

---

# Princípios pedagógicos que fundamentam a formação contínua do educador sem-terra

---

**Fátima Maria de Santos**

Mestranda em Educação  
Universidade Católica de Santos – Unisantos  
Santos- São Paulo [Brasil]  
[fvida@universia.com.br](mailto:fvida@universia.com.br)

**Sueli Mazzilli**

Doutora em Educação - Professora orientadora  
Universidade Católica de Santos – Unisantos  
Santos- São Paulo [Brasil]  
[sulei.mazzilli@terra.com.br](mailto:sulei.mazzilli@terra.com.br)

Este estudo é parte constitutiva de pesquisa em andamento que busca conhecer como se materializa a formação contínua dos educadores do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) para o exercício do trabalho docente e que princípios pedagógicos orientam essa formação. Analisa-se o contexto histórico do movimento para compreender e explicar as práticas educativas e, mais especificamente, a formação dos educadores e dos formadores de educadores para as escolas dos assentamentos. Este trabalho, caracterizou-se por uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico e valeu-se de observação, análise documental e entrevistas como instrumentos metodológicos. A base epistemológica da pesquisa é a perspectiva de análise histórica, baseada em Paulo Freire (1921-1997). A pesquisa vem sendo desenvolvida na escola municipal de ensino fundamental Roberto Remige, situada no assentamento João Batista II, em Castanhal (PA). Neste texto, focalizam-se, inicialmente, os princípios pedagógicos sob o ponto de vista do MST em “diálogo” com a teoria freireana e outras abordagens (PIMENTA, 2000; CANDAU, 2003; PORTO, 2004), que estudam sobre a formação contínua do educado. Os temas que mais caracterizam a preocupação do MST ao construir os princípios pedagógicos são: educação para a transformação social; escola como espaço de conhecimento e formação dos sujeitos; formação contínua; a dimensão social e política do ato de ensinar, e a relação teoria e prática. O trabalho, no conjunto, vem permitindo conhecer os alcances, limites e perspectivas de uma formação num contexto de reforma agrária.

**Palavras-chave:** Educador. Formação contínua. MST. Princípios pedagógicos.

# 1 Introdução

Tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outro nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança.

(Paulo Freire, 2003, p. 60).

Neste texto, o propósito é, com base em algumas abordagens do ponto de vista do MST e do ponto de vista de outros autores em diálogo com a teoria freireana, conhecer os princípios pedagógicos que fundamentam a formação contínua do educador sem-terra.

Na elaboração, deste trabalho, escolhemos, como ponto de partida, o estudo de textos contidos no documento *Dossiê - MST e escola* (2005), elaborado pelo coletivo nacional de educação do MST. Nele se discute o processo de construção de uma concepção e uma prática de escola pública da educação fundamental nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária. A sistematização desse documento teve início durante os cursos de formação de educadores. O texto trata também dos princípios pedagógicos que fundamentam a educação no movimento. Utilizamos, também, trechos das entrevistas com os professores e educadores do assentamento, realizadas durante a pesquisa de campo, buscando assegurar a dinâmica que temos seguindo desde o início deste trabalho, que é o diálogo da teoria com a realidade.

Passamos a expor alguns desses princípios, que identificamos como um esforço do MST para discutir com seus integrantes uma concepção de sujeitos, de sociedade e de educação, vinculados à luta mais ampla encampada pelo movimento a partir das relações cons-

truídas no cotidiano de um assentamento, na relação com a escola.

## 2 Princípios pedagógicos, segundo o MST, em diálogo com a abordagem freirana

Com base no *Dossiê - MST e escola* (2005), formulado pelo Setor de Educação do MST e no livro *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*, de Caldart (1997), foram selecionados para este estudo cinco princípios pedagógicos, entre os vários indicados nas duas literaturas. O critério desses recortes deu-se por sua relação mais direta na formação dos educadores.

- + educação para a transformação social;
- + educação organicamente vinculada ao movimento social – formação em movimento e para o movimento;
- + educação como um processo permanente de formação e transformação humana;
- + relação entre teoria e prática;
- + criação dos coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores.

À medida que for expondo cada um dos princípios, busco desenvolvê-los sob o ponto de vista do próprio MST, enquanto autor dessa construção e, concomitantemente, busco fazer o diálogo com as abordagens freireanas e de outros autores que estudam sobre a formação contínua do educador.

A compreensão de educação adotada pelo MST abrange os processos da formação humana nas diversas fases da história da humanidade - antecedentes - e os processos atuais e particulares, no caso dos integrantes do Movimento,

objetivando a organização dos trabalhadores e o conjunto de suas reivindicações.

Educação para a transformação social. Este é o horizonte que define o caráter da educação no MST: um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas. (DOSSIÊ, 2005, p. 161).

A construção de uma nova ordem social de que trata o setor de educação se caracteriza pela educação de classe e, conseqüentemente, um projeto político das classes trabalhadoras. “Trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educadores como nos educandos”. (Setor de educação do MST, 2005, p.161). Significa que, na formação dos educadores, a intencionalidade quanto a sua participação na formulação e na implementação de mudanças sociais, deve estar explícita.

O professor deve ser alguém que entenda dos conteúdos: matemática, história, português... Alguém que saiba o jeito de ensinar bem às crianças. Também deve acompanhar as crianças no trabalho. Ajudar as crianças a se organizarem. Não deve decidir as coisas sozinho. Deve levar as crianças a tomarem decisões. [...]. O professor deve participar da vida do

assentamento. Só dar aula não chega. Deve participar das discussões e ações principais do assentamento como um todo. O professor só será professor de verdade [...]. Quando fizer sua luta pela terra, pela produção, como a luta pela educação. Quando participar das lutas do assentamento e dos trabalhadores em geral. [...]. Deve estar capacitado para coordenar a caminhada coletiva das crianças. Deve buscar sempre um preparo melhor através da leitura, cursos e conversas com outros professores. É importante que o professor do MST participe do Sindicato dos professores e do Setor de Educação do MST. (DOSSIÊ, 2005, p. 36).

Este trecho apresenta orientações sobre o fazer docente. Podemos organizar esse “dever fazer” em seis características: a primeira, dominar as disciplinas que vai ensinar; segunda, a didática – ensinar de modo que as crianças aprendam; terceira, acompanhar as crianças nas mobilizações e organização; quarta, participar ativamente das ações dos trabalhadores a partir do assentamento; quinta, buscar formação contínua que lhe capacite para esse trabalho, e sexta, estar inserido na organização de professores, enquanto categoria de trabalhadores da educação, que vai além da organização no assentamento e no movimento.

O princípio – educação para a transformação social – aparece nos escritos, como a meta maior a ser alcançada. Para ele convergem os demais princípios,

Nos processos de transformação em que estamos envolvidos, um dos gran-

des desafios tem sido romper com os valores da velha sociedade e construir valores pessoais coerentes com os processos de luta coletiva. Nossa tendência é repetir os vícios que calcaram nossa personalidade, até agora, tais como o individualismo, o autoritarismo, a auto-suficiência ou a obediência cega, o machismo, o racismo, etc. (DOSSIÊ, 2005, p. 48).

Aqui, o coletivo de educação traz o sujeito, no singular, na construção desses valores e o inclui em âmbito coletivo. Essa inclusão é positiva. Entendemos que o compromisso com a transformação social precisa considerar as etapas em que o sujeito faz essa opção em inserir-se numa luta maior pela transformação social. A identidade coletiva não anula a identidade de sujeito. É como sujeitos conscientes que podemos falar da opção ou das opções que fazemos por um determinado lugar social. É o processo de assumir-se como autor e protagonista, que impede a anulação do ser pensante.

Na obra *Educação e mudança*, Paulo Freire argumenta:

O compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto. [...]. [...], quem pode comprometer-se? Contudo, como pode parecer, esta pergunta não se formula no sentido da identificação de quem, entre alguns sujeitos hipotéticos. A, B, ou C – é o protagonista de um ato de compromisso, numa situação dada. É uma pergunta que se antecipa a qualquer situação de compromisso.

Indaga sobre a ontologia do ser sujeito do compromisso. A resposta a essa indagação nos faz entender o ato comprometido, que começa a desenvolver-se diante da nossa curiosidade. (FREIRE, 2003, p. 15-16).

O autor evidencia a relação entre o sujeito comprometido e o compromisso propriamente dito, considerando que é nessa relação que se expressa o fazer e o refletir. No processo de comprometimento, o fazer não se sobrepõe ao refletir nem o refletir ao fazer, por tratar-se de uma dinâmica inerente ao sujeito que se decide a “estar com”, a “ser com”, a “fazer com”. Daí, então, no contexto em que estamos discutindo, significa o sujeito construir uma atitude de companheiro, autor e protagonista de sua ação, numa coletividade e intencional sua ação e reflexão.

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencional sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. (FREIRE, 2003, p. 16).

Se em todos os assentamentos, por meio do trabalho realizado pelo coletivo de educação, ocorre a discussão sobre o educar para a transformação social, então, constitui a possibilidade dos sujeitos que se comprometem com o ato de educar conscientizar-se da sua vocação histórica, comprometido numa realidade que lhe é próxima para, a partir dessa realidade local, projetar-se num comprometimento mais

amplo, associando-se a outros desafios e construindo-se um ser de práxis.

A educação para a transformação social, na prática cotidiana de um assentamento, passa pela vivência da coletividade, mas, sobretudo por uma política do coletivo. O vínculo afetivo e efetivo com o movimento passa necessariamente pela educação, cujos organizadores e articuladores são os coletivos de educação nos vários níveis: local, estadual e nacional. A construção do vínculo com o MST compreende três dimensões: “Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos” (Dossiê, 2005, p. 170); “Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos” (p. 171) e “Vínculo orgânico entre educação e cultura” (p. 172).

### **3 Educação organicamente vinculada ao Movimento Social – formação em movimento e para o movimento**

Esse princípio pedagógico discute o sentido da relação MST e educação. Elege a escola como espaço privilegiado de discussão, organização e fortalecimento da pertença a um coletivo. Para isso, reforça a permanente formação dos educadores e educandos, enquanto sujeitos dessa formação e integrantes das ações que fortalecem a militância do movimento.

Significa que para nós é fundamental todo o esforço que fazemos em cada acampamento, em cada assentamento, em cada uma de nossas escolas, de construir uma proposta de educação *do* MST, isto é, que se desenvolva ligada às lutas, aos objetivos, à organicidade do MST. Porque acreditamos que é a edu-

cação *do* movimento (mais do que uma educação *para* o movimento), que pode melhor dar conta das suas demandas de formação, adequando-se à dinâmica de suas necessidades e, portanto, principalmente mais efetivamente dos processos de mudança. (DOSSIÊ, 2005, p. 162 – grifo do autor).

A ênfase neste princípio é por uma educação do movimento e indica uma compreensão de escola, enquanto espaço de organização e construção dos processos de mudança e de formação dos sujeitos, relacionado à vida cotidiana no assentamento e às demandas que se apresentam. Mas, em que consiste uma educação do movimento? Segundo o MST, é uma educação voltada para os processos de reforma agrária.

Educação da reforma agrária quer dizer uma educação organicamente vinculada às questões sociais de seu tempo. [...]. Vincular a educação a uma questão social relevante como é hoje a questão da reforma agrária é comprometê-la, na teoria e na prática, com a construção de alternativas para a melhoria da qualidade de vida do povo. Isto não representa, pois, uma preocupação apenas com o imediato, e apenas com os sem-terra. A exigência do compromisso social da educação implica no seu engajamento num projeto de futuro. (CALDART, 1997, p. 158).

Educação para a reforma agrária não é uma tarefa exclusiva do MST, mas deve estar inserida num contexto mais amplo que inclui as escolas do campo e “[...] deveria ser um dos vínculos sociais privilegiados [...], pelo conjunto

das escolas do meio rural. [...], inserir a escola no desafio histórico de construir novas alternativas de desenvolvimento social no campo.” (CALDART, 1997, p. 158).

Uma educação para a reforma agrária considera as relações que são produzidas no campo, consciente de que no campo são produzidos novos saberes, novas posturas, novos valores, que se consolidam por intermédio de um projeto educacional ante as relações políticas e econômicas que interferem diretamente na vida do trabalhador rural.

Uma “educação bancária” é tudo de que não precisamos para dar conta das questões deste contexto. A escola, especialmente, ajudará mais no processo, à medida que admitir que ainda não detém os conhecimentos e as competências necessárias para responder aos novos desafios. Abrir seus tempos e espaços para a produção de novos [...] saberes, voltados às necessidades sociais: esta é a sua missão, talvez a mais nobre. O MST tem procurado trabalhar a educação, nesta perspectiva. (CALDART, 1997, p. 158).

O termo “educação bancária” foi utilizado por Paulo Freire para criticar uma concepção de educação como instrumento de opressão, como “[...] ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]”. (Freire, 2002, p. 59), ao mesmo tempo em que defendia uma educação libertadora que implicava na “[...] superação da contradição educador-educando, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”. (FREIRE, 2002, p. 59).

A educação libertadora, segundo Freire, parte do seguinte pressuposto:

É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 2002, p. 62).

A concepção de educação libertadora desenvolvida por Freire, em contraposição a uma educação bancária, retomada pelo MST no processo organizativo das escolas e na formação de educadores da reforma agrária, pode continuar sendo um fundamento imprescindível para que o MST aprofunde questões como

O que deve ser negado através das práticas políticas e pedagógicas das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária: o autoritarismo, a dominação, o conformismo, a corrupção, o individualismo e a destruição social e planetária. As práticas a serem afirmadas: da democracia verdadeira, da libertação humana, da luta pelos direitos de cidadania, da cooperação social, do respeito à pes-



soa humana, à natureza, ao cosmos.  
(CALDART, 1997, p. 160).

A negação de práticas opressoras e a afirmação de práticas libertadoras é um processo de construção que, necessariamente, passa pela tomada de consciência de oprimido e requer adesão ao diálogo que envolve o diálogo consigo mesmo e com o coletivo, nessa perspectiva de que os homens se educam coletivamente.

A experiência de vivência coletiva tende a ser problematizada, principalmente por não ser algo já dado, pronto, acabado e também porque nunca será um produto final. Essa problematização pode alcançar uma síntese, podendo tornar-se referência para uma concepção do processo de ensino aprendizagem e do que deve ser conteúdo de estudo numa escola de um assentamento.

O coletivo de educação do MST assim se posiciona quanto aos conteúdos que fundamentam o ensino nas escolas de assentamento:

Que os conteúdos de ensino tratem das questões do assentamento, especialmente dos conhecimentos sobre tecnologia de produção e organização da produção agropecuária; Que os conteúdos também possam situar os alunos na realidade atual do campo, da relação campo/cidade, do país, do mundo; que lhes prepare para tomar decisões em função do conhecimento científico da realidade mais ampla; Que tudo o que as crianças aprendam e vivam na escola, alimente o seu desejo e sua razão de continuar na luta pela reforma agrária e pela sociedade dos trabalhadores. (DOSSIÊ, 2005, p. 40).

A partir da vivência no campo e das demandas que aparecem com vistas à finalidade social dos sujeitos que ali se organizam, o conhecimento ou aprendizagem tem seu ponto de partida na experiência cotidiana do grupo que busca se educar, mas também nos conhecimentos construídos pela humanidade. São questões que precisam ser aprofundadas para evitar ou superar o que Paulo Freire identifica como uma concepção ingênua que apresenta “o dilema humanismo-tecnologia”. (FREIRE, 2003, p. 22).

Ao afirmar que a educação do movimento é o veículo que melhor pode dar conta das demandas formativas, e quando, ao dizer isso está se referindo à escola cujo responsável direto é o professor, é preciso ter presente o alcance do que isso representa. No livro, *Medo e ousadia* (2006), Paulo Freire, num diálogo com Ira Shor, comenta sobre os limites da educação, a partir de sua experiência como educador “[...] a educação não é por si só, a alavanca da transformação revolucionária [...]. Se a educação não é a alavanca da transformação, como é que podemos compreender a educação libertadora?” (FREIRE e SHOR, 2006, p. 46). Na resposta a essa pergunta, esclarece:

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.

Outro ponto é que a educação é um momento no qual você tenta convencer os outros de alguma coisa. Por

exemplo, se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém. Independentemente da política do professor, cada curso aponta para uma determinada direção, no sentido de certas convicções sobre a sociedade e sobre o conhecimento. A seleção do material, a organização do estudo, e as relações do discurso, tudo isso se molda em torno das convicções do professor. (FREIRE & SHOR, 2006, p. 46).

Ainda que a educação escolar, num contexto de reforma agrária, possa desempenhar papel importante, não é a escola que lidera o processo de mudança, considerando que as questões ali discutidas ultrapassam a escola e a sala de aula e estão na sociedade, nas políticas públicas e nas estratégias de poder. O MST se aproxima dessa discussão quando aborda a coletividade, a participação e a inserção na luta dos trabalhadores, mas, ao mesmo tempo, ao tratar da educação escolar e do compromisso dos professores enfatizando o poder de provocar mudança, atribui-lhes uma responsabilidade que nem sempre está sob o seu domínio.

#### **4 Educação como um processo permanente de formação e transformação humana**

O entrelaçamento entre os princípios estudados até agora mostra que um é condição para o desenvolvimento do outro. Fazer uma educação para a transformação social (uma concepção de mundo) requer contextualização (concepção da realidade local) e desenvolvimento

da potencialidade das pessoas com vistas a esse processo de mudança (concepção de homem). “[...], queremos destacar como princípio fundamental a nossa profunda crença no ser humano na sua capacidade de transformação, o que é a condição básica para acontecer um processo de educação/formação”. (DOSSIÊ, 2005, p. 164). O setor de educação nacional do MST, ao apresentar esse princípio, enfatiza quatro aspectos:

[...] a) as pessoas não se educam da mesma maneira [...]; daí porque a discussão metodológica de como educar, de como ensinar, de como aprender não é detalhe, mas sim elemento essencial para atingirmos nossos objetivos pedagógicos e políticos; b) a existência de cada pessoa é o fundamento [...] de sua educação. O que educa/transforma a pessoa não é apenas o discurso, a palavra, a teoria, [...]. É sim a vivência concreta do novo. Se o que pretendemos é transformar ou construir comportamentos, atitudes, valores [...] em nossos educandos/nossas educandas, é preciso organizar as condições objetivas para que vivam durante o processo pedagógico estas mudanças. Será a partir desta vivência e de tomar consciência dela, que irão acontecer mudanças reais nas pessoas, e poderemos dizer que realmente estão se educando; c) [...], a educação que pretendemos é cada vez menos um processo espontâneo e mais um processo intencionalmente planejado e provocado; d) a educação não é obra apenas da inteligência, do pensamento; é também da efetividade, do sentimento. E é esta combinação que



precisa estar tanto no ato de educar, como no de ser educado. (DOSSIÊ, 2005, p. 165).

O primeiro aspecto, que realça o como educar, como ensinar e o como aprender, reafirma que o ato de educar e formar expressa atitude, posicionamento; expressa vivência/convivência/compromisso; educação como intencionalidade, como um ato racional e inteligente, mas também um compromisso afetivo. O educador num contexto de luta, como é o dos assentamentos, no seu trabalho com as crianças, jovens e adultos, desde a escola, as atividades da militância, deve desenvolver uma formação para “[...] a sensibilidade e a ternura [...]. Mas também aprender a se indignar [...] com qualquer injustiça cometida contra qualquer pessoa em qualquer parte do mundo” (DOSSIÊ, 2005, p. 36). O espaço privilegiado para o desenvolvimento desses aspectos é o espaço coletivo.

No livro *Medo e ousadia – o cotidiano do professor* (2006), Paulo Freire conversa com Ira Shor, sobre a necessidade de o professor transformar-se, concebendo, por essa transformação o processo da formação permanente, por meio da atitude de contínua militância, enquanto condição para o ato de re-criação permanente.

[...] estou convencido de que os educadores libertadores *não* são missionários, *não* são técnicos, *não* são meros professores. Têm de tornar-se, cada vez mais, militantes! Devem tornar-se militantes, no sentido *político* dessa palavra. [...]. Ela é parte de um processo que impede que alguém se torne burocrático, mecanizado. É claro que também pode haver formas

distorcidas de ser militante. Quando falei sobre militância agora, estava falando sobre a militância que você havia explicado tão bem antes, uma espécie de *esforço permanente* de criação [...]. (FREIRE & SHOR, 2006, p. 65, grifo nosso).

Considerando que, segundo o MST, o professor é formado também para ser um militante, cujas práticas na sala de aula, integram às demandas no cotidiano do assentamento e à luta do movimento mais ampla, e que essas demandas são percebidas e assumidas a partir de um contexto de vivência coletiva, com intencionalidade e afetividade, podemos entender que se trata de um processo que requer gradativamente decisões e compromissos e que, por isso, exige um aprofundamento sobre o método dialógico, discutido por Paulo Freire, com vistas à aprendizagem, a formação e transformação dos sujeitos.

Antes de mais nada, Ira, penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica *apenas* que podemos usar para conseguir obter resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...]. Isto é, o diálogo é uma espécie de postu-

ra necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (FREIRE e SHOR, 2006, p. 122-123).

O diálogo, nesta perspectiva, se constitui em uma forma de aprender, de reconhecer o que se sabe e de vir a saber o que não se sabe para transformar-se, ao mesmo tempo em que transforma as condições objetiva e subjetiva da realidade em que vive. Pela atitude dialógica exercemos o ato de conhecer socialmente, sem que esse ato perca a sua dimensão individual, que é a consciência do ser que se compromete e por isso se transforma ou que se transforma e por isso se compromete. Trata-se de um processo de mudança simultâneo. Numa experiência de educação em uma dinâmica militante, a dialogicidade, de que fala Freire, traduz uma atitude corajosa e que contribui para não transformar a luta que prega a libertação em processos manipuladores. A atitude dialógica contribui ainda para o aprofundamento do significado da luta por reforma agrária, estendida também a outros trabalhadores rurais que não são integrantes do MST.

## 5 Relação entre teoria e prática

Nesse princípio pedagógico, a ênfase recai sobre a capacidade que o educando adquire no processo educativo, em relacionar o que aprende sobre questões do cotidiano com questões mais complexas, relativas à realidade social mais ampla.

Quem não sabe ligar [...], um problema com outro, quem não sabe juntar o que estuda na escola ou num curso, com a sua vida do dia-a-dia, com as questões que aparecem no trabalho, na militância, nas relações com as outras pessoas, não pode ser chamado de “bem educado” e não consegue dar conta dos grandes desafios que temos no contexto social de hoje, como cidadãos e como integrantes do MST. (DOSSIÊ, 2006, p. 165).

O MST entende que, a escola é um espaço em que o processo de ensino aprendizagem pode fomentar a participação social dos estudantes, a começar pela inserção dos setores nos assentamentos, o que significa que o professor esteja inserido nas lutas sociais, como condição de discutir com os alunos o processo.

“[...] estamos afirmando o primado da prática sobre a teoria, ou seja, de que as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais. (DOSSIÊ, 2006, p. 165).

Ainda partindo do princípio de que as práticas podem resultar em teorias, o próprio MST reconhece, em outros momentos, que nos processos de aprendizagem, a partir de uma determinada prática, podem resultar em teorias diferenciadas por não haver uma unanimidade nesse processo, considerando os diversos saberes que podem emergir numa relação de aprendizagem. Por exemplo, o MST discute propostas de cooperação agrícola, porque essa é uma necessidade para o controle do resultado de seu trabalho. Porém, para implementar uma proposta de coo-

peração é preciso conhecer, no mínimo, o que o MST pensa sobre o assunto e o que é cooperação agrícola para o movimento, como se implementa, porque e para que. Nesse caso, a teoria se antecipa, como um indicativo da prática. E a primazia da prática não pode ser discutida em detrimento da teoria, por ser esta a ferramenta de fundamentação e argumentação.

## **6 Criação dos coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores**

Este é um dos princípios que nasceu do esforço coletivo desde as ocupações realizadas pelo MST, como vimos na primeira parte deste trabalho, sobre a trajetória das escolas no MST. Criados em 1987, tornaram-se não só um setor de trabalho, mas, principalmente, um princípio pedagógico, que compreende o esforço contínuo na implementação das escolas, organização dos professores para o trabalho escolar e a sua formação contínua.

Segundo o coletivo nacional de educação, a integração entre coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores é um princípio pedagógico que abrange a organização do trabalho educativo em diferentes situações:

- + criação do núcleo de educação – inclui integrantes de outros setores de trabalho do assentamento e a própria coordenação do assentamento que discute com os professores a concepção de educação e sua prática;
- + coletivo de professores da escola – em cada assentamento, os professores se reúnem para estudo, planejamento e avaliação das aulas. Essa experiência é

compartilhada com professores de outros assentamentos e acampamentos;

- + coordenação pedagógica – articula e coordena os cursos de formação para educadores e educandos em nível regional, estadual e nacional. Nesse caso, as equipes em nível estadual e nacional são liberadas pelo movimento para esse trabalho.

Para o MST, os coletivos pedagógicos constituem o espaço privilegiado de formação permanente, por meio da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da preparação para a participação em atividades formativas promovidas pelo MST, pelos órgãos públicos ou por outras entidades.

Encontramos no DOSSIÊ (2005), que cabe aos coletivos de educação desenvolver a habilidade da pesquisa que favoreça o conhecimento da realidade e a investigação de problemas que precisam ser resolvidos.

Pesquisar é construir a solução de um problema a partir do conhecimento da sua situação atual e da sua história anterior, ou seja, de onde ele veio, se sempre foi assim ou, quando e como já foi diferente, com que outros problemas se relaciona, no que precisamos mexer para superá-lo... Em outras palavras, pesquisa tem a ver com análise da realidade. Talvez se possa dizer que é um método de analisar a realidade para poder fazer proposições mais adequadas a uma intervenção nela. (DOSSIÊ, 2006, p. 175).

Concordamos que o pesquisador, quando se lança no exercício do conhecimento pela pesquisa,

não o faz de forma neutra e que, portanto, há um propósito de contribuir com as mudanças, haja vista a iniciativa de a pesquisa, no caso da educação, estar relacionada a uma situação dada no cotidiano escolar. Investigar uma dada realidade demonstra compromisso, o que não significa resolução dos problemas, considerando que aquilo se torna conhecido por meio do estudo pode requerer encaminhamentos que não dependem unicamente de quem realiza a pesquisa. Ao realizar uma investigação no assentamento em que reside, por exemplo, com o objetivo de conhecer a situação de escolaridade dos moradores, não está subentendido que, se o resultado for baixa escolaridade, cabe ao educador resolver tal situação. A presença de indivíduos analfabetos demonstra ausência de políticas públicas, e não depende do professor a implementação de tais políticas para atender a erradicação do analfabetismo. Agora, sendo integrante do assentamento e também um cidadão comprometido, o professor vai, com certeza, inserir-se na discussão crítica sobre o analfabetismo e contribuir para repensar essa realidade.

Em *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire trata da natureza da prática docente, que consiste na indagação, na busca e na pesquisa e concebe que o processo de aprender e ensinar parte dessa indagação, do querer aprender.

[...], nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2005, 26).

Ser sujeito do processo é saber-se no mundo, “[...] é estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”. (FREIRE, 2005, p. 28). À luz da realidade, a relação do sujeito com o conhecimento vai se modificando, novas perguntas interpelam o já conhecido, dando continuidade ao ato de conhecer.

## 7 Outras abordagens sobre a formação contínua de educadores

Os autores selecionados para essa discussão consideram a formação contínua um tema que ocupa lugar de destaque na conjuntura educacional atual. O esforço é de desenvolver a consciência da autoria desse sujeito, enquanto protagonista do saber-fazer pedagógico e/ou identidade docente que, inserida num panorama sociopolítico e cultural, caracteriza-se por um compromisso com a transformação social a partir dos contextos que lhe são próximos: a escola, a sala de aula, a comunidade e os espaços de organização dos professores.

Novas exigências se impõem ao ser humano face às transformações epistemológicas, sociais e tecnológicas que se produzem. A educação, entendida como prática social, estrutura-se sobre outra base histórica. Portanto, é na consideração desses fatores que precisa ser pensada a formação de professores, cujo processo está, indiscutivelmente, referenciado à trama das relações sociais e aos arranjos estruturais e conjunturais que se efetivam. (PORTO, 2004, p. 12).

A autora evidencia seu posicionamento acerca da formação de professores, que deve ser pensada como prática social sem desvincular das relações sociais e políticas, responsável pelas estruturas efetivas para essa formação. Ela propõe, para o aprofundamento desta discussão, duas questões:

Como “formar” o professor para esse novo tempo, para essa nova escola que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam? Como privilegiar um processo de autoformação, cujas características essenciais sejam a criticidade, a criatividade, a autonomia pessoal e profissional, permitindo ao educador “tecer seu próprio fio”? (PORTO, 2004, p. 12).

A autora, ao discutir essas questões, baseia-se na seguinte compreensão: “[...] de que formação continuada de professores e práticas pedagógicas não podem ser pensadas de forma dissociada: torna-se necessário questionar, avaliar, ressignificar a relação formação/prática” (PORTO, 2004, p. 12). No processo de ressignificação do conceito de práticas pedagógicas, faz-se necessária a contextualização quanto “[...] aos fatores socioeconômico-culturais, o que implica, necessariamente, uma ruptura com a visão ingênua e simplista da realidade, [...]”. (PORTO, 2004, p. 33).

A formação continuada do professor não é uma discussão nova, ela tem suas raízes no modelo clássico para chegar, no contexto atual, ao reconhecimento do professor como o principal agente dessa formação, tomando como categorias as concepções de escola, ensino, mudança, autonomia pessoal e profissional.

A problemática da formação continuada de professores adquire no momento atual especial relevância e destaque entre nós. A busca da construção da qualidade de ensino e de uma escola de primeiro e segundo graus comprometida com a formação para a cidadania exigem necessariamente repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial como à formação continuada. (CANDAUI, 2003, p. 140).

A autora identifica três enfoques sobre a formação continuada: 1) enfoque clássico, cuja ênfase está na “reciclagem” dos professores, numa compreensão de contínuo retorno para rever e atualizar o que já foi aprendido. Nesse modelo, predomina a concepção de que o locus privilegiado para a formação contínua é a universidade e não a escola, enquanto espaço da prática pedagógica cotidiana, o que denota uma concepção dicotômica entre teoria e prática. 2) formação contínua e algumas questões atuais, reflexões que caracterizam-se por uma busca de superação do modelo clássico e construção de uma nova concepção de formação continuada. Segundo a autora existem três principais eixos de investigação que vem apresentando consenso entre os educadores: a escola, como o lugar privilegiado da formação contínua; o saber docente, como referência, e o ciclo de vida profissional. 3) Questionamentos e pistas:

O primeiro questionamento se refere ao fato de muitas dessas buscas apresentarem a tendência a privilegiar os aspectos psicossociais e a focalizar realidade micro, de caráter intra-escolar ou centradas em variáveis internas do



próprio desenvolvimento profissional, deixando em segundo plano ou mesmo não considerando as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente, [...]. Outro aspecto [...] diz respeito ao fato dessa perspectiva ter trabalhado muito pouco a inter-relação entre cultura escolar, cultura da escola e o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escola. É posta muita ênfase na problemática do saber escolar e do saber docente, [...]. Estudos de especial interesse vêm sendo desenvolvidos por vários autores na perspectiva do reconhecimento da importância de se trabalhar no âmbito educativo questões relativas à diversidade cultural, étnica, e às questões de gênero. Esta temática é hoje praticamente ignorada na formação continuada de professores. (CANDAUI, 2003, p.151-152).

A autora afirma a importância dessas tendências, ao mesmo tempo em que reconhece os limites de sua efetivação e chama atenção para a necessidade de uma consciência que enfrente esses limites pelo processo “[...] de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais” (CANDAUI, 2003, p. 152).

Garrido (2000), ao discutir sobre a formação de professores, discute igualmente a identidade e os saberes docentes, contrapondo-se à tendência de desvalorização do trabalho docente.

Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o conside-

ram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que ocorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores. (PIMENTA, 2000, p. 15).

A autora tece uma crítica à prática de formação contínua que tem como característica atualização de conteúdos, insuficiente para mudanças na prática docente.

No que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente os novos saberes em novas práticas. (FUSARI, 1988, apud PIMENTA, 2000, p. 16).

Segundo a autora é preciso “[...] ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar



como objeto de análise” (PIMENTA, 2000, p. 17). Ressalta a importância da construção da identidade. “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. (PIMENTA, 2000, p. 18). A profissão docente surge num determinado tempo histórico para atender a uma demanda existente na sociedade. Ao longo do tempo, é uma profissão que passou por mudanças, apresentando uma característica dinâmica própria da docência enquanto prática social.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto atore autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2000, p. 19).

A autora destaca três elementos que considera importantes no processo de construção da identidade docente ou sobre os saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

### **Sobre a experiência:**

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 2000, p. 20).

### **Sobre o Conhecimento:**

Qual a possibilidade de a escola trabalhar com o conhecimento? A escola, de formas que variam na sua história, desde há muito trabalha o conhecimento. A velha polêmica de que se ela forma ou informa e a sua reiterada incapacidade diante das mídias tecnológicas na difusão de informações é tema recorrente em vários fóruns.[...]. No entanto, se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é preceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão

adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano”. (PIMENTA, 2000, p. 22).

### Sobre os saberes pedagógicos:

Os alunos da licenciatura, quando argüidos: sobre o conceito de didática, dizem em uníssimo, com base em suas experiências, que “ter didática é saber ensinar” e “que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar. Portanto, didática é saber ensinar. Essa percepção traz em si uma contradição importante. De um lado, revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; [...]. De outro, revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos, distintos e desarticulados. Às vezes um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do *status* e poder que adquirem na academia. [...]. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência. (PIMENTA, 2000, p. 24).

Os conceitos reunidos neste estudo sobre a formação contínua do professor evidenciam a importância dessa temática nos dias atuais. O contexto sociopolítico brasileiro não tem apresentado políticas públicas que atendam, de forma justa, às necessidades e direitos dos profes-

sores (formação, salários), das escolas, do ensino e dos educandos. Porém, embora condicionada às políticas públicas, as causas da educação no Brasil ainda estão presentes em movimento de resistência, que reagem a fortes tentativas de negação do seu potencial transformador. O avanço das pesquisas no campo educacional, assim como a sua qualidade e rigor epistemológico é um exemplo de resistência. A luta dos professores por formação como uma forma de permanecer na carreira, é resistência. A iniciativa de grupos como os sem-terra, que lutam por escola e buscam os meios para formar os professores para as escolas nos assentamentos, é uma iniciativa de resistência que materializa o reconhecimento do papel da educação na construção de uma sociedade igualitária e democrática em nosso País.

### Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento: formação de educadores e educadoras no MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais- p. 139-152. In: REALI, Aline M. de M. Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da G. Nicoletti (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- Coletivo Nacional de Educação do MST. *DOSSIÊ – MST escola – documentos e estudos 1990-2001*. Caderno de Educação n. 13 – edição especial, Veranópolis, RS: ITERRA, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 27. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (Coleção Educação e Comunicação v. 1).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). 2. ed. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente, p. 11-37. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação continuada*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SETOR DE FORMAÇÃO DO MST. *A organicidade e o planejamento: construindo coletivamente*. Cartilha de estudo, n. 1/ MST/Pará/ janeiro de 2005.

