

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DE UM PERCURSO FORMATIVO NA CONTRAMÃO DAS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER

Initial teacher training: the experience of a training course against the pedagogies of learning to learn

Formación inicial docente: la experiencia de un curso de formación frente a las pedagogías de aprender a aprender

José Carlos Lima de Souza 

Milena Lopes da Costa 

RESUMO

Este artigo discute a relação educação-movimentos sociais na perspectiva de uma formação docente inicial que rejeita o pragmatismo da pedagogia das competências, predominante nas diretrizes para formação de professores alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo geral é analisar de forma crítica as ementas, objetivos e referências bibliográficas de disciplinas da Licenciatura em Pedagogia de uma IES, cruzando referências com um projeto de extensão da própria instituição, favorecendo a formação de docentes críticos, conscientes do papel que a educação tem na intervenção para a transformação social. Para tal o objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em torno das concepções de Gohn (2011), Arroyo (2003), Spósito; Bringel (2020), e documental, no caso da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Pela análise qualitativa sobre a articulação entre as disciplinas selecionadas e ação extensionista concluiu-se que a formação docente supera os entraves impostos pelo neotecnicismo.

Palavras-chave: Educação; Movimentos Sociais; Pedagogias Críticas; Formação docente

ABSTRACT

This article discusses the relationship between education and social movements from the perspective of initial teacher training that rejects the pragmatism of skills pedagogy, predominant in the guidelines for teacher training aligned with the National Common Curriculum Base. The general objective is to analyze objectives and bibliographical references of subjects of the Degree in Pedagogy of an University, crossing references with an extension project of the institution itself, favoring the training of critical teachers, and being aware of the role that education has in intervention for social transformation. To achieve this objective, a bibliographical research was carried out around the concepts of Gohn, Arroyo, Spósito; Bringel, and documents in the case of Resolution CNE/CP 2/2019. Through the qualitative analysis of the articulation between the selected disciplines and extension action, it was concluded that teacher training overcomes the obstacles imposed by technics pedagogy.

Keywords: Education; Social movements; Critical Pedagogies; Teacher training.

RESUMEN

Este artículo discute la relación entre educación y movimientos sociales desde la perspectiva de la formación inicial docente que rechaza el pragmatismo de la pedagogía por habilidades, predominante en los lineamientos para la formación docente alineados con la Base Curricular Común Nacional. El objetivo es analizar los programas de estudio, objetivos y referencias bibliográficas de materias de la Licenciatura en Pedagogía de una Universidad, cruzando referencias con un proyecto de extensión de la propia institución, favoreciendo la formación de docentes críticos, conscientes del papel que tiene la educación. Para lograr este objetivo, se realizó una investigación bibliográfica en torno a los conceptos de Gohn, Arroyo, Spósito; Bringel, y documentos, en el caso de la Resolución CNE/CP n.º 2/2019. A través del análisis cualitativo de la articulación entre las disciplinas seleccionadas y la acción de extensión, se concluyó que la formación docente supera los obstáculos impuestos.

Palabras clave: Educación; Movimientos sociales; Pedagogías Críticas; formación docente.

Introdução

Recentemente o Ministro da Educação, Camilo Santana, veiculou pelas mídias sociais uma declaração afirmando que "(...) a deficiência na educação é reflexo da má formação dos professores no ensino básico, (...) a influência de

Paulo Freire deixa de lado o conteúdo para dar lugar às ideologias”, segundo Pinheiro (2024). Ao analisar tal opinião fica claro que o atual responsável pela pasta do MEC no governo Lula repete retórica dos reformadores empresariais da Educação, o que, segundo Freitas (2012, p. 394), além de apostar na educação meritocrática, baseada em índices de desenvolvimento da educação brasileira associados ao *rankeamento* de escolas e Redes Públicas de Ensino, estimam a qualidade da formação inicial de professores no país pelos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). O ENADE avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos. Cabe ressaltar que o ENADE integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), composto também pela avaliação de cursos de graduação e pela Avaliação Institucional. Juntos eles formam um tripé avaliativo que afere a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileiras. Os resultados do ENADE, aliados às respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior.

A justificativa para estas críticas à formação docente inicial parte de um pragmatismo e utilitarismo baseados em um senso comum de que os fundamentos teórico-conceituais se apresentam superdimensionados na grade curricular dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, tanto no peso que possuem quanto na quantidade de conceitos e objetos de estudos, sendo o seu estudo e apreensão de pouco proveito para a vida prática dos futuros docentes, o que tornaria o curso de tais disciplinas maçante e inútil ao invés de relevante e significativo. Fundamenta-se este argumento na concepção de que aquilo que realmente vier a ser aplicado poderá ser aprendido pelos próprios sujeitos, sendo, neste caso, mais valioso desenvolver habilidades e competências do que aprender conteúdos (Guimarães, 2010, p. 2). Esta premissa legitima as pedagogias do aprender a aprender, secundarizando conceitos, conhecimentos elaborados cientificamente, além das especificidades dos diversos campos disciplinares que sistematizam e dão conformidade didática e pedagógica ao patrimônio cultural e científico acumulados pela humanidade dentro de uma perspectiva de totalidade (Lavoura; Cunha, 2013, p. 89-90). A perspectiva crítica aqui é colocada de lado, considerada mutuamente excludente em relação ao

domínio dos conteúdos. De modo que, nesta perspectiva pedagógica, a aquisição de uma consciência filosófica que supere o senso comum, segundo Maia e Sacardo (2023, p. 2-3), perde-se no horizonte, uma vez que o ato de estudar e de aprender está mais propício à naturalização do social e à adequação dos sujeitos do que à transformação da realidade e à criação do homem novo, pautada no humanismo radical. A perspectiva colocada para os futuros docentes baseia-se essencialmente no conceito de resiliência, reforçando os princípios da meritocracia em associação com as teorias do capital humano, o que, enfim, abre possibilidades de interpretação de que a desigualdade social, por exemplo, confunde-se com expressões da diversidade entre os sujeitos.

No entanto, cabe ressaltar que muitas(os) docentes, aprisionadas(os) por estas visões aparentes da realidade, consideram que as disciplinas têm conteúdos demais, e que os estudantes não usam metade do que consta nas diretrizes curriculares. Quantos projetos empresariais vêm inventando novos arranjos disciplinares, sutilmente negando a oferta de conteúdos essenciais para a formação humana numa perspectiva omnilateral, aprofundando a unilateralidade dos conhecimentos, no sentido do que ressalta Johann (2022, p.47):

Do ponto de vista curricular, a pedagogia das competências advoga pela redução dos conteúdos para dar ênfase aos elementos aprisionados ao cotidiano, fortalecendo projetos que desqualificam o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse cenário, encaminha-se o sujeito a uma jornada acadêmica que prima pelo exercício do treino, atendendo à demanda do sistema produtivo.

Não à toa, ganham força nesta discussão as concepções de capitalismo humanizado. Numa outra abordagem a respeito do papel da escola e da educação, no entanto:

a função da escola não está em “[...] mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (Saviani, 2011a, p. 201).

Neste sentido, a discussão é conduzida dentro dos princípios do materialismo histórico-dialético, partindo, portanto, de um conceito norteador, a luta de classes. Por conseguinte, a compreensão das contradições de classe, é fundamental para se entender o movimento coletivo que a sociedade realiza, centrada em uma noção de mundo que se contrapõe àquela que o capital universaliza como visão correta, verdadeira e única possível. Deste modo, como a discussão gira em torno do papel da escola e da educação, a Pedagogia Histórico-Crítica desponta como referencial teórico-conceitual privilegiado para ajudar a compreender o que se esconde tanto em discursos quanto em políticas públicas que defendem o privilegiamento da prática em detrimento da teoria. Neste sentido, a abdicação de uma educação crítica, se opõe às tendências pedagógicas destinadas à adaptação dos sujeitos à sociedade, justamente porque se propõe, através dos conteúdos escolares sistematizados, a criar referenciais teóricos que levam a uma prática educativa e a uma formação humana associadas, para que haja uma transformação radical da sociedade, favorecendo a formação do ser humano novo, inserido num mundo livre da exploração do homem pelo homem e todas as suas consequências.

Portanto, em direção oposta à Pedagogia das Competências:

(...) a Pedagogia Histórico-Crítica é uma prática pedagógica que visa trabalhar o saber sistematizado transformando-o em saber significativo de modo que, no processo de transmissão e assimilação, o aluno seja capaz de realizar conexões relevantes entre as diversas disciplinas e a realidade contextual à qual ele faz parte, (...) (Jesus; Santos; Andrade, 2019, p. 72)

Assim, parte-se de uma noção de conteúdo em que o conhecimento

(...) não se reduz a uma funcionalidade prática, mas contribui para ultrapassar o nível de consciência ingênua posta na vida cotidiana para a consciência crítica, emancipadora, capaz de agir para transformar as relações sociais desiguais na sociedade capitalista. A exigência da apropriação do saber sistematizado torna a existência da escola como necessária. Muito embora, a forma de educação não-escolar tenha precedido à forma escolar, na atualidade, não é possível vivermos sem essa organização, chamada escola. (Lélis; Da Hora, 2021, p. 5)

Por conseguinte, o papel da escola torna-se estratégico, pois

(...) estando a função social da escola diretamente ligada à possibilidade de favorecer ao máximo desenvolvimento das potencialidades humanas, superando o saber cotidiano em direção ao conhecimento científico, a escola comporta a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento das forças produtivas. Entendemos que este é o cerne político das disputas travadas, por distintos projetos históricos, pela direção política da formação das futuras gerações. (Júnior, 2018, p. 57)

O conhecimento científico, por sua vez, nos remete à noção de currículo, que na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

(...) não se circunscreve ao âmbito epistemológico, vez que não se toma a transmissão dos conhecimentos como fim em si mesma, mas como esteio da formação do ser humano, tendo em vista promover no percurso da escolarização a relação teórica com a realidade. Não obstante, afirmar que o currículo não se reduz à dimensão epistemológica não significa que se possa secundarizá-la. O currículo diz respeito diretamente ao conteúdo do ato educativo, e a natureza dos conhecimentos a serem socializados pelo ensino escolar é aspecto central de um projeto educativo. (...) capaz de responder à orientação ético-política de formar sujeitos capazes de compreender e analisar criticamente a realidade que vivemos, nela intervir de modo ativo e transformador. (Martins; Pasqualini, 2020, p.35)

De modo, que ao fundar-se sobre a análise crítica da realidade, fundamentada nas relações entre a História e Filosofia, a Pedagogia Histórico-Crítica, favorece um processo de formação docente atento à promoção da formação crítica dos sujeitos, alicerçada nos conteúdos a partir de uma seleção sistematizada e intencional dos conhecimentos pertencentes ao patrimônio científico e cultural produzido e acumulado pela humanidade em direção contra hegemônica face à visão de mundo e aos interesses do capital.

Assim, compreendendo que a formação de educadoras e educadores deve ser baseada não apenas no “aprender a aprender” ou que o ensino da prática deve se sobressair ao ensino da teoria, Silva, Santos e Bosco (2021, p. 273) argumentam:

O autor (Libâneo) apresenta uma crítica à formação deste profissional, contribuindo para a reflexão sobre o papel que lhe é atribuído, para além dos espaços escolares, e a necessidade de se pensar em uma formação de um educador que reflita sobre o processo educativo em um sentido ampliado.

A licenciatura em Pedagogia da UERJ em articulação com ações extensionistas

Debruçando-se sobre a grade curricular do curso de Pedagogia na Universidade do Estado no Rio de Janeiro (UERJ), campus Maracanã, percebe-se que ainda de forma incipiente um percurso formativo, a partir de componentes curriculares disciplinares, para além das atividades de pesquisa e extensão, um processo de formação docente inicial crítica, que valoriza os processos educativos em diálogo com contextos internos e externo ao ambiente escolar.

Silva; Santos e Bosco (p. 274, 2021) denunciam a necessidade de currículos de graduação em Pedagogia possuírem disciplinas obrigatórias que apontam o trabalho de educadoras e educadores para além da escola, “impulsionando os estudantes a buscarem outros espaços e outras práticas educativas, para conhecerem o trabalho realizado”, na perspectiva da formação continuada. Nesta direção, cabe destacar duas disciplinas presentes no curso de licenciatura em Pedagogia UERJ/Maracanã, a saber: Educação e Movimentos Sociais da Sociedade Civil: aspectos históricos e políticos e Espaços Sociais de Formação Humana. Em ambos os casos, as ementas visitam a discussão em torno da relação entre educação e movimentos sociais.

A disciplina “Educação e Movimentos Sociais da Sociedade Civil: aspectos históricos e políticos”, ofertada pelo Departamento de Educação Inclusiva e Continuada (DEIC), possui entre seus objetivos a discussão das diferentes concepções, que perpassam os movimentos sociais brasileiros, e suas respectivas concepções de educação, além de buscar “compreender a dimensão educativa dos movimentos sociais e possíveis relações/interfaces na produção de políticas e práticas de educação” (UERJ, 2023). De modo que a disciplina possibilita aos estudantes discutirem e ampliarem sua visão de educação, vendo-a como um processo de formação humana para além da simples preparação para o mercado de trabalho.

Desta forma, passa-se a vislumbrar o processo educativo nos mais variados espaços e contextos, possibilitando o alargamento de suas experiências educativas e, conseqüentemente, suas práticas. O autor Paulo

Freire é efetivamente discutido, pois além de ser o patrono da educação brasileira, é um símbolo de muitos movimentos sociais no Brasil. Nesta disciplina também são abordados os desafios contemporâneos postos a professoras e professores, sendo um dos exemplos mais significativos disso, a culpabilização da classe docente pela fragilidade da educação básica, como discursou o atual Ministro da Educação, Camilo Santana, e como esta mesma classe se mobiliza para enfrentar esta e outras problemáticas, assim como seus respectivos aprendizados tecidos no calor da luta. A luta então passa a ser também objeto de conhecimento, desvelando uma das faces da relação teoria-prática na formação docente.

Arroyo (2003) destaca o conceito de “Pedagogias em Movimento” para falar das relações entre formação docente e participação nas lutas dos movimentos sociais, o que pode ser facilmente verificado a partir da disciplina “Espaços Sociais de Formação Humana”, ofertada pelo mesmo departamento. No espaço-tempo da disciplina é possibilitado à graduandos a inserção nos campos de luta. Este conteúdo procura refletir tanto sobre como os movimentos e instituições sociais se organizam, educam-se e educam o outro, quanto sobre suas reivindicações e atuações na sociedade.

Cabe destacar que, até a versão anterior do currículo, ainda na condição de Estágio Supervisionado, exigia as 60 horas obrigatórias, podendo ser realizadas em toda e qualquer instituição e movimento social, como sindicatos, ONGs, pré-vestibulares populares, feiras agroecológicas, fóruns de educação, igrejas etc., observando, ouvindo e trocando experiências. É importante salientar que a disciplina também possuía uma carga horária teórica (30 horas), ou seja, enquanto se estava no campo, as discussões teóricas em sala de aula eram fundamentais para munir a (o) estagiária (o) de conhecimentos necessários para embasar e orientar a construção da sua prática educativa nesses espaços não escolares, podendo, inclusive, ser incorporadas nas práticas docentes escolares. Portanto, as vivências neste estágio são também educativas para docentes quanto aos elementos mobilizados em sua prática, contribuindo essencialmente para formar pedagogas (os). Com a transformação em uma disciplina

obrigatória, por um lado perdeu-se o caráter de estágio, contudo, por outro lado, teve aumentada significativamente a sua carga horária.

A combinação entre estes componentes curriculares disciplinares e os projetos extensionistas da Faculdade de Educação oportunizam a estudantes de licenciatura uma ação de formação que mais uma vez associa experiências da sala de aula com as vivências cotidianas de instituições e movimentos sociais parceiros, voltados para a intervenção social. Desta forma, cabe aqui destacar como um movimento parceiro o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro (Fórum EJA/RJ).

A relação entre educação-movimentos sociais e a formação docente inicial

O Fórum EJA/RJ é um movimento social, que reúne os mais diversos atores sociais, como estudantes, professores e gestores públicos da EJA, formadores docentes, pesquisadoras (es), estudantes das licenciaturas, militantes de movimentos sociais e instituições do Sistema S, interessados em defender e lutar pela garantia do direito à educação de qualidade para jovens, adultos e idosos nos municípios e estado do Rio de Janeiro. Os encontros são mensais e ocorrem nas dependências da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), reforçando o tripé acadêmico da referida Instituição de Ensino Superior (IES) - ensino, pesquisa e extensão. Estes encontros proporcionam a interlocução entre os sujeitos anteriormente citados, constituindo-se num espaço plural em que entram em jogo no debate, no diálogo e nas disputas políticas as diferentes vivências, abordagens, contribuições, denúncias e demandas, uma vez que encontram no Fórum a oportunidade de encontro, acolhimento, apoio e orientação para suas ações locais.

Ao cruzar-se as referências teórico-conceituais previstas na ementa dos componente disciplinar do currículo de licenciatura em Pedagogia da referida IES, a saber, “Educação e Movimentos Sociais: Aspectos Histórico-Políticos e Abordagens Pedagógicas”, no que diz respeito aos “movimentos sociais e seu

papel na formação dos sujeitos” (UERJ, 2023), como os saberes oriundos da ação extensionista, marcada pela participação ativa nas discussões e ações práticas que partem do Fórum EJA/RJ, ou em que este esteja envolvido, pode-se observar um caráter educativo que contribui para a formação humana e docente dos sujeitos que dele participam.

O cruzamento dos referenciais complementa-se no Fórum EJA/RJ como espaço propício de formação docente, ao considerar-se ainda a ementa da disciplina “Educação em Espaços Sociais de Formação Humana”, em que se propõem o estudo da “ação-reflexão-ação sobre práticas e projetos educativos/pedagógicos desenvolvidos em espaços sociais de formação humana” (UERJ, 2023), caso em que a aprendizagem reflexiva, remete-se à reflexão das práticas, gerando saberes (Gohn, p. 352, 2009), em movimento dialético que vem a constituir uma *práxis* de educadoras (es) e pedagogas (os). Eis aqui um exemplo de parceria e complementaridade entre movimento social e IES formadora inicial de docentes.

Indo além, ressalta-se no Fórum EJA/RJ um caráter formador, quando se analisa sua agenda de sessões temáticas com os “tipos de aprendizagem nas lutas dos movimentos sociais” propostos por Gohn (2009, p. 352). Percebe-se, mais uma vez, como estão todos imbricados, desenvolvendo-se concretamente nos embates que ocorrem nas sessões do movimento. Cabe aqui destacar, ainda citando Gohn (2009, p. 353) outras formas de aprendizagem:

aprendizagem cognitiva, caracterizada pela apreensão de conteúdos novos, temas ou problemas que dizem respeito ao movimento; aprendizagem política, que diz respeito a “quais são seus direitos e os de sua categoria, quem é quem nas hierarquias do poder estatal governamental, quem cria obstáculos ou usurpa seus direitos etc.

Spósito e Bringel (2020) atribuem os conceitos de porosidade, elasticidade e plasticidade aos movimentos sociais para caracterizá-los na contemporaneidade. Tais conceitos são fundamentais para perceber os movimentos sociais da contemporaneidade como elementos educativos. Neste caso do Fórum EJA/RJ não é uma exceção. Segundo os autores, a porosidade reside na flexibilidade da identidade destes sujeitos coletivos, algo próximo do

que diz Gohn (2009, p. 347) em relação aos movimentos sociais pela educação, que “abrangem questões tanto de escolas como de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, pessoas com deficiência, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc”.

No Fórum essa característica pode ser analisada do ponto de vista da diversidade de discussões temáticas, que contribuem para formar os (as) docentes, podendo ser incorporadas em suas respectivas práticas educativas, dentro e fora das escolas, alcançando, por exemplo, estudantes da EJA, quando estes se apropriam destes conteúdos, elaborados e sistematizados didaticamente. A elasticidade se consolida nos diferentes formatos em que a luta ocorre e, no âmbito do Fórum EJA/RJ, nas sessões presenciais, online e participação em eventos, como o Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos - Sudeste (EREJA-Sudeste) e o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), somando-se aos outros fóruns de EJA do Sudeste e do Brasil. Não à toa, uma das grandes bandeiras de luta do coletivo dos Fóruns de EJA do Brasil é a constituição de uma política nacional do MEC para a EJA em todo o país.

Por fim, a plasticidade é a mobilização de sujeitos de fora do perfil dos integrantes da luta, ou seja, daqueles que, inicialmente, estão fora do conjunto dos atores sociais já citados - estudantes da EJA, professoras (es), gestoras (es), pesquisadoras (es), estudantes de licenciaturas etc. mas que se agregam ao movimento pelas pautas comuns em dado contexto. No caso do Fórum EJA RJ, tomando por base aquilo que afirma o documento nacional preparatório para a VI CONFITEA (BRASIL, 2009), os sujeitos de direitos à Educação de Jovens e Adultos são apresentados, na sua diversidade, riqueza das leituras de mundo, e também na condição de pessoas a quem o exercício do direito à educação foi historicamente negado por questões de classe social, pela discriminação e preconceito de variadas formas e matizes presentes na sociedade brasileira.

Pode-se inferir, portanto, a profundidade da relação dialética entre educação e movimentos sociais, como um aspecto fundamental para a crítica à educação tradicional, baseada em práticas pedagógicas bancárias. Pelo lado dos movimentos, fomenta-se a ampliação da base social das lutas, em direção

a divulgação das pautas e a formação reflexiva-militante, favorecendo parcerias, alianças, trocas de experiências e conhecimentos, numa luta social que visa, tal como toda tendência pedagógica crítica, interferir socialmente para transformar a realidade.

Considerações finais

As afinidades cada vez maiores entre a vida dos movimentos sociais e a educação coloca-os frente a frente dentro da própria realidade sócio histórica. Além de mobilizar respostas por parte de tendências pedagógicas críticas, seja a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, seja a Pedagogia Histórico-Crítica, seja a Pedagogia Freiriana, as grandes bandeiras de lutas a nível local, regional e mundial acabam por se constituir em conteúdo a ser ensinado-aprendido pela universalidade dos estudantes brasileiros. Tal fato deve-se, sobretudo à elaboração de análises por parte de uma intelectualidade orgânica dos movimentos sociais a partir dos enfrentamentos realizados por estes sujeitos coletivos, que a cada dia se organizam, estudam, formam opinião, geram conteúdos ao se posicionarem diante de várias demandas por mudanças, direitos, conquistas ou mesmo a manutenção de pautas já conquistadas.

Neste aspecto, cabe ressaltar como exemplo ilustrativo a presença das grandes questões em discussão nas sociedades contemporâneas nos livros didáticos de várias disciplinas da Educação Básica, mesmo que ideologicamente associada à desqualificação dos movimentos sociais. Isto se deve, entre outros fatores, pelo fato de que tais sujeitos coletivos interferem na realidade social, produzindo leituras próprias do mundo, por vezes, influenciando a agenda política das sociedades em meio ao processo da luta de classes, uma vez que tal fator torna-se inerente à sociedade capitalista.

Contudo, é pertinente lembrar que uma vez presentes nos livros didáticos, tais questões acabam por ganhar espaço também na dinâmica da organização das diretrizes curriculares dos componentes disciplinares, em uma direção que inicia na sociedade em luta e chega à universidade produtora do conhecimento, quando, então, acaba se incorporando à formação de docentes, tornando estes

últimos, ao cabo, os que realizam o processo de mediação didática dos conteúdos para a educação básica.

De modo que se torna quase imprescindível que um estudo dos movimentos sociais como produtores de conhecimento seja percebido e considerado por docentes em processo de formação inicial e continuada como parte própria do fazer docente. Portanto, para o percurso formativo docente essa experiência cada vez mais aproxima educadores e educandos, colocando em diálogo não apenas suas visões de mundo, como também promovendo pedagogias do encontro, abertas a experimentação, a criatividade, a ludicidade e, principalmente, a criticidade.

Proporcionando novos conteúdos e leituras alternativas da realidade a docentes em suas abordagens didático-pedagógicas, os movimentos sociais contribuem de forma ativa para renovadas possibilidades de diálogo entre os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem que são os professores e estudantes em sala de aula. Assim, uma vez que a formação docente nunca se esgota na formação inicial, ressalta-se a perspectiva do professor como um intelectual privilegiado e interlocutor insubstituível em qualquer processo educativo, independentemente do fato de que o conhecimento tenha sempre um caráter provisório, inacabado, sempre em transformação pelo desenvolvimento da ciência.

Conclui-se, então, que o desafio que se coloca para as IES formadoras iniciais de docentes é o de naturalizar as relações sociais, resistindo a toda e qualquer forma de pragmatismo. Para isto, torna-se fundamental proporcionar uma grade curricular com percursos formativos que garantam os fundamentos teórico-conceituais para pensar a prática, ao mesmo tempo, problematizando concepções de educação que limitem o papel da escola e da escolarização a ajustar indivíduos a realidade social com as contradições que são próprias em qualquer espaço-tempo, em sentido oposto, como sugerem Lima; Gomes (2023), ao que propõem as diretrizes mais recentes para formação de professores alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, jan./jun. 2003, p. 28-49.

BRASIL. MEC/SECADI. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos In: **Documento Base Nacional Preparatório para a VI CONFITEA** - Conferência Internacional de Educação de Adultos. Belém/PA, 2009, p 27-32.

FREITAS. Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 27 mar. 2024

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47 mai./ago. 2011, p. 333-361.

GUIMARÃES, Cátia. **Pedagogia das competências**. EPSJV/Fiocruz, 2010. Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/dicionario-jornalístico/pedagogia-das-competencias>>. Acesso em 26 mar. 2024

JESUS, Lucas Antônio Feitosa de; SANTOS, Juliane dos; ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Brito. Aspectos gerais da pedagogia histórico-crítica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, nº 1, 2019 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, p. 71-86.

JOHANN, Rafaela Cristina. Base Nacional Comum Curricular e o acirramento de interesses privatistas na educação pública: a resistência a partir da pedagogia histórico-crítica In: MELANCHEN, Júlia (org.). **Políticas Educacionais, Trabalho Pedagógico & Pedagogia Histórico-Crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022, p 45-69.

JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos. A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor: elementos para pensar a escola da transição In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André.; MORAES, Marcela de. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 49-64.

LAVOURA, Tiago Nicola; CUNHA, Andrea. O “aprender a aprender pedagógico” e a reprodução da alienação na educação escolar In: SANTOS, Cláudio Félix dos. **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013, p. 83-114.

LÉLIS, Luziane Said Cometti; DA HORA, Dinair Leal. A organização do trabalho pedagógico na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Holos**, [S. l.], v. 8, p. 1–15, 2022. DOI: 10.15628/holos.2021.13424. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/13424>. Acesso em: 11 abr. 2024.

LIMA, Valdineia Rodrigues; GOMES, Ana Clédina Rodrigues. Em tempos de retrocesso: o que definem as “novas” diretrizes curriculares (2019/2020) para formação de professores para a educação básica. **Perspectiva**, [S. l.], v. 41, n. 4, p. 1–22, 2023.

MAIA, Júlio César; SACARDO, Michele Silva. Pedagogia Histórico-Crítica: reflexões sobre consciência filosófica e objetivação do gênero humano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 44, 2023, p 1-16.

MARTINS, Lígia Márcia.; PASQUALINI, Juliana Campregher. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. 1, dez. 2020, p.23-37.

PINHEIRO, Rauena. Camilo Santana: deficiência na educação é reflexo da má formação dos professores no ensino básico, a influência de Paulo Freire deixa de lado o conteúdo para dar lugar às ideologias. In: **GP1 Notícias**. Disponível em <https://www.gp1.com.br/brasil/noticia/2024/3/9/camilo-santana-deficiencia-na-educacao-e-reflexo-da-ma-formacao-dos-professores-566363.html>. Acesso em 09.mar.2024.

RIO DE JANEIRO, UERJ. **Ementário das disciplinas do curso de licenciatura em Pedagogia**. Versão 5 em vigor a partir de agosto de 2023. Disponível em: https://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg_disciplina=15512. Acesso em 11 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas, Autores Associados, 2011.

SILVA, Jaqueline Luzia da. SANTOS, Clarice Cordeiro dos. BOSCO, Danielle Portilho M. A PEDAGOGIA NOS ESPAÇOS SOCIAIS DE FORMAÇÃO HUMANA: por uma concepção ampliada de educação. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, jul.-set. 2021.

SPÓSITO, Marília. BRINGEL, Breno. Apresentação do Dossiê In: Dossiê: Movimentos Sociais e Transformações do Ativismo Contemporâneo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 41, n.1, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/ES.238520>. Acesso em 11 abr. 2024.

Submissão em: 14 Abr. 2024

Aceite em: 12 Ago. 2024

ⁱ **José Carlos Lima de Souza.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UERJ - campus Maracanã - Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada. Coordena as Licenciaturas da Faculdade de Educação da UERJ. Doutor em História. Membro da Direção Colegiada do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos (Fórum EJA RJ). Coordenador do Fórum Municipal de Educação (FMERJ). Conselheiro Municipal de Educação (CME/RJ) no qual exerce a presidência da Câmara de Políticas Públicas aplicadas às Políticas Sociais.

E-mail: jocaliso@uol.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4502381091628979>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2729-593X>

ⁱⁱ **Milena Lopes da Costa.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação da UERJ – Campus Maracanã, atualmente é bolsista da equipe de coordenação pedagógica. Foi bolsista PIBID (UERJ/CAPES)

E-mail: lopesdacosta89@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6810971178161835>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6506-9664>