

## Formação continuada de professores do MST: uma releitura teórica da situação de estudo a partir de Henry A. Giroux

Francislene Neres Santos Silva<sup>1</sup>, Elisa Prestes Massena<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas (DCET). Rodovia Jorge Amado km 16, Salobrinho. Ilhéus - BA. Brasil.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: [neressantos6@hotmail.com](mailto:neressantos6@hotmail.com)*

**RESUMO.** Discussões referentes ao ensino de Ciências no contexto nacional têm auxiliado na formação inicial e continuada de professores, como contribuição para a qualidade do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, este trabalho explicita uma releitura da proposta de Situação de Estudo (SE) para a formação de professores do MST, dialogando com a pedagogia crítica de Henry A. Giroux. A pesquisa, fruto de uma dissertação, foi desenvolvida no Centro Integrado Florestan Fernandes do Assentamento Terra à Vista, localizada em Arataca/Bahia, constituindo-se dos seguintes instrumentos: a) Projeto Político Pedagógico (PPP); b) Questionários realizados com doze professores da escola; c) Entrevistas realizadas com a coordenadora, o diretor da escola e três professores participantes do curso. Os dados provenientes de todos os instrumentos foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD). Por meio das etapas que foram desenvolvidas, podemos perceber aproximações a partir do teórico adotado com a SE e a formação de professores do MST, bem como relações com a pedagogia crítica e com a pedagogia do MST.

**Palavras-chave:** Formação Continuada, MST, Situação de Estudo, Ensino de Ciências.

## **Formación continua de profesores del MST: una relectura teórica de la situación de estudio a partir de Henry A. Giroux**

**RESUMEN.** Discusiones referentes a la enseñanza de las ciencias en el contexto nacional han ayudado en la formación inicial y continuada de profesores, como contribución a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, este trabajo explicita una relectura de la propuesta de Situación de Estudio (SE) para la formación de profesores del MST, dialogando con la pedagogía crítica de Henry A. Giroux. La investigación, fruto de una tesis de maestría, fue desarrollada en el Centro Integrado Florestan Fernandes en el Asentamiento *Terra a Vista*, ubicada en Arataca/Bahía, constituyéndose de los siguientes instrumentos: a) Proyecto Político Pedagógico (PPP); b) Cuestionarios realizados con 12 profesores de la escuela; c) Encuestas realizadas con la coordinadora, el director de la escuela y tres profesores participantes del curso. Los datos provenientes de todos los instrumentos se analizaron a la luz del análisis textual discursivo (ATD). Por medio de las etapas que fueron desarrolladas podemos percibir las aproximaciones de la SE y la formación de profesores del MST, así como su relación con la pedagogía crítica y con la pedagogía del MST.

**Palabras clave:** Formación Continua, MST, Situación de Estudio, Enseñanza de las Ciencias.

## **Continuing Training of MST Teachers: A Theoretical Re-reading of the Study Situation from Henry A. Giroux**

**ABSTRACT.** Discussions concerning the teaching of sciences in the national context have assisted in the initial and continuing teacher training, as a contribution to the quality of teaching and learning. In this sense, this work explains a re-reading of the Study Situation (SE) proposal for the training of MST teachers, in dialogue with the critical pedagogy of Henry A. Giroux. The research, result of a dissertation, was developed in the Integrated Center Florestan Fernandes of the Settlement Terra a Vista, located in Arataca/Bahia, constituting of the following instruments: a) Pedagogical Political Project (PPP); b) Questionnaires conducted with twelve teachers of the school; c) Interviews with the coordinator, the school director and three teachers participating in the course. Data from all instruments were analyzed in the light of the Discursive Textual Analysis (ATD). Through the stages that have been developed, we can perceive approximations from the theoretician adopted with the SE and the formation of teachers of the MST, as well as relations with the critical pedagogy and with the pedagogy of the MST.

**Keywords:** Continuing Training, MST, Study Situation, Science Teaching.

## Introdução

A Situação de Estudo (SE) teve sua origem no Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências (GIPEC) da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) no final dos anos de 1990 e se apresenta como uma inovação curricular em que as atividades se organizam a partir de uma situação de alta vivência de professores e estudantes (Maldaner & Zanon, 2004; Pansera-de-Araújo, Auth & Maldaner, 2007; Frison *et al.*, 2007; Sangiogo *et al.*, 2013; Massena, 2015; Vieira *et al.*, 2016).

A partir da proposta do GIPEC, diversas SEs desde 2012, têm sido desenvolvidas em um grupo de pesquisa de uma universidade do Sul da Bahia. Esse grupo tem buscado desenvolver a proposta de SE com especificidades locais e diferenciadas da que foi pensada pelo Gipec/Unijuí. Como exemplo, pode-se mencionar a discussão dos conteúdos a partir de temas do contexto da comunidade escolar. O grupo tem desenvolvido processos formativos, envolvendo licenciandos de química, docentes da universidade e professores da Educação Básica. Dentre essas formações, encontra-se um trabalho desenvolvido em uma escola de Assentamento.

Cabe destacar que os debates sobre a Educação do Campo ampliaram-se no cenário nacional, além do crescente número de pesquisas na área. Porém, no que tange ao Ensino de Ciências e Educação do Campo, a produção de trabalhos ainda é insípida (Halmenschlager *et al.*, 2017; Halmenschlager *et al.*, 2018; Silva *et al.*, 2019), necessitando de um olhar voltado para a temática da Educação do Campo.

Assim, as escolas dos Assentamentos têm a sua proposta embasada nos cadernos do MST, e buscam a integração entre “...teoria e prática por meio de práticas pedagógicas que envolvam, além das questões pedagógicas, o trabalho como princípio educativo e os problemas do dia a dia nos Assentamentos” (Santos, 2013, p. 85). Outro documento marco, em que se baseiam os sistemas de ensino dos Assentamentos, são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em Escolas do Campo que, no Art. 13, inciso II, apontam que as propostas pedagógicas dos sistemas de ensino devem valorizar também o acesso ao avanço científico e tecnológico (Brasil, 2002).

Diante disso, educadores e educadoras do MST, enredados com a educação das escolas do Movimento,

devem “... se assumir como sujeitos de uma reflexão permanente sobre as práticas do MST, extraindo delas lições de pedagogia que permitem fazer (e transformar) em cada escola, e do seu jeito, o ambiente educativo, que reproduz e produz o Movimento como sujeito educador” (MST, 2001, p. 24). Nesse contexto, a formação continuada desses educadores deve estar pautada dentro da pedagogia do Movimento. Nessa perspectiva, o Caderno nº 8 do MST destaca que a formação continuada dos professores excede a formação escolar, trata-se de uma formação humana com dimensões políticas e ideológicas que fazem parte das experiências dos sujeitos em formação (MST, 2005).

Cabe destacar que a SE tem como base teórica os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, cujo o principal representante é Vygotsky. Entretanto, no âmbito do nosso grupo, ao agregarmos as discussões sobre currículo e a formação de professores, temos buscado apresentar relações teóricas com autores do campo curricular crítico como Michael W. Apple e Henry A. Giroux, priorizando o diálogo com a pedagogia crítica do último teórico citado. Dessa forma, constitui-se como objetivo, deste estudo, apresentar uma releitura da SE para a formação de

professores do MST, dialogando com a pedagogia crítica de Henry A. Giroux.

### **As especificidades da pedagogia do MST: o ensino de Ciências nas escolas de Assentamento**

A questão da educação no MST surge desde a sua oficialização no 1º Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, em 1984, e é ratificada, em 1985, no I Congresso Nacional realizado em Curitiba. Nesses eventos, o MST insere em sua agenda política a luta por escolas e que, portanto, essas instituições deveriam fazer parte das famílias dos sem-terra. Nesse sentido, o Movimento<sup>i</sup> se preocupa em formar “novos” sujeitos, os quais não serão os mesmos camponeses de antes, mas sujeitos sociais que trazem para si a luta social, a luta de classe e um projeto de futuro (Caldart, 2001).

O MST tem como objetivo constituir uma educação voltada às necessidades e à realidade do campo e, para isso, a educação não cabe apenas em uma escola. Dessa forma, os educadores e educandos precisam apropriar-se de diversos tipos de conhecimentos, sendo a realidade a base para essa formação (MST, 2005). Nesse sentido, o MST espera que os educadores construam, no coletivo, métodos de ensino que possam garantir o aprendizado e a produção dos conhecimentos. Assim, quando os documentos do MST (2005) se

referem às metodologias de ensino, dão destaque aos temas geradores, objetos geradores e conteúdos que estejam vinculados à dimensão humana.

Isso significa, de acordo com Caldart (2001), que a escola, o sujeito e o contexto em que estão inseridos vinculam-se a um projeto de desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões, portanto, esses aspectos devem ser parte do planejamento do professor. Nesse contexto, o ensino deve partir da prática com o objetivo de possibilitar ao educando o conhecimento científico da realidade. Assim, “... é por meio do ensino que os alunos entram em contato com o conhecimento já acumulado pela humanidade nos vários campos da vida humana” (MST, 2005, p. 43-44). Diante disso, os conteúdos devem ser ensinados a partir das situações concretas do Assentamento e até mesmo daquelas questões que os alunos apresentam.

É a partir da realidade e das experiências práticas que o currículo nas escolas do MST é desenvolvido. Quanto mais experiência prática tiver o aluno, mais fácil ele consegue aprender a teoria. Sendo assim, o currículo gira em torno das experiências práticas, da organização e divisão de tarefas, da tomada de decisões, da resolução de problemas do cotidiano, bem como, também, dos conteúdos

ensinados em sala de aula que irão auxiliar na compreensão da realidade próxima e da realidade distante (MST, 1992).

O Caderno de Educação nº 01 do Movimento explicita o que os educandos precisam conhecer dentro da área de Ciências, dentre os quais podemos apontar: a) entender que tudo está relacionado à vida e à natureza, à produção agrícola e pecuária; b) perceber o seu lugar no mundo, na natureza e na sociedade como um sujeito de transformação e de equilíbrio; c) desenvolver a curiosidade científica e a capacidade de investigar a realidade por meio da observação – experimentação – análise das transformações do que acontece na natureza e na sociedade, nas relações entre as coisas do mundo (animal, mineral, vegetal e social) (MST, 1992).

Por fim, cabe destacar que a seleção e escolha de conteúdos não deve ser feita de maneira imprevista. Necessita-se de estratégias amplas que abarquem a associação entre teoria e prática. Quanto mais complexa e heterogênea é a realidade, mais conceitos envolverão e mais rica será a construção do pensamento e as habilidades intelectuais dos estudantes (Caldart, 2005; MST, 2014). Não se trata de uma reprodução de conhecimentos e definições de conceitos prontos, característica do método tradicional, mas

da construção do conhecimento entre educadores e educandos.

### **Alguns pressupostos da proposta da SE**

A SE é uma proposta de reconfiguração curricular que tem como principal aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural fundamentada por Vygotsky (Sangiogo *et al.*, 2013; Massena, 2015). De acordo com Halmenschlager (2014), trata-se de uma proposta de ensino que se apresenta como uma alternativa curricular, priorizando os conteúdos de Ciências em uma abordagem que transcende a linearidade e a fragmentação.

A SE começou a ser pensada e desenvolvida no final dos anos de 1990 e início de 2000, dentro do Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências (GIPEC) da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) como uma proposta de reconfiguração curricular que considera as vivências dos alunos, promovendo e valorizando as relações sociais (Maldaner & Zanon, 2004; Auth, 2002; Frison *et al.*, 2007; Sangiogo *et al.*, 2013; Halmenschlager, 2014).

Conforme Maldaner e Zanon (2004), a proposta da SE nasce com base nos pressupostos da concepção histórico-cultural acerca dos processos relacionados ao conhecimento e desenvolvimento dos

processos psíquicos essencialmente humanos. Assim, segundo esses autores, a partir da relação entre a escola básica e a universidade, com a participação de professores, de estudantes de licenciatura, do professor da universidade, mudanças consideráveis têm acontecido tanto na concepção quanto nas práticas curriculares de formação em ciências naturais.

Nessa perspectiva, a SE se constrói na relação entre escola e universidade e sua elaboração se dá na tríade: docentes universitários, professores da escola básica e licenciandos/as de diferentes áreas do conhecimento (Biologia, Física e Química). Desse modo, pode-se propiciar um diálogo entre a escola e a universidade na construção de um currículo aberto (Massena & Brito, 2015).

Auth (2002) propõe para o desenvolvimento da SE em sala de aula três etapas: *problematização; primeira elaboração; e função da elaboração e compreensão conceitual*. A *problematização* é a primeira etapa em que serão buscadas e explicitadas as primeiras ideias dos estudantes sobre determinada problemática. Nesse momento, os conceitos espontâneos dos alunos são problematizados a partir da introdução dos conceitos científicos (Gehlen, Maldaner & Delizoicov, 2012).

No que se refere à *Primeira elaboração*, Gehlen, Maldaner e Delizoicov (2012) afirmam que este é o momento em que serão desenvolvidas atividades com textos de aprofundamento sobre as circunstâncias que foram apresentadas na primeira etapa. Conforme os autores, este é o primeiro contato dos estudantes com o conceito científico para além da palavra e isso acontece através da orientação do professor em diferentes atividades.

Quanto à *Função da elaboração e compreensão conceitual*, Gehlen, Maldaner e Delizoicov (2012) consideram que é o momento mais formal dos conceitos. Para estes autores, neste momento, as explicações científicas são apresentadas e exploradas com os alunos, os quais passam a identificar palavras representativas do conceito e conciliar com as primeiras palavras da primeira e segunda etapas. Os autores afirmam que são trabalhados textos científicos a fim de que os alunos identifiquem palavras que sejam representativas dos conceitos com que tiveram contato nos momentos anteriores e destacam que este é o momento em que novas significações aparecem, os alunos passam a dominar novas linguagens e se apropriam do conceito verdadeiro. Esse conceito é o entendimento aprofundado pelos sujeitos

sobre um estudo específico. Isto não significa que os conceitos espontâneos dos educandos serão deixados de lado, mas ele alcançará uma nova interpretação por meio da transição entre os seus conhecimentos iniciais e as compreensões dos conceitos científicos.

Ainda nesta etapa, de acordo com Gehlen, Delizoicov e Maldaner (2012), são retomadas as questões iniciais apresentadas na primeira etapa (Problematização), com o objetivo de obter a compreensão conceitual das mesmas e são expostas também outras situações para além das apresentadas.

Dessa forma, para que essas etapas sejam desenvolvidas em sala de aula é preciso que aconteça um planejamento de elaboração de cada etapa. Pansera-de-Araújo, Auth e Maldaner (2007) apresentam orientações básicas para a construção coletiva de uma SE, envolvendo três categorias de sujeitos e quatro etapas. De acordo com os autores, os professores em exercício na educação básica precisam fazer parte dessa construção, juntamente com os professores universitários e os licenciandos. As quatro etapas envolvem: a) o planejamento coletivo no âmbito do grupo de pesquisa; b) o desenvolvimento da SE com licenciandos da área de ciências; c) o desenvolvimento da SE com os professores

da educação básica das áreas de Biologia, Física e Química; e, a última etapa, d) a reelaboração do material com as três categorias de sujeitos já apresentados acima. Dessa forma, de acordo com Massena (2015), os estudantes e os professores que estão envolvidos se constituem como agentes responsáveis na construção do currículo, o que permite o questionamento de fatores relacionados ao papel do professor, do conhecimento e do ambiente escolar.

### **Uma releitura da SE: o desenvolvimento da SE a partir da escolha de temas do contexto escolar**

Massena (2015) apresenta algumas características do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências (GPeCFEC) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), localizada no Sul da Bahia, coordenado por uma docente desta instituição e composto por discentes de mestrado e doutorado, licenciandos/as de Química, bolsistas de Iniciação Científica (IC), estudantes de ensino médio, professores formadores e professores da educação básica. A autora afirma que, no âmbito deste grupo, têm-se produzido trabalhos relacionados a SE, a exemplos de artigos, dissertações e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)<sup>ii</sup>.

De acordo com a autora, o grupo tem características específicas ao desenvolver SEs, diferentemente da proposta inicial do Gipec-Unijuí, pois o primeiro grupo parte de um tema do contexto escolar como afirma Vieira (2017, p. 88)

...no contexto do grupo, se os conceitos trabalhados na SE são contextualizados a partir de uma situação concreta do cotidiano a fim de produzir significado, então a SE não pode ser relacionada a um tema qualquer e sim a um tema que apresente uma relevância social para os estudantes e para a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, desde 2012/2013, os integrantes do grupo de pesquisa desenvolveram algumas SEs que valorizam o contexto escolar. Neste texto destacaremos os trabalhos elaborados e desenvolvidos no âmbito do GPeCFEC relacionados à formação continuada de professores. Dentre eles estão os trabalhos de Santos *et al.* (2015) e de Vieira *et al.* (2016).

A SE, elaborada e desenvolvida em 2016, teve como contexto a Educação do Campo. Os autores estruturaram e desenvolveram um processo formativo baseado na SE, levando em consideração o ensino de ciências no campo. A partir de um levantamento sobre o contexto local e o público que seria atendido, os autores e integrantes do grupo de pesquisa identificaram uma problemática em torno

do gerenciamento do lixo em uma cidade da Bahia. A partir desse problema, elegeram-se algumas atividades da SE “Geração e Gerenciamento de Resíduos Sólidos Provenientes das Atividades Humanas”, elaboradas e desenvolvidas pelo Gipec/Unijuí, em 2003, que foram adaptadas para o curso.

Já a SE desenvolvida em 2017 consistiu no desenvolvimento de um curso de formação continuada para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública da Bahia. O curso foi estruturado considerando-se as três etapas da SE: problematização, primeira elaboração e função da elaboração e compreensão conceitual (Gehlen; Maldaner & Delizoicov, 2012), sendo possível aos professores participantes do curso elaborar uma SE para desenvolverem com seus alunos. Para essas atividades, a escolha do tema foi discutida e selecionada pelos professores, que consideraram o contexto da escola e dos alunos, definindo o tema Ecologia.

### **A pedagogia crítica de Henry A. Giroux**

Henry A. Giroux se destacou como umas das figuras principais da pedagogia crítica, no final dos anos de 1980. Seus inúmeros trabalhos discutem aspectos que vão de encontro à pedagogia tradicional e,

influenciados por Paulo Freire, Antônio Gramsci e os marxistas da Escola de Frankfurt, propõem uma educação transformadora (Moreira & Silva, 2002).

Moreira e Silva (2002) destacam que Henry A. Giroux fez parte do movimento que pretendia reconceituar o campo do currículo, pois, juntamente com diversos especialistas em currículo, rejeitava a tendência curricular dominante por ser apolítica, acrítica, instrumental e atórica. Diante disso, Henry A. Giroux passou a desenvolver uma série de estudos, propondo uma pedagogia radical como forma de política cultural, a partir da sua crítica ao modelo educacional tradicional, recuperando a natureza da atividade pedagógica como uma atividade política, crítica e transformadora (Giroux, 1987).

Conforme Giroux (1997), a pedagogia radical nasce como parte da Nova Sociologia da Educação (NSE<sup>iii</sup>), com a determinação de desvelar a dominação e a opressão que são produzidas nos mais variados mecanismos de escolarização. O mesmo autor afirma que os educadores tradicionais, na maioria das vezes, não questionam a natureza política do ensino público, reproduzindo e legitimando as ideologias capitalistas. Assim, de acordo com o autor mencionado, para os tradicionalistas, a escola é apenas

um local de instrução, ou seja, um espaço para transmitir o conhecimento.

Paradoxalmente a esta visão, na pedagogia radical, a escola é considerada como uma esfera pública e não como uma instituição que serve a interesses de uma única classe (Giroux, 1987). O conceito de esfera pública, de acordo Giroux (1987, p. 8), é compreendido como a “que mantém uma associação indissolúvel com as questões de poder e de democracia”. Ou seja, uma escola capaz de oferecer um número expressivo de espaços pedagógicos para que o movimento social democrático seja incorporado pelos grupos subordinados e os grupos de resistência a fim de gerar formas de emancipação do conhecimento, como, também, das relações sociais.

Conforme o autor, a escola como esfera pública possibilita que os grupos subordinados desenvolvam seus próprios intelectuais. Desse modo, enfatizamos, a partir de Giroux (1987), que o termo intelectual é adotado por ele para denominar os professores, pois, assim, torna-se possível repensar e reestruturar o trabalho docente. Para o autor, o professor, como intelectual, valoriza a atividade docente como um trabalho intelectual, esclarece quais são as condições materiais importantes para desenvolver o trabalho intelectual e ajuda no desvelamento das

formas de ideologia dominantes que permeiam e legitimam o trabalho docente. Ainda, conforme Giroux (1997, p. 29), “a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder”. Em síntese, significa considerar os professores como atores reflexivos, críticos e questionadores das condições ideológicas e econômicas.

Giroux (1987; 1997) se apropria do termo intelectual baseado em Antônio Gramsci, o qual considera que homens e mulheres são intelectuais, mas nem todos agem como tais, e desenvolve as categorias para também analisar a função social dos educadores. Para o autor, essas categorias são típico-ideais para indicar os interesses e tendências presentes em cada uma delas. As categorias que foram desenvolvidas por Giroux (1987) são explicitadas a seguir.

1. Intelectuais transformadores: Fundamentado em Gramsci (1971) e Freire (1984), Giroux (1987) afirma que, nesta categoria, os professores podem emergir como intelectuais de qualquer grupo, podendo atuar em diversos grupos para desenvolver as culturas emancipatórias tanto dentro como fora das esferas públicas. O mesmo autor enfatiza que o papel central dos intelectuais

transformadores é “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (p. 32). Ou seja, no primeiro caso, o professor como intelectual transformador tem a tarefa de introduzir a educação no campo da política. Isso significa que o processo de escolarização representa uma luta por relação de poder e uma disputa por significado, ou seja, a escola é o espaço em que poder e política se encontram a partir de uma relação dialética entre os grupos e indivíduos.

Em relação a tornar o político mais pedagógico, Giroux (1987) afirma que os professores como intelectuais transformadores precisam utilizar formas de pedagogia em que seja possível considerar os educandos como sujeitos críticos, que sejam capazes de problematizar o conhecimento a partir do diálogo crítico emancipatório. Segundo o autor mencionado, significa dar aos estudantes voz ativa, considerando suas experiências de aprendizagem, considerá-los também como atores coletivos e particulares. Em síntese, significa “criar condições materiais e ideológicas na escola e na sociedade mais ampla que deem aos alunos a oportunidade de se tornarem agentes de coragem cívica” (p. 33).

2. Intelectuais críticos: O termo crítico não significa que estes intelectuais possuem uma função social política.

Conforme Giroux (1987), os educadores como intelectuais críticos têm um pensamento diferente das instituições e às formas de pensamento vigentes, porém, não se consideram vinculados a nenhuma formação social específica, o que significa que estão isentos de uma função social explicitamente política por natureza. Do mesmo modo, de acordo com o autor citado, na maioria das vezes, os intelectuais críticos possuem uma postura a-política, ou seja, “como indivíduos, são críticos das desigualdades e injustiças, mas frequentemente se recusam ou são incapazes de avançar de sua postura isolada para o terreno da solidariedade coletiva e da luta” (p. 34).

3. Intelectuais adaptados: Conforme Giroux (1987), os intelectuais adaptados de maneira inconsciente adotam uma postura ideológica e um conjunto de ações materiais que dão sustento para a sociedade dominante. Para o autor, os educadores que se enquadram nesta categoria produzem e mediam, de maneira acrítica, as ideias e as práticas sociais que reproduzem o *status quo*.

4. Intelectuais hegemônicos: Ao contrário dos intelectuais adaptados, os intelectuais hegemônicos agem conscientemente em favor da ideologia dominante. Segundo Giroux (1987), esses intelectuais se rendem ao modelo de

cooptação acadêmica como também política e se colocam à disposição das classes dominantes, fortalecendo suas ideias éticas, políticas e econômicas.

Apesar de desenvolver as categorias citadas acima, Giroux (1987; 1997) defende os professores como intelectuais transformadores, pois é a única maneira de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente. Ao defender esta categoria, o autor afirma que, nessa perspectiva, existe a possibilidade de unir a linguagem do discurso à linguagem da possibilidade. Significa que educadores enquadrados nesta categoria são capazes de promover mudanças e podem se manifestar contra as mais diversas formas de injustiças políticas, sociais e econômicas que se fazem presentes dentro e fora da escola.

Os intelectuais transformadores ganham vida nas instituições de diversos níveis de ensino que produzem e mantêm a ideologia dominante, oferecendo aos estudantes discursos alternativos e práticas sociais críticas (Giroux, 1987; 1997). Para isso, é preciso que o educador, como intelectual transformador, compreenda qual a teoria educacional crítica em que ele está fundamentado e, além disso, que compreenda as relações de poder presentes nos currículos formais e ocultos, reconhecendo que o conhecimento escolar

não poderá ser transmitido, mas construído a partir de um processo de seleção e exclusão (Giroux, 1987).

Para além dos aspectos já citados acima acerca do papel do intelectual transformador, Giroux (1987; 1997) defende que são tarefas centrais também:

1. O desvelamento do papel que a linguagem e o poder desempenham na escola como forma de manter o *status quo*;
2. A investigação da relação entre as culturas populares e as formas dominantes de escolarização;
3. O envolvimento em um diálogo crítico entre professores da mesma escola e acadêmicos, para o desenvolvimento de projetos que questionem de maneira crítica o currículo escolar que legitima as relações sociais dominantes.

Em relação à última tarefa citada acima, essas alianças se dão a partir da relação entre teoria e prática, que, para Giroux (1987), significa a abolição da divisão social do trabalho entre os que elaboram a teoria e os que a executam. Isso significa, conforme o autor citado, compreender que nos espaços escolares surgem as diversas formas de produção teórica e, portanto, não podem ser vistos apenas como locais onde serão desenvolvidas essas teorias.

### **Caminhos percorridos**

Este trabalho é parte de uma etapa que antecede o curso realizado com professores de um Assentamento do MST. Buscou-se, nesta pesquisa, levantar informações acerca da Pedagogia do MST por meio de análise de documento, questionários e entrevistas (Silva, 2019). Portanto, ao considerar a questão de investigação nesta pesquisa, utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa. Este tipo de pesquisa se aprofunda no mundo dos significados, em que o pesquisador expõe e interpreta fenômenos da realidade não visível à luz da subjetividade. Além disso, é possível a aproximação do pesquisador com a realidade de perto, estabelecendo interação com os sujeitos da pesquisa (Minayo, 2012).

A pesquisa foi desenvolvida no Centro Integrado Florestan Fernandes, no Assentamento Terra à Vista, localizado em Arataca, no Sul da Bahia com capacidade para 100 famílias, mas, segundo a página do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2017), este possui 53 famílias assentadas. O referido Assentamento, no momento, possui duas escolas, sendo uma de ensino médio e com

alguns cursos técnicos, os quais atendem alunos de cidades próximas; e outra (local onde foi realizada a pesquisa) que atende a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos. A escola atende a 200 alunos do Assentamento e de comunidades próximas e conta com um diretor, uma vice-diretora, uma secretária, um auxiliar de secretaria, duas (2) merendeiras, duas (2) faxineiras, um porteiro, quinze (15) professores, dois (2) auxiliares e duas (2) coordenadoras.

O espaço está estruturado em: seis (06) salas de aula, (01) sala de secretaria, (01) sala de diretoria, (12) sanitários, (04) banheiros, (02) cozinhas, (01) refeitório, (01) auditório, (01) laboratório de informática, (01) laboratório de ciências, (01) biblioteca e (01) pátio externo sem muros.

Após o projeto ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), delimitamos como sujeitos desta pesquisa professores, coordenadores e diretor conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa.

SUJEITO	CÓDIGO	FORMAÇÃO	SEGMENTO
Diretor	D1	Engenharia Agrônômica	Administração da escola
Coordenador	C1	Licenciando em Pedagogia	Coordenação do E. Fund. I

Professor	P1	Engenharia Agrônômica	Ensino Fundamental I
Professor	P2	Engenharia Agrônômica	Ensino Fundamental II
Professor	P3	Pedagogia	EJA
Professor	P4	Magistério	Ensino Fundamental I
Professor	P5	Engenharia Agrônômica	Ensino Fundamental II
Professor	P6	Magistério	Educação Infantil
Professor	P7	Auxiliar	Educação Infantil
Professor	P8	Pedagogia	Ensino Fundamental I
Professor	P9	Licenciando em Pedagogia	Ensino Fundamental I
Professor	P10	Engenharia Agrônômica	Ensino Fundamental II
Professor	P11	Lic. em Matemática	Ensino Fundamental II
Professor	P12	Auxiliar	Educação Infantil

(Fonte: Dados de pesquisa, 2018).

Cabe destacar que foi apresentado aos participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que eles pudessem compreender do que se tratava a pesquisa e conhecer seus direitos. O nome dos participantes foi mantido em sigilo e substituído por códigos alfanuméricos. Os professores tiveram seus nomes substituídos pela letra P seguida do número que identifica o mesmo na organização dos dados.

A pesquisa foi realizada considerando-se três instrumentos, a saber:  
a) documento referente ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Integrado

Florestan Fernandes; b) questionários com perguntas abertas (Figura 1) e c) entrevistas com o diretor, com a coordenadora e três com professores (Quadros 2 e 3).

A utilização dos questionários foi realizada antes do processo formativo, a fim de levantar informações relacionadas ao ensino de ciências e ao desenvolvimento da prática pedagógica dos docentes, sendo assim, foram entregues doze (12) questionários a professores, entretanto, apenas seis (06) responderam.

Figura 1 - Roteiro do questionário com os professores.

<p>Nome:                  Função:                  Formação:                  Instituição de formação:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Faz algum curso atualmente? Se sim, qual?</li> <li>2. Este curso é financiado por alguma instituição?</li> <li>3. Qual o seu tempo de serviço no magistério?</li> </ol>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4. Esse tempo foi cumprido todo no Assentamento?
5. Como são realizados os planejamentos das aulas de Ciências na escola em que você trabalha?
6. Os planejamentos realizados são organizados com base na educação do campo? Consideram algum teórico em especial?
7. As atividades propostas em sala de aula são baseadas na realidade dos alunos? Explique.
8. Na instituição em que você trabalha existe formação continuada específica para a área de Ciências? Se sim, esta formação corresponde às necessidades do cotidiano profissional?
9. Você poderia citar algumas das matrizes pedagógicas em que a pedagogia do MST se baseia?
10. Você poderia explicitar sobre a proposta pedagógica para o Ensino de Ciências presente no Projeto Político Pedagógico desta escola?
11. Como são ministradas suas aulas de Ciências?
12. Você participou da construção do currículo da escola neste ano?
13. Como se deu essa construção e a escolha dos conteúdos?

(Fonte: Dados da pesquisa 2018).

As entrevistas tinham como objetivo levantar informações sobre os princípios educativos do MST que são desenvolvidos na escola e a consonância com o Projeto

Político Pedagógico, como também obter informações relacionadas aos planejamentos e formação de docentes.

Quadro 2 - Roteiro da entrevista com professores.

1	Qual a sua formação e faz quanto tempo que você atua na educação? E com a docência em Ciências? E nessa escola? Houve a opção de atuar nessa escola?
3	A sua formação superior lhe ajudou na sua função como docente de Ciências?
4	Atualmente você faz alguma formação complementar para enriquecer seu trabalho como docente?
5	Como são ministradas suas aulas de Ciências?
6	Existe na escola uma perspectiva de trabalho colaborativo? Como isso acontece?
7	Você participou da construção do currículo da escola neste ano? Como se deu essa construção e a escolha dos conteúdos e das temáticas?

(Fonte: Dados da pesquisa, 2018).

Quadro 3 - Roteiro da entrevista com diretor e coordenadora.

1	Gostaria que você explicasse um pouco sobre sua trajetória na educação aqui na escola do Assentamento. Se é concursada, assentada, há quanto tempo leciona?
3	Você poderia citar a proposta educativa presente nos documentos do MST?
4	Você poderia citar algumas das matrizes pedagógicas em que a pedagogia do MST se baseia?
5	Você poderia explicitar sobre a proposta pedagógica para o Ensino de Ciências presente no Projeto Político Pedagógico desta Escola?
6	Você poderia citar algumas das matrizes pedagógicas em que a pedagogia do MST se baseia?

(Fonte: Dados da pesquisa, 2018).

Na análise dos dados, as falas relacionadas às entrevistas e questionários estão representadas pela letra E e Q, seguida do código alfanumérico referente ao sujeito da pesquisa. Os dados construídos ao longo da pesquisa foram analisados à luz da ATD, que consiste

numa metodologia de análise de dados com o intuito de produzir novos significados aos elementos existentes a partir dos dados dos documentos, questionários e entrevistas (Moraes & Galiazzi, 2007). A ATD se inicia com o processo de unitarização, que consiste em

separação dos textos em unidades de significação. Nessa etapa, os materiais (PPP, questionários e entrevistas semiestruturadas) que constituíram o corpo da pesquisa foram examinados detalhadamente e fragmentados, o que nos permitiu atingir as unidades de sentido.

Após esse processo, seguiu-se para a categorização em que reunimos as unidades de significado semelhantes, o que culminou em níveis de categorias de análise. Ou seja, as unidades que foram construídas foram agrupadas em elementos semelhantes e estabelecemos o modelo de categorias “*a priori*”, conforme Moraes e Galiazzi (2007). Neste artigo, é discutida uma categoria *a priori*, a qual denominamos “Formação continuada de professores por meio da SE: possíveis reflexões sobre a realidade na educação do MST”. A partir dessa categoria, produzimos o metatexto que, de acordo com os autores citados acima, são constituídos de interpretações e descrições do pesquisador acerca do fenômeno investigado.

### **Formação continuada de professores por meio da SE: possíveis reflexões sobre a realidade na educação do MST**

Uma das maiores bandeiras de luta do MST é a formação tanto inicial quanto continuada de seus educadores. Diante disso, partindo do princípio de “quem

educa também precisa se educar continuamente” (MST, 2005, p. 175), o Movimento, por meio do Setor de Educação, promove atividades formativas que vão além de uma formação descontextualizada. Ou seja, as formações propostas pelos documentos do MST devem ser de natureza política e ideológica, além de valorizar a experiência humana. E, ainda conforme Caldart (2003, p. 51), “...o MST tem uma pedagogia, quer dizer, tem uma *práxis* (prática e teoria combinadas) de como se educam as pessoas, de como se faz a formação humana”, aspecto valorizado no PPP da escola como registrado a seguir.

... a escola é um espaço de formação humana ... (PPP, 2015, p. 7).

Considera-se que a SE apresenta similaridades com os aspectos defendidos pela educação do MST, pois a mesma “...contempla a visão de uma formação humana que seja capaz de promover as potencialidades humano-sociais como um todo” (Maldaner & Zanon, 2004, p. 8). Ou seja, significa formar o homem em suas várias dimensões, aspecto também defendido pelo MST (2005, p. 161) quando menciona “...consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para nossa

organização e para o conjunto da luta dos trabalhadores”. Isso significa uma educação omnilateral<sup>iv</sup> em que é possível trabalhar todos os aspectos do ser humano (Caldart, 2005, 2003, 2001).

Nessa mesma perspectiva, Giroux (2003, p. 124, tradução nossa) defende que

Uma pedagogia radical, então, tem que assumir com seriedade a tarefa de criar condições para modificar a subjetividade tal como esta se constitui nas necessidades, impulsos, paixões e inteligência do indivíduo, assim como para transformar os fundamentos políticos, econômicos e sociais da sociedade que faz parte.

Para isso, o autor afirma que os professores como intelectuais transformadores precisam desenvolver nos sujeitos as relações sociais que sejam compatíveis com suas necessidades reais, assim, a sua subjetividade se modifica e passa a ter significado de maneira que possa transformar os aspectos políticos, econômicos e sociais que permeiam o meio em que vivem. Nessa mesma perspectiva, a SE, a partir das inter-relações entre as questões conceituais, tecnológicas, sociais, ambientais e linguísticas, permite “...desenvolver uma visão articulada para as transformações do meio e do próprio ser humano em seu meio - também como construtor e transformador desse meio” (Maldaner & Zanon, 2004, p. 7). Desse modo, torna-se imprescindível à formação

continuada de educadores em um viés crítico.

Considerando os aspectos já apresentados, o MST promove formações continuadas de professores nos níveis: locais, estaduais e nacionais. Conforme Santos (2011), as formações continuadas que acontecem em nível local são articuladas a partir da gestão da escola com a direção do Assentamento. Já em nível estadual, as formações acontecem por meio da articulação entre os Assentamentos e acampamentos. E, por último, as formações em nível nacional são realizadas por meio da articulação entre os coordenadores estaduais do Setor de Educação e a gestão nacional do MST. Sobre essa assertiva, constatamos, a partir das entrevistas com D e C<sup>1</sup>, que as formações continuadas desenvolvidas na escola acontecem em nível estadual, como podemos observar na fala abaixo:

Agora mesmo vai ter um encontro do MST em Salvador e eu vou levar a maioria dos professores para a gente começar a adaptar a questão dos novos professores e dos antigos também para estarem se atualizando nessa pedagogia do Movimento (DE).

Cabe destacar que a formação realizada anualmente pelo Setor de Educação Estadual não é específica em Ciências, mas trata-se de uma formação geral, voltada para as especificidades da

Educação do Campo, como observamos nas falas de P<sup>2</sup>:

A escola oferece formação mais voltada para a questão da educação do campo onde todos os professores participam da formação, porém ela não é específica para o ensino de ciências. E todo ano tem formação sobre a educação do campo (P<sup>2</sup> E, grifo nosso).

Não há formação específica para a área de ciências. Há um processo de formação para a educação do campo no âmbito mais amplo (P<sup>2</sup> Q).

Entretanto, não bastam apenas as formações em nível estadual, é preciso o desenvolvimento de formações em nível local que valorize as peculiaridades e o contexto de cada escola de Assentamento. Portanto, “...o professor precisa conhecer profundamente a realidade do Assentamento: os problemas da produção, da organização, da formação; o tipo de educação que as crianças têm em casa, no grupo” (MST, 2005, p. 53). Essa assertiva se coaduna com as ideias de Giroux e McLaren (1998, p. 126) quando mencionam que “Os mestres necessitam desenvolver práticas pedagógicas que vinculem as experiências estudantis com aqueles aspectos da vida comunitária que moldam e sustentam tais experiências”. Os autores defendem que os educadores precisam assumir uma responsabilidade de entender as relações e forças que influenciam os estudantes para além dos muros da escola. Para isso, as formações continuadas no

interior da escola permitem o desenvolvimento profissional nesse viés ideológico, a exemplo das formações desenvolvidas por meio da SE, pois têm buscado valorizar temas do contexto e valorizar as altas vivências (Viera *et al.*, 2016).

Assim, a partir das análises, verificou-se que, durante o período de 2016 e 2017, não houve formação continuada na escola, como podemos observar nas falas abaixo.

Tínhamos três marcadas. Mas, não teve nenhuma. Tinha uma menina que vinha de Salvador, mas acabou não acontecendo. Até hoje não (CE). Ainda não, porque nós marcamos uma formação com uma pessoa e, no dia, deu um problema e ela não conseguiu comparecer. E, estamos tentando remarcar outra formação para com os professores (DE).

A partir das falas, podemos inferir que para uma formação local, principalmente na área de Ciências, a escola necessita de apoio de pesquisadores que levem em consideração as especificidades da educação no MST. Assim, a ausência de formação no interior da escola pode se configurar como um entrave para o desenvolvimento integral da proposta de educação defendida pelo Movimento, pois, alguns professores não são assentados e precisam de formação específica. A fala de D confirma que o quadro de docentes da escola é composto

também dos que vêm da cidade, os quais precisam conhecer a proposta do Movimento.

Na verdade, lá no Assentamento, nós exigimos que todos que trabalham lá precisam estudar para se formar e preparar para a educação, nessa questão da pedagogia do Movimento também que a gente trabalha. Mesmo os que vêm da cidade a gente trabalha com eles a questão da formação (DE).

Conforme os documentos do MST (2005), os educadores precisam ter um maior conhecimento para que haja mudanças na educação nos Assentamentos, isso se estende desde os aspectos organizacionais do espaço educativo até a maneira de ensinar e assumir o papel de um intelectual transformador como referenciado por Giroux (1987). Diante disso, o professor deve, além de ensinar os conteúdos, saber o jeito de ensinar, acompanhar os alunos no trabalho, ajudar no seu processo de organização como também levá-los a tomar decisões. Entretanto, isso não é o bastante. O professor do Assentamento precisa ser um militante, e isso só é possível se este

... participar das discussões e ações principais do Assentamento como um todo ... assumir de corpo, mente e coração os princípios pedagógicos e os princípios do MST. Quando fizer sua a luta pela terra, pela produção, como a luta pela educação (MST, 2005, p. 36).

É nesse sentido que “A escola deve ensinar a realidade local e geral” (MST, 2005, p. 33), este é um dos princípios fundamentais no MST. Assim, para o Movimento, a realidade é entendida como tudo o que está relacionado à vida prática, ao trabalho, à organização, ao ambiente natural, ao meio social e aos problemas do dia a dia e da sociedade. Desse modo, tudo o que se ensina no espaço escolar deve estar relacionado com as necessidades concretas dos educandos. Se não for assim,

... toda vez que uma escola desconhece e/ou desrespeita a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços (Caldart, 2001, p. 41).

Dessa forma, quando o professor relaciona os conteúdos de ciências com as necessidades concretas dos estudantes, acontece o processo de significação conceitual como proposto na SE (Maldaner & Zanon, 2004), bem como também há um significado na subjetividade e apreensão da realidade que os cerca. Conforme Maldaner e Zanon (2004), quando o aluno aprende de forma articulada à sua vida social, tem a capacidade de desenvolver uma consciência crítica acerca das suas práticas sociais e culturais, ao mesmo tempo em que desenvolve os aprendizados

de forma contextualizada. É válido salientar que, de acordo com Giroux (1998), para o desenvolvimento de um discurso crítico, a escola precisa compreender que o currículo precisa estar relacionado com as práticas sociais. Ainda nessa visão, Giroux e McLaren (2011) defendem que a “cultura-de-sala-de-aula” precisa estar associada com a “cultura-de-esquina”.

Giroux (2003) afirma que a valorização do contexto social dos estudantes fornece bases para repensar o modo pelo qual os sujeitos dão sentido às suas experiências. Isso implica em entender questões como: o porquê as coisas são e como são; como vieram a se tornar; tornar o familiar estranho e o estranho familiar (Giroux & Simon, 2011). Se os docentes considerarem as experiências dos estudantes será mais fácil compreender a leitura, as produções e as respostas apresentadas por eles na sala de aula (Giroux & McLaren, 2011).

A partir dos trechos abaixo, podemos observar a ideologia da educação no MST no que se refere aos aspectos já apresentados.

A educação a qual o MST defende é voltada para as ... voltado pela atualidade, pela formação do Movimento, pelo aquilo que a gente prega que a nossa vivência da terra, da educação diferenciada, voltada para o homem do campo (DE). Costumo levar eles nas minhas aulas para o externo, isso é muito

importante. ... fazemos visitas no Assentamento para conhecer o espaço, porque muitos estão na sala de aula, mas não conhecem a realidade. Então eu costumo levar eles no externo, que é um espaço muito rico, principalmente para as aulas de ciências (P<sup>2</sup>E).

Às vezes as aulas são realizadas na prática, pois assim possibilita o contato direto com o ambiente e a melhor compreensão dos fenômenos da natureza (P<sup>4</sup>Q).

As atividades propostas se baseiam na realidade dos alunos para que eles possam se familiarizar com os conteúdos e aprender com mais facilidade (P<sup>11</sup>Q).

A partir das falas apresentadas anteriormente, nota-se que a realidade do Assentamento é bastante trabalhada, além de estar em consonância com o PPP da escola.

Queremos que a prática social dos/das estudantes seja a base do seu processo formativo, seja a matéria prima e o destino da educação que fazemos (PPP, p. 22).

Porém, conforme P<sup>2</sup>, as questões mais amplas também são trabalhadas, como observamos no trecho abaixo.

Em parte sim, mas trabalha questões mais amplas que envolvem as questões sociais, econômicas, ambientais etc. (P<sup>2</sup>Q).

A concepção de P<sup>2</sup>Q está coerente com o que o MST (2005, p. 45) defende, pois “...o professor deve ter a preocupação permanente de ajudar as crianças para que relacionem a realidade próxima com a

realidade mais distante”. Além disso, o PPP afirma que a matriz curricular da escola está fundamentada na tematização da realidade e na problematização do contexto escolar. Esses aspectos assemelham-se com a SE que, conforme Vieira et al. (2018, p. 4), “... possibilita o resgate de uma situação real, rica em contextos vivenciados dentro e fora do ambiente escolar, no qual os estudantes passam a desenvolver um pensamento próprio acerca do que está sendo trabalhado”. Diante disso, a formação de docentes tendo como base a SE implica voltar o olhar para o papel social da escola, ir além dos muros da escola e, nas palavras de Maldaner e Zanon (2004, p. 8), “... implica valorizar a perspectiva do trabalho crítico e reconstrutivo da escola”.

Assim, consideramos a assertiva de Giroux (2004, p. 72, tradução nossa) o qual afirma que “... as escolas não podem ser analisadas como instituições separadas do contexto socioeconômico em que estão situadas”. Desse modo, conforme o autor, na perspectiva da pedagogia radical, as histórias e as experiências que os alunos carregam consigo devem ser valorizadas. Ademais, “... educadores radicais têm que entender o poder como um conjunto concreto de práticas que produzem formas sociais por meio das quais se constroem diferentes experiências e modos de

subjetividade” (Giroux, 2003, p. 173, tradução nossa).

Conforme o PPP analisado, a escola se organiza através dos princípios filosóficos e pedagógicos, dentre estes se encontra a relação entre teoria e prática. Nesse sentido, a realidade da comunidade escolar é o ponto de partida e o ponto de chegada. Assim, esse documento pedagógico se baseia na tematização da realidade e na interpretar do cotidiano, como podemos observar no trecho a seguir.

Queremos que a prática social dos/das estudantes seja à base do seu processo formativo (p. 23).

Para isso, a formação continuada de professores torna-se parte fundamental, assim, o docente será o agente que irá garantir a formação humana dos sujeitos. Caldart (2005) destaca que o professor que atua nas escolas de Assentamentos deve preocupar-se com a formação dos educandos em todas as dimensões. Nas palavras de Giroux (2003, p. 117, tradução nossa), “... indica a necessidade de ir mais além do discurso e a consciência dos autores humanos para abordar as condições e fundamentos de suas experiências cotidianas ...”.

Para atender a esses aspectos, as formações desenvolvidas em todos os níveis (locais, estaduais e nacionais) devem aprofundar tanto a prática, como a

teoria na educação do MST, interferindo de forma direta no currículo escolar. Além disso, por meio de uma associação entre teoria e prática é possível estabelecer uma relação de trocas de experiências.

A formação de professores tendo em vista a participação e o envolvimento dos sujeitos, rompe com a hierarquia e com a instrumentalização, permitindo que formadores e formandos possam construir juntos o conhecimento. Sobretudo, há que se destacar uma formação docente ligada a transformação crítica dos sujeitos e da escola. É o tipo de formação que irá anunciar se o docente desenvolverá sua prática crítica ou acrítica.

### **Considerações finais**

Buscou-se apresentar, a partir desta pesquisa, uma releitura da SE para a formação de professores do MST, dialogando com a pedagogia crítica de Henry A. Giroux. Para isso, buscamos compreender as especificidades da Pedagogia do MST, como está pautado o ensino de ciências e apresentar relações entre a SE e a pedagogia crítica.

A educação no MST tem uma especificidade, que é educar o sujeito social no dia a dia do Assentamento. E, para isso, a realidade é a base de toda produção do conhecimento. Tendo em vista esse princípio, consideramos, a partir

dos resultados, que o Centro Integrado Florestan Fernandes do Assentamento Terra à Vista tem buscado relacionar o ensino com o contexto em que está inserida. Desse modo, a base do processo formativo dos educandos está relacionada com a sua prática social.

Como um ambiente de formação humana, a referida escola busca formar seus educadores por meio dos encontros estaduais realizados anualmente, sendo possível o estudo e a reflexão dos aspectos referentes à Educação do Campo. Essas formações se configuram como fundamentais para o desenvolvimento da Pedagogia do MST na escola, e, principalmente, para aqueles professores que não são assentados e desconhecem a concepção de uma educação voltada para a realidade. Todavia, nesses eventos, não existe uma discussão específica da área de ensino de ciências.

Destaca-se a importância dos encontros estaduais, porém, torna-se necessário o desenvolvimento de processos formativos de docentes no interior da escola, tomando como base a realidade do Assentamento Terra à Vista. Dessa maneira, o professor, especialmente o que não é assentado, poderá conhecer profundamente os problemas do assentamento. Assim, a gestão escolar entende que todos os docentes, inclusive os

que vêm de fora, precisam estudar a proposta da educação defendida pela escola.

Apesar da ausência de formação local, a realidade do Assentamento Terra à Vista tem sido trabalhada por alguns professores por meio de aulas práticas, visitas ao Assentamento, e, principalmente, na associação entre conteúdos, contexto em que os educandos estão inseridos e questões sociais, políticas, econômicas e ambientais. Nessa perspectiva, sinalizamos uma relação com a pedagogia crítica a qual defende que a escola não pode estar desconectada do contexto socioeconômico, sendo assim, a SE contribui para que este papel social da escola seja desenvolvido.

Defendemos uma formação em que seja possível o diálogo entre profissionais a fim de questionar o currículo existente na escola. Desse modo, o envolvimento entre licenciandos, pós-graduandos, professores da universidade e da educação básica, permite a reflexão da natureza política do trabalho docente. Portanto, formar o intelectual transformador contribui no desenvolvimento de um profissional crítico e comprometido com a justiça social.

Diante disso, as propostas curriculares desenvolvidas no âmbito do GPeCFEC passam a se configurar de forma diferenciada do que o proposto pelo GIPEC com a SE. Essas propostas são

planejadas/organizadas/estruturadas a partir do ponto de vista teórico, bem como do ponto de vista prático e, neste artigo, a partir de discussões de Henry A. Giroux sobre currículo e formação de professores no âmbito do ensino de Ciências.

### Agradecimentos

À agência de fomento Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB); aos professores que participaram da pesquisa; e aos integrantes do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino em Ciências (GPeCFEC).

### Referências

- Auth, M. A. (2002). *Formação de professores de ciências naturais na perspectiva temática e unificadora*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Caldart, R. S. (2001). A escola do Campo em Movimento. In Benjamim, C., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Projeto Popular e Escolas do Campo* (pp. 23-47). 2 ed. Brasília.
- Caldart, R. S. (2003). Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 50-59.
- Caldart, R. S. (2005). Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In *Cadernos Temáticos: educação do campo*, (pp. 23-34). Paraná. Secretaria de Estado da Educação.

- Frison, M. D. et al. (2007). Conhecendo o Câncer, um caminho para a vida: uma Situação de Estudo como possibilidade de mudança no fazer cotidiano escolar. In Galiazzi, M. C., Auth, M., Moraes, R., & Mancuso, R. (Orgs.). *Construção curricular em rede na educação em ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula* (pp. 337-355). Ijuí: Ed. Unijuí.
- Gehlen, S. T., Maldaner, O. A., & Delizoicov, D. (2012). Momentos Pedagógicos e as Etapas da Situação de Estudo: complementaridades e contribuições para a educação em Ciências. *Ciência & Educação*, 18(1), 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000100001>
- Giroux, H. A. (1987). Pedagogia Radical e o intelectual transformador. In *Escola Crítica e Política Cultural* (pp. 7-53). São Paulo, SP: Cortez Editora.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y Resistencia em educación: uma pedagogia para la oposición*. 6ª ed. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, Espanha: Miño y Dáyila Editores.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (2011). Formação do professor como um Contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In Moreira, A. F., & Silva, T. T. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade* (pp. 125-153). 12 ed. São Paulo: Cortez.
- Giroux, H. A., & Simon, R. (2011). Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In Moreira, A. F., & Silva, T. T. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade* (pp. 107-140). 12 ed. São Paulo: Cortez.
- Halmenschlager, K. R. (2014). *Abordagem de temas em Ciências da Natureza no ensino médio: implicações na prática e na formação docente* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Halmenschlager, K. R., Fernandes, C. S., & Brick, E. M. (2018). Abordagem de temas no Ensino de Ciências e Matemática: um olhar para produções relacionadas à educação do Campo. *IENCI*, 23(2), 172-189. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2018v23n2p172>
- Halmenschlager, K. R., Camilo, J., Fernandes, C. S., Mônaco, G. D., & Brick, E. M. (2017). Articulações entre Educação do Campo e Ensino de Ciências e Matemática presentes na literatura: um panorama inicial. *Ensaio*, 19, 1-21. <https://doi.org/10.1590/1983-21172017190131>
- Maldaner, O. A., & Zanon, L. B. (2004). Situação de Estudo: uma organização de ensino que extrapola a formação disciplinar em ciências. In Moraes, R., & Mancuso, R. (Orgs.). *Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores* (pp. 43-64). Ijuí: Editora Unijuí.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2012). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 32 ed. Petrópolis: Vozes.
- Moreira, A. F., & Silva, T. T. (2002). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In Moreira, A. F., & Silva, T. T. (Orgs.). *Currículo, Cultura e*

Sociedade (pp. s./p.). 7 ed. São Paulo: Cortez.

<https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000100004>

MST. (1992). Ocupar, resistir e produzir também na Educação. *Boletim da Educação*, 1.

Santos, E. V. (Org.). (2011). *Educação do Campo: rompendo cercas construindo caminhos*. 2ª ed. FETAEMG, Minas Gerais.

MST. (1996). Princípios da Educação no MST. *Caderno de Educação*, Porto Alegre, 8.

Santos, A. R. (2013). *Ocupar, resistir e produzir, também na educação! O MST e a burocracia estatal: negação e consenso*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MST. (2001). Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. *Boletim da Educação*, 8.

Santos, A. R. (2016). *Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso*. Editora CRV: Curitiba.

MST. (2005). Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001. *Cadernos de Educação*. Edição Especial, 13.

MST. (2014). II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da reforma Agrária. II ENERA. *Boletim da Educação*, 12.

Moraes, R., & Galliazi, M. C. (2007) *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: UNIJUÍ.

Pansera-de-Araújo, M. C., Auth, M. A., & Maldaner, O. A. (2007). Situações de Estudo como forma de inovação curricular em Ciências Naturais. In Galiazzi et al. (Orgs.). *Construção em rede na Educação em Ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula* (pp. 160-176). Ijuí: Ed. Unijuí.

Resolução n.1, de 03 de abril de 2002. (2002, 09 de abril). Estabelece as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo. Recuperado de: <http://www.camara.leg.br>.

Sangiogo, F. A., Halmenschlager, K. R., Hunsche, S., & Maldaner, O. A. (2013). Pressupostos Epistemológicos que balizam a Situação de Estudo: algumas implicações ao processo de ensino. *Ciências e Educação*, 19(1), 35-54.

<sup>i</sup> A palavra Movimento com inicial em letra maiúscula quando mencionada refere-se ao MST.

<sup>ii</sup> O GPecFEC desenvolve processos de formação inicial e continuada de professores no âmbito do curso de Licenciatura em Química da UESC e em escolas da região Sul da Bahia. Maiores informações sobre os trabalhos e atividades do GPecFEC podem ser encontradas no endereço <https://gruposdepesquisa.wixsite.com/gpecfec>

<sup>iii</sup> “A NSE constituiu-se na primeira corrente sociológica de fato voltada para o estudo do currículo” (Moreira & Silva, 2002, p. 19).

<sup>iv</sup> A palavra omnilateral vem de Marx, que usava a expressão “desenvolvimento omnilateral do ser humano”, para chamar a atenção de que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar” (MST, 2005, p. 163).

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 11/04/2020  
Aprovado em: 01/08/2020  
Publicado em: 29/09/2020

Received on April 11th, 2020  
Accepted on August 01st, 2020  
Published on September, 29th, 2020

**Contribuições no artigo:** As autoras foram as responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de interesse:** As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Francislene Neres Santos Silva



<http://orcid.org/0000-0002-0938-7761>

Elisa Prestes Massena



<http://orcid.org/0000-0002-7670-0201>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva, F. N. S., & Massena, E. P. (2020). Formação continuada de professores do MST: uma releitura teórica da situação de estudo a partir de Henry A. Giroux. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e8904. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8904>

ABNT

SILVA, F. N. S.; MASSENA, E. P. Formação continuada de professores do MST: uma releitura teórica da situação de estudo a partir de Henry A. Giroux. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e8904, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8904>