar o ‘como ensinar’.

Interessante destacar que para Freire (1986) a formação de *educadoras/es libertadoras/es* deve ser elaborada desde o início de um curso, quando diz:

[...] não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação, profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-la, desvendá-la, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério. (FREIRE & SHOR, 1986, p. 16 - 17)

A formação ou transformação em *educadoras/es libertadoras/es* é importante, mas se dá de maneira subjetiva e individual. É necessário que a própria pessoa reflita sobre sua prática, compreenda seus objetivos com o ensino e entenda seu papel social como profissional, a partir dessas observações passa a existir a necessidade de relacionar teoria, prática e reflexão sobre a prática, transformando esse processo em *práxis*.

Desenvolver reflexão crítica sobre sua própria prática é muito importante, deve ser realizado constantemente e precisa exercitar o *diálogo* porque ninguém melhor do que as/os estudantes para nos dizer o que estamos errando em nossas práticas, por exemplo, não adianta ter uma aula planejada e em momento algum perguntar aos estudantes se estes conseguem ver relação com seu cotidiano, com outras disciplinas, com a sociedade. A formação de professoras/es têm começo, meio, mas não pode ter um fim porque estamos sempre *apreendendo* novidades, conceitos vão se inovando e temos que estar sempre dispostos a *(re)conhecer o conhecimento*.

### III FUNDAMENTO E PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para realização da coleta de dados utilizamos uma base qualitativa, tendo como referência a pesquisa bibliográfica (LIMA e MIOTO, 2007). Considerando a importância dos dados e o modo como será realizada a discussão, não podemos nos esquecer de que “a única forma de objetivação possível, nesse processo, consiste no “repúdio à neutralidade”, o que exige atenção do pesquisador para “reduzir os juízos de valores ao máximo.” (MINAYO 1994 apud LIMA e MIOTO, 2007, p. 39), ou seja, a análise será feita a partir de um viés ideológico e com essa intenção de posicionamento.

Os dados da pesquisa serão analisados à luz da metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, 2003; MORAES e GALIAZZI, 2006) que se trata de uma abordagem que relaciona a análise de conteúdo e a análise do discurso. A ATD é dividida em (1) desconstrução e unitarização; (2) categorização; (3) novo emergente ou comunicação; e (4) processo auto-organizado. É válido salientar que a ATD foi realizada segundo categorias selecionadas *a priori* da obra Medo e Ousadia (FREIRE & SHOR, 1986), e são: (i) liberdade, (ii) educação libertadora e (iv) educadora libertadora e educador libertador, que tratam do professorado e da educação, para que possamos traçar um paralelo com a formação de professoras e professores de ciências.



A pesquisa tem caráter bibliográfico e no meio acadêmico essa é uma categoria de pesquisa que tem muitos referenciais teóricos. Nós optamos por utilizar os conceitos de pesquisas bibliográficas já citadas anteriormente, que são oriundos das autoras Lima e Miotto (2007) que de indica a seleção de quatro parâmetros que nortearão o desenvolvimento da pesquisa, que são:

- a) o parâmetro temático – as obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos;
- b) o parâmetro linguístico – obras nos idiomas português, inglês, espanhol, etc.;
- c) as principais fontes que se pretende consultar – livros, periódicos, teses, dissertações, coletâneas de textos, etc.;
- d) o parâmetro cronológico de publicação – para seleção das obras que comporão o universo a ser pesquisado, definindo o período a ser pesquisado. (LIMA E MIOTTO, 2007, p 41)

Seguindo os parâmetros investigativos indicados pelas autoras, nós demos início ao processo exploratório de quais seriam os nossos parâmetros temáticos, linguístico, de fontes de consulta e o cronológico utilizado no desenvolvimento das buscas.

Optamos por realizar as buscas utilizando as bases de dados presentes Portal de Periódicos da Capes, assim definimos primeiro as fontes de consulta que seriam empregadas, que são: Scielo e Web of Science, sendo a primeira uma base de dados que compila trabalhos brasileiros e da América Latina, e outra que compila trabalhos de diversos países.

Após estipulada a escolha das fontes de consulta, iniciamos a reflexão sobre quais seriam os descritores, que são nosso parâmetro temático. Decidimos pelo parâmetro linguístico em português, espanhol e inglês e por quatro descritores, sendo esses: formação de professores e outros três descritores, que são movimento social, movimento popular e movimento social popular, selecionamos os três descritores de movimento para que pudéssemos ter acesso a trabalhos mesmo que estes fizessem uso do termo movimentos sociais. As buscas ocorreram mesclando os descritores de movimentos com a formação de professores, como por exemplo, formação de professores e movimento social popular.

Por fim, estabelecemos o parâmetro cronológico da busca, que é o período contido entre o ano de 2011 a 2020, duração de nove anos, julgamos que seria ideal

empregar esse período porque a Área 46, que é a Área de Ensino da CAPES, foi criada no ano que começa nosso período de amostragem e dessa forma conseguiríamos ter acesso a tudo que foi publicado sobre o tema durante toda existência a Área na CAPES.

Após fixar todos os parâmetros importantes para o levantamento bibliográfico, montamos uma planilha com o intuito de inserir as informações colhidas durante as buscas. Nesta tabela estão descritos os títulos, anos de publicação, autoras/es, resumo e palavras chaves. A seleção dos trabalhos foi realizada visando a intersecção dos descritores e foram selecionados para análise trabalhos que continham no título, resumo e/ou palavra-chave os descritores *formação de professores e movimentos sociais/ populares/ sociais populares*.

Durante a realização das primeiras buscas verificamos que obtivemos trabalhos de diferentes áreas e por isso optamos em manter os trabalhos que continham a intersecção de *formação de professores e movimentos sociais/ populares/ sociais* e por utilizar mais um descritor, que é “ensino de ciências”. Desta forma teríamos a maior probabilidade de encontrar trabalhos com a convergência dos descritores: ensino de ciências, formação de professores e movimentos sociais/movimentos populares/movimentos sociais populares. Então, para a realização da coleta de dados final ficamos com os descritores: formação de professores, ensino de ciências e movimentos sociais, movimentos populares e movimentos sociais populares, que são as possíveis variações de movimentos que poderíamos encontrar.

#### **IV RESULTADOS E ANÁLISES**

Ressaltamos que para a realização dos levantamentos utilizamos o Portal de Periódicos Capes com o qual conseguimos obter acesso via CAFe, que nos permite ter acesso remoto ao conteúdo assinado do Portal de Periódicos disponível para a UFSCar.

Iniciamos nosso levantamento pela base de dados pela base de dados Web of Science - Coleção Principal (WoS), onde não encontramos a mescla dos três descritores e por isso optamos por manter as variações de formação de professoras/es e de movimentos. Assim, encontramos 184 trabalhos com os descritores *formação de professores e movimentos sociais*, 17 com *formação de professores e movimentos*

*populares* e seis com *formação de professores e movimentos sociais populares*. Dentre os trabalhos encontrados, constatamos que 1 dos trabalhos dos 17 também fizeram parte da primeira, mas também observamos busca que seis haviam sido encontrados através do descritor *formação de professores e movimentos sociais populares* estavam contidos nas duas buscas anteriores, ou seja, teríamos um total de 184 trabalhos com o descritor *formação de professores e movimentos sociais* sendo que 7 também aparecem em outras busca, assim ficamos com um total de 177 trabalhos distintos com este descritor e com 11 trabalhos com o descritor *formação de professores e movimentos populares*. (Quadro 1)

O segundo levantamento foi realizado no The Scientific Electronic Library Online (SciELO) seguindo os parâmetros e obtivemos os seguintes resultados: 15 trabalhos utilizando os descritores *formação de professores e movimentos sociais*, apenas 1 trabalho com o descritor de *formação de professores e movimentos populares*, e nenhum trabalho com os descritores *formação de professores e movimentos sociais populares*, *formação de professores e ensino de ciências*, obtendoum total de 16 trabalhos como observamos no quadro 1.

**Quadro 1. Total de trabalhos**

<b>Base de Dados</b>	<b>Descritor</b>	<b>Número de Trabalhos</b>
<b>Web of Science</b>	Formação de professores + movimentos sociais	177
	Formação de professores + movimentos populares	11
<b>SciELO</b>	Formação de professores + movimentos sociais	15
	Formação de professores + movimentos populares	1
<b>Total de Trabalhos</b>		204

**Fonte:** Elaborado pela autora

A partir do levantamento realizado, quadro 1, obtivemos nosso corpus inicial de trabalhos, dos quais realizamos uma busca de todos os trabalhos disponíveis para download e a partir desse processo obtivemos o quadro 2, que contém o número de artigos que tínhamos acesso.

**Quadro 2. Total de Trabalhos com Acesso**

Base de Dados	Descritor	Número de Trabalhos
Web of Science	Formação de professores + movimentos sociais	164
	Formação de professores + movimentos populares	10
SciELO	Formação de professores + movimentos sociais	9
	Formação de professores + movimentos populares	1
<b>Total de Trabalhos</b>		184

**Fonte:** Elaborado pela autora

Após a elaboração do quadro 2 e com todos os trabalhos disponíveis para análise, realizamos a seleção prévia para apurar a existência dos descritores no título, resumo e/ou palavra-chave, assim ficamos com apenas um artigo que continha os descritores e se tratava da formação de professoras/es do ensino de ciências.

Optou-se por manter a Análise Textual Discursiva (ATD) e estabelecemos que seria necessário observar outros trabalhos para compreender as relações existentes entre os descritores, em função disso selecionamos trabalhos encontrados nas buscas realizadas no Scielo, que continham em seus títulos, resumos e/ou palavras chaves os descritores *formação de professores e movimento social/ movimento popular/ movimento social popular*, passando a ter um *corpus de análise* de quatro trabalhos, três com a intersecção de *formação de professores e movimento social* e um com que se tratava da formação de professoras/es do ensino de ciências, como indicado no quadro 3.

**Quadro 3. Trabalhos para Análise**

Artigo	Base de Dados	Descritor	Título	Autoras(es) / Instituição	Revista / Publicação
A1	Web of Scien	Teacher Training and Social	TEACHER TRAINING IN SCIENCES: AN	María Angélica Mejía-Cáceres / UFRJ; Carolina	Enseñanza y Aprendiz

	ce	Movement	ANALYSIS OF COURSES' SYLLABUS' DISCOURSES ABOUT ENVIRONMENTAL EDUCATION	Andrade / UFRJ; e Laísa María Freire / UFRJ.	aje de las ciencias/ SEP-DEC 2020
A2	SciELO	Formação de professores e Movimentos sociais	EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO: DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	Salomão Antônio Mufarrej Hage / UFPA); Hellen do Socorro de Araújo Silva / UFPA; e Márcia Mariana Bittencourt Brito / UNB	Educação em Revista / DEZ 2016
A3	SciELO	Formação de professores e Movimentos sociais	REFLEXÃO E ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO	Katia Pinheiro Freitas / UFV; Lourdes Helena da Silva / UFV	Educação & Realidade / JUN 2016
A4	SciELO	Formação de professores e Movimentos sociais / Formación de profesores y movimientos sociales	MOVIMIENTOS, ORGANIZACIONES SOCIALES Y ACCIONES COLECTIVAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES	Aponte Otálvaro, Jorge Enrique / UPN; Mendoza Romero, Nydia Constanta / UPN; e Rodríguez Ávila, Sandra Patricia / UPN	Nómadas / JUN 2014

**Fonte:** Elaborado pela autora

Para a análise iniciou-se o processo de leitura e fichamento dos trabalhos tendo um olhar mais voltado para os conteúdos centrais dos artigos e sua relação com os conceitos categorização selecionada *a priori*, para em seguida iniciar realmente a análise com artigos. Relembrando que ainda que a ATD tenha 'partes' o processo foi realizado simuladamente, pensando a desconstrução, unitarização, comunicação e autor organização. A seguir apresentamos uma breve descrição de cada um dos artigos para compartilhar neste trabalho parcialmente os assuntos neles abordados.

O primeiro artigo 1, A1 com utilizaremos de agora em diante, é um estudo realizado no curso de Licenciatura de Educação Básica com Ênfase nas Ciências da

Naturais e Educação Ambiental, sendo analisada a partir da análise epistêmica do discurso e com o objetivo de saber quais os conhecimentos de educação ambiental são expressos no currículo desta licenciatura colombiana. Para tanto foram realizadas entrevistas com os educadores responsáveis por algumas disciplinas e também as ementas de utilizadas no curso, as disciplinas selecionadas para a pesquisa foram: História e Educação Ambiental, Cultura de Paisagem, Problemas Ambientais I e II, Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, e Projetos Ambientais Escolares.

O Artigo seguinte, A2, tem sua pesquisa realizada no Estado do Pará no Brasil e analisa o processo de formação docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo, este trabalho tem como objetivo analisar as dificuldades, desafios e expectativas dos discentes para a consolidação do curso. Para a realização do estudo foram analisados o Projeto Político Pedagógico (PPP) e documentos com relatos de experiências de uma turma em funcionamento no município de Cametá e alguns estudantes que se dispuseram a participar de entrevistas.

O terceiro artigo, A3, traz a discussão da necessidade da formação de professores voltada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação do Campo. Os dados utilizados no trabalho foram coletados junto ao Banco de Teses da CAPES e IES do estado de Minas Gerais - BR e tem por objetivo mapear os estudos já existentes sobre a EJA do Campo e a formação dos educadores, buscando assim identificar nas próprias pesquisas os avanços, limites e perspectivas da EJA do Campo.

Por fim, o último artigo, A4, que descreve a formação de professores de Ciências Sociais de Bogotá na Colômbia, realizado com dados oriundos de trabalhos de conclusão de curso vinculados à linha de projetos pedagógicos Formação Política e Memória Social da Licenciatura em Educação Básica com Ênfase em Ciências Sociais, o trabalho tem por objetivo verificar os possíveis diálogos e relação entre a Universidade e as comunidades, organizações sociais e analisar como isso tem relação com a formação de professores em ciências sociais.

Após esta breve descrição de cada artigo, iremos realmente nos aprofundar nas relações de cada um deles com a temática da pesquisa e verificar a existência ou ausência das categorias preestabelecidas, que são: (i) liberdade, (ii) educação libertadora, e (iii) educadora libertadora e educador libertador, sendo necessário afirmar que a categorização a descrita a seguir tem relação com intrínseca com as vivências da autora e que pode ser realizada de diversas outras formas.

Para realizar a categorização montou-se a tabela 2 com os conceitos centrais de cada categoria e foi-se inserindo cada artigo segundo as perspectivas compreendidas, os artigos passaram pelo processo de desconstrução e reconstrução, e foram sendo analisados segundo suas próprias análises de documentos e entrevistas.

Observar as relações existentes entre os artigos e as categorias é intrigante e também muito particular, como as categorias foram selecionadas *a priori* ao ler os artigos e os processos de cada um passaram a determinar mais de uma categoria que segundo Moraes e Galiuzzi (2007) é possível porque os textos podem ser lidos de diversas formas.

#### Quadro 4. Categorização

	<b>Liberdade (diálogo/estar com)</b>	<b>Educação libertadora (ação crítica/rigor)</b>	<b>Educador/a libertador/a (práxis)</b>
<b>A1</b>		X	
<b>A2</b>	X	X	X
<b>A3</b>		X	X
<b>A4</b>		X	X

**Fonte:** Elaborado pela autora

Em todos os artigos foi possível destacar por parte de suas/seus autoras/es a *ação crítica*, conceito presente na categoria *Educação libertadora*, por isso iniciaremos por este. A1 ao realizar a análise da entrevista realizada com a docente responsável pela disciplina de “Historia y Educación Ambiental (EA)” onde são descritas as saídas de campo do curso e faz a crítica de como é entendida a 'história' para a docente:

“[...] com historia hemos ido a ver los museos, las piezas, trabajamos las culturas prehispánicas del Valle del Cauca, o sea, hacemos prácticas de esse tipo, pero no nos podemos salir de la propuesta que el curso tiene [...]”

Así, el programa de curso de Historia y EA omite conocimientos de tipo filosófico, axiológico, económico, político, artístico que dialogaron con el surgimento de la EA, un ejemplo de eventos/conocimientos omitidos son los movimientos ambientalistas y conservacionistas que generaron una contracultura política en el mundo occidental, y gracias a ellos se crearon parques naturales [...] (Mejía-Cáceres et al. 2020, p.483)

Ao longo do texto as autoras seguem destacando trechos de entrevistas/documentos e fazendo críticas sobre como compreendem o documento e como ele poderia ser redigido ou descrevendo as entrevista e ponderando o ponto de vista que as/os docentes têm sobre determinado conteúdo. Vale ressaltar que como é uma entrevista semiestruturada as respostas são mais objetivas o que dificulta a possibilidade de *diálogo*.

Este processo de inserir em um artigo parte de uma entrevista e refletir criticamente sobre a ela acaba por ter duas possibilidades de análise, a primeira tem pouco potencial transformador porque acaba sendo a crítica pela crítica e não o *diálogo* em busca de mudanças concretas, já a segunda tem relação com o como algumas pessoas ou instituições “geralmente apresentam o conhecimento como não valorativo, isento de ideologia ou de política. Quando não são apresentados assim, então esses assuntos são apresentados do ponto de vista do establishment” (FREIRE & SHOR, 1986, p.16).

Compreender a necessidade do viés político dentro do ensino, das saídas de campo, que segundo Zanini e Porto (2011) tem função de compreender o contexto prático de algo ensinado apenas na teoria, que tem, da formação como um todo é um processo que deve ser conversado com frequência, mas nem toda/o docente exercita a escuta com as/os estudantes, o é descrito como *ensino bancário* não é possível analisar ou afirmar que seja esse o caso, mas é válida a reflexão.

O A2 descreve as entrevistas com as/os estudantes onde estes citam algumas barreiras que encontram por parte de alguns professores que não compreendem a necessidade da Pedagogia da Alternância<sup>3</sup>, ao horário e ao conteúdo. Os estudantes fazem destaque e apontam que essas são dificuldades de consolidação do curso já que tais princípios estão descritos no próprio PPP do curso.

Essas situações são fatores limitadores para a consolidação do curso, pois o Movimento da Educação do Campo vem demandando dos processos de formação dos educadores que considerem as contradições sociais, políticas, econômicas e culturais enfrentadas pelos sujeitos nos territórios rurais e que os instrumentalizem no enfrentamento e na superação dessas contradições [...] (HAGE et al. 2016, p. 165)

---

<sup>3</sup> A pedagogia da alternância é um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar. (MEC, 2015)



Destacando que para o curso de licenciatura em Educação do Campo é preciso que as/os docentes que ministram as disciplinas compreendam que o tempo da comunidade tem a mesma relevância que o tempo da universidade, que faz a crítica quanto à implementação, para que não seja algo meramente documental mas sim algo concreto dentro da IES.

Já o A3 faz uma reflexão mais centrada na apropriação que algumas pessoas ou instituições fazem de algumas pautas dos movimentos populares e que acabam desenvolvendo ideias contrárias.

Além disso, os estudos nos possibilitam algumas reflexões em torno dos riscos e desafios dos processos participativos na construção de políticas públicas, especificamente nos alertando sobre como as demandas e lutas dos movimentos sociais do campo podem ser apropriadas por outros segmentos da sociedade que, com interesses antagônicos, acabam por efetivar projetos, programas e/ou políticas que favorecem outro projeto de campo e de educação, distintos dos princípios que orientam o movimento da Educação do Campo. (FREITAS e SILVA, 2016, p. 565)

Tanto o A2 como o A3 trazem descrições de cursos de Educação do campo, A2 pesquisa um curso do estado do Pará – BR, e o A3 pesquisa um curso do estado de Minas Gerais – BR, os dois têm aproximações teóricas e também sobre as problemáticas enfrentadas na execução do curso.

Um artigo (A2) faz a crítica sobre a ausência da compreensão política e das contradições enfrentadas dentro do curso voltado para formar sujeito que dependem do campo para sua subsistência e o outro (A3) escancara a contradição da apropriação de pautas originalmente discutidas dentro das organizações e movimentos sociais que sofrem distorções que são difundidas para a sociedade.

Freire (1986) reforça a necessidade de estudar e compreender o contexto em que estamos inseridas/os:

Para que os professores se transformem, precisamos, antes de mais nada, entender o contexto social do ensino, e então perguntar como é que esse contexto distingue a educação libertadora dos métodos tradicionais. Retomemos aquele importante ponto que se tornou muito claro pra mim, depois do Golpe: a educação não é, por si só, a alavanca da transformação revolucionária. O sistema escolar foi criado por forças políticas cujo centro de poder está distante da sala de aula. (FREIRE & SHOR, 1986, p.27)

Essa ideia tanto vale para as reflexões de A2 e A3 como também para A4, tendo em vista que em todos há a ligação com o contexto. A2 descreve a não compreensão das/os docentes sobre o contexto das/os estudantes; A3 revela a importância de conhecer os contextos de desenvolvimento de políticas públicas; já A4 irá se referir ao contexto escolar que pode ser mercadológico em vez de libertador.

A4 se utiliza de trabalhos de conclusão de curso para fazer suas análises em alguns é preciso realizar uma caracterização dos ambientes onde estão inseridos para que haja uma contextualização da escola, e a partir disso é possível identificar a crítica feita sobre a educação como formação para o mercado de trabalho.

Los estudiantes en práctica presentaron los mecanismos de control de las instituciones educativas y cuestionaron su propia condición como docentes con respecto a la presión por asumir estas prácticas habituales que caracterizan el rol del profesor frente a los retos que plantean las prácticas de innovación que proyectan en sus propuestas pedagógicas. De igual manera, controvirtieron el rol autoritario de los maestros/as titulares de los colegios y desnaturalizaron prácticas que se han osificado en la cotidianidad escolar. (OTÁLVARO et al. 2014, p. 7)

A criticidade deste trecho retirado de A4 nos aponta tanto a ação crítica quanto a práxis trabalhada a seguir, os estudantes compreendem o autoritarismo da instituição e de seus gestores e caracterizam o ambiente escolar pautando estes desafios que influenciam diretamente no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas. Freire (1986) diz que é fundamental traçar essa contextualização de ambiente para que a *educação libertadora* seja possível, tendo em vista que em alguns casos retroceder será necessário para que em outro momento seja possível avançar.

Três artigos apresentaram o conceito de *práxis*, descrito em *educadora libertadora e educador libertador*. O A2 não escreve nada sobre *práxis* diretamente, mas mostra como a questão de pensar sua prática é presente no curso porque os estudantes são habilitados a uma formação multidisciplinar, e mesmo habilitados têm dificuldades para assumir turmas.

Especialmente porque essas redes organizam o ensino nessas etapas de forma predominantemente disciplinar, e a formação ofertada pelo curso habilita os estudantes para a docência multidisciplinar, nas quatro áreas de conhecimento anteriormente mencionadas. Essa questão tem sido incluída na pauta dos estudantes cursistas ou

egressos nos coletivos, que vão se formando a partir de sua auto-organização ou em conjunto com as universidades que ofertam os cursos, e em articulação com os fóruns e os comitês regionais, estaduais e nacional de educação do campo.

Nesses momentos são debatidas e afirmadas as potencialidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo e o perfil de seus egressos com diferentes órgãos gestores e executores da educação nas esferas federais, estaduais e municipais [...] (HAGE et al. 2016, p. 168)

A prática fez com que os estudantes compreendessem a limitação de seus cursos e o *diálogo* realizado entre as turmas fez com que buscassem por seus direitos, ou seja, a reflexão sobre a prática de buscar alternativas para ações concretas. Não podemos afirmar que isso é feito de maneira consciente e intencional, para tanto seriam necessárias mais informações.

Já o A3 descreve que segundo alguns documentos analisados há indicadores da “necessidade de existência de outros espaços de formação no qual os educadores possam, em articulação com suas experiências e práticas cotidianas, sistematizar e apropriar os saberes e conhecimentos necessários à função docente” (FREITAS e SILVA, 2016, p. 566), ou seja, ainda dentro do processo formativo precisamos refletir sobre nossa prática, e depois cita que em outro trabalho diz que a “formação de educadores têm se preocupado demasiadamente com uma aquisição de informações fragmentárias e orientadas para a prática, todavia sem favorecer processos de reflexão e o pensamento crítico diante da realidade experienciada.” (FREITAS e SILVA, 2016, p. 566).

Shor (1986) reflete sobre o porquê há essa fragmentação e qual o interesse por trás dela.

O controle estatal do currículo requer o reinado dos administradores e contadores que, então, necessitam de uma pedagogia quantificável para controlar o que os professores e alunos fazem em cada sala de aula. Essa hierarquia considera que a abordagem da transferência de conhecimento é a mais adequada à manutenção da autoridade. Essa corrente de autoridade termina nas escolas e universidades passivas, dominada pela pedagogia da transferência, no país inteiro. (FREIRE & SHOR, 1986, p.27)

As tentativas constantes de afastar as/os estudantes em formação da reflexão crítica tem relação com o processo hierárquico de dominação, porque quanto menos se sabe menos se questiona. Para um sistema que defende a pedagogia da transferência é interessante que não haja *práxis* dentro da formação de professores.

No A4 existe uma mudança de perspectiva quando as disciplinas pedagógicas começam a ser ensinadas, os escritos relatam que após este momento os pensamentos não são apenas temas a inserir passam a ser problemas sociais.

En el segundo momento al que nos hemos referido, se incrementó el interés por formular problemas sociales desde enfoques investigativos que no solamente contribuyeran a precisar nuevas temáticas, sino que permitieran producir un saber especializado y en ocasiones nuevo conocimiento. Con este enfoque, los problemas sociales trabajados por los estudiantes en práctica abarcaron un amplio y variado número de formas de acción colectiva [...] (OTÁLVARO et al. 2014, p. 8)

Os marcos existentes na formação inicial de professoras/es é muito interessante pois em todos os artigos demonstram que as/os estudante desenvolvem compreensões sobre o papel social da profissão, mas ao mesmo tempo trazem indicadores de profissionais docentes que contribuem para a manutenção do *status quo* ou dominação.

Finalizando trataremos da *liberdade*, onde os conceitos centrais selecionados são o *diálogo* e o *estar com*, em que apenas A2 foi categorizado por descrever que as entrevistas foram realizadas através de rodas de conversas.

[...] realizamos entrevista coletiva com 12 discentes que se dispuseram a participar de duas rodas de conversa sobre as dificuldades, os desafios e as suas expectativas quanto à consolidação do curso, tendo como critério de escolha dos sujeitos a adesão voluntária após a apresentação do estudo, quando assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. [...] (HAGE et al. 2016, p. 165)

Através dessa afirmação sabermos que houve *diálogo* entre as/os pesquisadora/es e as/os estudantes do curso, o que não significa que estas rodas de conversa foram executadas com o direito de fala de todos, onde as ideias estavam abertas ao *diálogo* e não a imposição, ainda sabendo que existem possibilidades indícios antidemocrático e dialógico este foi o único artigo possibilitou o *diálogo* de maneira não estruturada, porque o A1 também realizou entrevistas, mas estas foram estruturadas e não há mais informações sobre como procederam.

## V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de desenvolvimento do presente trabalho houve momentos em que os artigos estavam completamente desordenados e outros em que as intersecções dos conceitos começaram a aparecer, em meio ao caos foram sendo pinçadas ideias que traziam relação com as categorias e então os artigos voltaram a ser ordenados.

Recapitulando que os conceitos utilizados na categorização são: *liberdade*, *educação libertadora* e *educador/a libertador/a*, onde estes se entrelaçam e é preciso atenção e cuidado ao fragmentá-los para que não haja distorção da ideia que nos direcionou ao longo da análise.

*Liberdade* precisa ser trabalhada cotidianamente na sociedade, pensando na magnitude que a apreensão deste conceito pode gerar na vida concreta das pessoas, entretanto o processo de *liberdade* nunca é obtido sozinho, para fazê-lo é necessário que haja *diálogo* e sozinhos não conseguimos ter pontos de vistas diferentes porque nossa visão está intimamente relacionada com nossas vivências, juntamente por este motivo a *liberdade* só é possível *junto*, estando *com* outras pessoas.

*Educação libertadora* tem em sua centralidade a necessidade de mudança, seja do contexto ou de seu ponto de vista, mudar nem sempre é algo simples porque exige renúncia o que algumas vezes pode, e é, difícil, mas é importante de ser feito e inspirado. Para isso outro elemento muito necessário é a reflexão crítica, ou seja, pensar constantemente qual o viés vinculado a uma fala, a uma notícia, a uma proposta, e para desenvolver esta reflexão é preciso ter estímulos, aqui entra o papel da formação de professoras/es.

As ideias relacionadas a *educadora libertadora* e ao *educador libertador* está muito próxima das anteriores e por isso utilizaremos como síntese o conceito de *práxis* que a reflexão crítica em execução junto com a análise sobre sua própria prática e para que esta exista é necessário *diálogo* com as/os estudantes, compreensão e humildade para mudar, caso haja necessidade. A prática docente precisa ser retomada em vários

momentos da vivência escolar/acadêmica porque sempre é possível avançar no processo de ensino e aprendizagem.

As análises foram realizadas em quatro trabalhos, sendo dois brasileiros e dois colombianos, todos os artigos traziam contribuições críticas por parte de suas/seus autoras/es, indicações de propostas para melhorias, aproximações da formação de professoras/es e os movimentos sociais, mas apenas um trabalho trouxe o *diálogo*, falar com para seus dados. Outra informação que nos deixou atentos é a localização das publicações porque a América Latina talvez faça mais a aproximação entre educação e movimentos sociais, o que tem potencialidade para estudos posteriores.

Retomar os objetivos da pesquisa neste momento é de extrema importância, porque é preciso inferir se estes foram alcançados ou não. O objetivo geral era 'identificar se há pesquisas sobre a articulação entre movimentos sociais e a formação de professora/es do ensino de ciências', dentre os artigos analisados há uma pesquisa realizada na Colômbia onde há proposta é analisar um curso específico de licenciatura em Educação Básica com ênfase em ciências naturais e educação ambiental, as contribuições são inúmeras mas são voltadas mais para o ensino de educação ambiental do que para o ensino de ciências como um todo, ou seja, há pesquisas na área mais ainda é um campo pouco explorado.

Os objetivos específicos por sua vez buscavam primeiro identificar experiências acadêmicas que relacionam a formação de professoras/es, ensino de ciências e movimentos sociais, e o segundo identificar as contribuições que apresentem tal relação. Dos artigos encontrados e analisados apenas um tratava de formação de professoras/es para o ensino de ciências, mas todo dos quatro trabalhos traçam paralelos entre a necessidade da formação vinculada com a experiência ou vivência dos movimentos sociais/populares e/ou organizações sociais, todos descrevem o processo de *(re)conhecer* o conteúdo de outras formas a partir das aprendizagens dos movimentos.

Estudar sobre a importância de discutir na universidade os conceitos/referências dos movimentos sociais também é parte da disputa política, e observar a relação deste conhecimento sobre formação de professoras/es também é político porque as IES ainda passam por um processo de dominação, hoje menos do que antes, mas ter a possibilidade de acesso a tais informações, poder analisar falas de mulheres e homens militantes dos movimentos sociais/populares é muito importante para que os silenciamentos do início deste texto comecem a criar voz.

As aproximações e relações descritas nos artigos salientam as inquietações vividas pela autora, porque trazem em suas linhas questionamentos que outras/os autoras/es igualmente possuíam, constatando que a formação de professoras/es de diferentes áreas necessita de processos formativos que desenvolvam o pensamento crítico, o anseio por mudanças, o diálogo e principalmente a práxis.

Ressalvas sobre os descritores utilizados são relevantes, durante a coleta de dados utilizados os descritores em português, espanhol e inglês, mas após a coleta verificamos que ao invés a utilização do descritor teacher training deveríamos empregar teacher profession que é foi mais encontrado em título, resumo e palavras-chave.

Por fim, destacar que ao encontrar poucos artigos escritos sobre as relações ou a necessidade das relações entre a formação de professoras/es do ensino de ciências e os movimentos sociais, pode ser indício de uma área com potencial para desenvolvimento de trabalhos futuros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANPEd. 14º reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://regionais.anped.org.br/sudeste2020/programacao-geral/>> Acessado em: 30/06/2021
- CALDART, R. R. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 4º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p.
- DICIONÁRIO AURÉLIO. <http://www.dicio.com.br/liberdade/> acessado em: 15/10/2020.
- ELIAS, M. F. M. Os movimentos populares no Brasil: elementos sócio-históricos e desafios atuais. História e Cultura, Franca, v.3, n.3 (Especial), dez. 2014.
- FREIRE, P. & SHOR, I. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. Educação na Cidade. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. À sombra desta mangueira. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 62ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016b
- \_\_\_\_\_. Política e Educação. 1º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREITAS, K. P.; SILVA, L. H. Reflexão e Análise da Formação de Educadores de Jovens e Adultos do Campo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 555-573, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623647950>
- FURLAN, C. M. A. HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: 1939-2005. Disponível em: [https://www.historiapt.info/pars\\_docs/refs/8/7861/7861.pdf](https://www.historiapt.info/pars_docs/refs/8/7861/7861.pdf) Acessado em: 15/06/2021
- GIDDENS, A. A constituição da sociedade. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009, p. 273
- GIROX, H. OS PROFESSORES COMO INTELECTUAIS: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.; trad. Daniel Bueno. — Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOHN, M. G. Movimentos Sociais e Educação na Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 16, p. 333-361, 2011.
- HABERMAS, J. Técnica e ciências como “ideologia” / tradução Felipe Gonçalves da Silva. 1º ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; ARAÚJO, H. S.; BRITO, M. M. B. EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO: DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.32, p. 147-174, 2016.
- Hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade / tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2º ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T.. Procedimentos Metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis (Impresso), v. 10, p. 35-45, 2007.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Curso de Pedagogia da Alternância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/21064-instituto-capixaba-tem-30-vagas-em-pedagogia-da-alternancia>> Acessado em: 19/07/2021

MEJÍA-CÁCERES, M. A., ANDRADE, C. y FREIRE, L. M. (2020). Formación inicial de profesores em ciências: um análisis del discurso de los programas de educación ambiental de uma licenciatura colombiana. *Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 15 (3), 477 – 492. DOI: <http://doi.org/10.14483/23464712.14688>

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação: Bauru, SP*, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência e Educação (UNESP), Bauru, SP*, v. 12, n.1, p. 01-12, 2006.

\_\_\_\_\_. Análise textual discursiva. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

ONU – Organização das Nações Unidas. O que é a agenda 2030 | What is the 2030 agenda. Disponível em: <<https://gtagenda2030.org.br/agenda-pos-2015/>> Acessado em: 30/06/2021.

OTÁLVARO, J. E. A.; ROMERO, N. C. M.; ÁVILA, S. P. R. MOVIMIENTOS, ORGANIZACIONES SOCIALES Y ACCIONES COLECTIVAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES. *Nómadas (Col)*, n°. 41, p. 167-183, 2014.

PEDRUZZI, A.; SCHMIDT, E. B.; GALIAZZI, M. C.; PODEWILS, T. Análise Textual Discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. *Atos de Pesquisa em Educação (FURB)*, v. 10, p. 584-604, 2015.

PEREIRA, M. F. R.; SAVIANI, D.; ROSAR, M. F. F.; PEIXOTO, E. M. História da Educação: instituições, autores e teses em tensão histórica (Editorial). *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, p. 286-293, 2015.

PERUZZO, C. M. K Movimentos sociais, cidadania e o direito à comunicação comunitária nas políticas públicas, p.35. 2009

RIBEIRO, M. Educação Popular: um projeto coletivo dos Movimentos Sociais Populares. *Perspectiva (UFSC)*, v. 26, p. 41-68, 200

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan/abr 2009.

ZANINI, V. R.; PORTO, F. C. S. O planejamento e a aprendizagem a partir de saídas de campo nas disciplinas de Ciências e Biologia. X Encontro Nacional de Pesquisa e Educação em Ciências. Anais...2015