

EDUCAÇÃO ESCOLAR E MST

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO E PROFISSIONALIZANTE

SCHOOL EDUCATION AND MST: REFLECTIONS ON HIGH SCHOOL AND PROFESSIONAL
EDUCATION

LA EDUCACIÓN ESCOLAR Y EL MST: REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y LA
PROFESIONAL



Natacha Eugênia Janata

Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina | Brasil
E-mail: nejnata@yahoo.com.br

Thelmely Torres Rego

Mestre e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina | Brasil
E-mail: thelmelytorres9@gmail.com

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: JANATA, N. E. REGO, T. T. Educação Escolar e MST: reflexões sobre o ensino médio e profissionalizante. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 267-285, Jul./Dez. 2014.



RESUMO: Historicamente o MST vem lutando, debatendo e organizando a escolarização de ensino médio e profissionalizante no campo em função da presença de jovens nos assentamentos de reforma agrária e do déficit desse nível educacional no campo brasileiro. A luta é por uma formação que propicie o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, associado à formação política. Nesse sentido, insere-se também a formação profissional, resultante da necessidade material de formar para a produção nos assentamentos, considerando uma matriz de produção que faça frente àquela defendida pelo capital. O texto problematiza essas questões analisadas em uma pesquisa de mestrado e outra de doutorado que abordaram três experiências vinculadas ao MST no âmbito do ensino médio e profissionalizante: o Curso Integrado Médio Técnico em Agroecologia, no Centro de Formação Socioagrícola Dom Helder Câmara; o Ensino Médio do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, localizado no Assentamento Marcos Freire; e, neste mesmo local, a experiência do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Considerando a juventude no contexto atual e, especificamente aquela presente nos assentamentos vinculados ao MST, buscou-se analisar criticamente os limites e as possibilidades da educação escolar na contribuição para uma formação emancipadora, concluindo que esta agência formativa, a despeito de seus limites, tem sua contribuição na luta da classe trabalhadora para a superação das relações sociais de produção capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: MST. Ensino Médio. Trabalho e Educação.

ABSTRACT: The MST has struggled, debated and organized the schooling of the high school and professional education in the field due to the presence of young people in the settlements and the academic level deficit's in the Brazilian countryside. The struggle is for a formation that provides access to knowledge, politics education and professional graduation. This essay discusses some issues analyzed in two studies that addressed three experiences linked to the MST experience within the high school and professional education: Integrated Course in Technical Agroecology; High School Education and Training Course for Teachers of Early Childhood Education and the Early Years of Elementary Education of the Colégio Estadual Iraci Salete Strozak. Considering the youth in the current context, including the settlements related to MST, we analyzed critically the limits and the possibilities of schooling contributing to an emancipatory education, recognizing its contribution to the struggle of the working class for the capitalism overcoming.

KEYWORDS: MST. High School. Work and Education.



INTRODUÇÃO

A escolarização de ensino médio e profissionalizante no campo compõe uma das bandeiras de luta do MST, em função da presença de jovens nos assentamentos de reforma agrária e do déficit desse nível educacional no campo brasileiro. Não é uma luta que se restrinja apenas a um nível de ensino, mas, sobretudo, por uma formação que possibilite a compreensão das contradições que afetam os jovens, particular e universalmente, de tal forma que possam atuar frente às mesmas.

Neste texto apresentamos, primeiramente, alguns fundamentos da proposta de escolarização em nível médio e profissionalizante do MST, considerando os jovens como os sujeitos dessa etapa da educação básica. Em seguida, problematizamos alguns aspectos provenientes de nossas pesquisas, tratando especificamente do acesso ao conhecimento, a formação política e o vínculo com a realidade.

PROPOSTA DE ESCOLARIZAÇÃO EM NÍVEL MÉDIO E PROFISSIONALIZANTE DO MST

No início da primeira década dos anos 2000 houve uma especial atenção ao Ensino Médio, no Brasil, numa confluência de distintos fatores: pela necessidade de cumprir metas de universalização da Educação Básica, exigidas pelas agências financiadoras do país; pela situação política de uma conjuntura pretensamente favorável aos movimentos sociais, portanto a uma retomada das propostas anteriores à LDB nº 9394/96, que traziam a concepção de base unitária e de educação tecnológica ao Ensino Médio; por fim, pelo contingente populacional de 34 milhões de jovens na idade entre 15 e 24 anos, segundo Censo Demográfico de 2000 (IBGE, 2000).

Nesse contexto, também desde o início dos anos 2000 tem se intensificado o debate acerca do Ensino Médio no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), conjugado a uma discussão sobre a juventude dos assentamentos, como se pode depreender de documentos e seminários organizados pelo MST nos anos 2005 e 2006¹, por exemplo.

Segundo o documento Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária (MST, 2010, s/p)²,

A decisão do MST de fazer este debate específico sobre a Educação Básica de Nível Médio levou em conta que entre as quase 2 mil escolas públicas que conseguimos implantar

¹ Referimo-nos ao Grupo de Trabalho sobre Educação Média e Profissional que se constituiu em 2005 no Seminário Nacional de Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária e ao 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária realizado em Luziânia/GO em setembro de 2006.

² Documento final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária realizado em Luziânia/GO em setembro de 2006.

em nossas áreas de Reforma Agrária não chega a 50 o número daquelas que ofertam o ensino médio, sendo mais da metade delas extensões das escolas da cidade. Essa situação se confronta com o clamor da juventude sem terra pelo seu direito à escolarização e com a convicção que temos não apenas da legitimidade deste grito, mas também da importância estratégica destas escolas para o desenvolvimento dos assentamentos e o avanço do projeto de Reforma Agrária que defendemos como parte de um Projeto Popular para a Agricultura Brasileira e para a Nação.

Considerando o processo histórico, Martins (2009) afirma a presença da juventude no MST desde sua origem, uma vez que as primeiras lideranças eram de jovens principalmente ligados à militância religiosa. No que diz respeito à educação, há a preocupação com a garantia da escolarização, bem como com um sentido formativo mais amplo, desde as primeiras ocupações do MST, ainda na década de 1980, como se depreende de Caldart (1986), MST (2005), Caldart e Schwab (1991).

Os eixos que sustentam a proposta educativa do MST para o Ensino Médio se sustentam na perspectiva “integral e unitária, *não se separando de uma formação geral sólida e ampla*, que tem o *trabalho como princípio educativo* e que se centra na chamada *educação tecnológica* ou *politécnica*” (MST, 2010, s/p).

Esses são os fundamentos da proposta de ensino médio de base marxiana/marxista, que vem sendo debatida no Brasil principalmente após os anos 1980, como explicita Ramos (2005), tendo um acúmulo teórico³ expresso mais atualmente em trabalhos como os de Frigotto e Ciavatta (2004); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Silva (2013), Garcia (2013), entre outros. A articulação entre ‘*ciência/conhecimento, cultura e trabalho*’ é o eixo central dessa proposição, que traz a importância da formação integral e o sentido de ensino médio como etapa da educação básica, com vistas a possibilitar ao jovem, segundo Frigotto (2004, p. 58), a compreensão e análise “do mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico”.

Nesta compreensão coloca-se a integração da educação profissional ao ensino médio como uma ‘travessia contraditória’⁴ mediante as necessidades de reprodução imposta aos jovens da classe trabalhadora que, se de um lado têm o direito ao acesso a educação de nível médio integral, de outro precisam se inserir no sistema produtivo para garantir sua existência.

No que concerne ao debate da inclusão ou não da profissionalização do jovem, o MST assume a perspectiva

3 Trabalhos como os de Nosela (2007), Saviani (2003), Machado (1989), entre outros, expressam esse acúmulo.

4 Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 15) explicitam: “o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não o permite. Não obstante, por buscar conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção.

de que haja a articulação entre uma ‘formação humana integral’ e as demandas de preparação para intervenções mais diretas, seja pela participação nos processos produtivos e geração de renda ou ainda na vida cultural dos assentamentos, bem como na própria militância. Assim, o MST (2010, s/p) entende que

[...] todas as escolas de nível médio devem ter como um de seus objetivos a formação geral e específica para o trabalho (e a educação tecnológica e técnica que lhe corresponde), tratando-a mesmo como um dos eixos articuladores do currículo, mas sem necessariamente incluir a oferta de cursos técnico-profissionalizantes.

O trabalho é princípio educativo objetivando que os jovens possam “compreender os processos produtivos mais complexos e os que são próprios dos assentamentos, do campo”, sendo necessária a garantia de uma organicidade entre os processos educativos, o currículo e os eixos de desenvolvimento dos assentamentos que vêm discutindo com mais ênfase a cooperação e a agroecologia (MST, 2010, s/p).

Destacamos ainda como uma preocupação do MST (2010, s/p) a dimensão cultural, a formação ética e estética, “garantindo uma leitura crítica do modo de viver predominante na sociedade capitalista” e também acesso aos equipamentos e bens culturais, como a literatura, cinema, teatro, dança, artes plásticas, música.

Aos elementos do trabalho, da ciência e da cultura, o MST acrescenta a luta social numa perspectiva de formação de jovens que busca superar o acesso ao conhecimento científico apenas por fruição ou diletantismo. No cerne dessa questão encontra-se a necessidade de compreensão e, por isso mesmo, de formação para a luta pela superação das contradições existentes na forma social do capital.

Por fim, uma característica também relevante nesta proposta de Ensino Médio é a busca pela ligação da escola com a vida. Nesse sentido, assume vital importância a articulação entre as singularidades dos sujeitos, - em nosso caso os jovens vinculados ao MST, com a universalidade em que estão inseridos, mediados pela particularidade do seu período de vida, a juventude.

Assumimos a perspectiva de que embora a juventude possua marcas definidoras que distingam esse tempo de vida de outros, por outro lado, não pode apenas ser compreendida como um tempo em si, porque só existe na relação com o outro, que é o não jovem, diante da universalidade que envolve ambos. O jovem precisa ser considerado sob a materialidade da vida no capitalismo. Não se reduz a um jovem atomizado, vivenciando sua fase

de vida, com mais ou menos entusiasmo, mais ou menos espaço de expressão. É um jovem em relação com os adultos, com o mundo que o cerca, com as contradições do capitalismo.

O que caracteriza a juventude atual? Quais são os seus dilemas? Concordando com Foracchi (1972; 1977), podemos afirmar que são os mesmos que atingem todos na sociedade capitalista, enfaticamente os pertencentes à classe trabalhadora. A juventude vive a contradição entre a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no qual, todavia, não cabem todos. Tais dificuldades são reveladoras do momento contemporâneo da situação do capital que, em essência, desvelam problemáticas estruturais do próprio capitalismo, o qual, na mesma medida em que produz riqueza, concentra-a nas mãos de poucos (Marx, 2010).

Esse é o tempo histórico em que jovens vivem sua juventude de forma diversa, porém sob a marca da unidade da sociabilidade do capital. Em se tratando dos jovens das pesquisas, caracterizam-se por serem filhos/pais, filhas/mães da classe trabalhadora, especificamente jovens vinculados ao MST, resultantes da organização coletiva e das lutas sociais.

REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONALIZANTE DO MST

Problematizamos a seguir algumas questões provenientes das pesquisas de doutorado *Juventude que ousa lutar!: trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST*⁵ e de mestrado *A formação técnico-profissional em agroecologia no MST/SP*⁶. Destacamos alguns aspectos para subsidiar nossas reflexões acerca dessas experiências, sobretudo no que diz respeito ao acesso ao conhecimento, seja de âmbito geral ou técnico-profissional, formação política e vínculo com a realidade, na sua relação com a formação dos jovens.

O ENSINO MÉDIO E O CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO: AS EXPERIÊNCIAS DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK

5 Tese de autoria de Natacha Eugênia Janata (2012), sob a orientação da Prof^a Dr^a Célia Regina Vendramini.

6 Dissertação de autoria de Thelmely Torres Rego (2011), sob a orientação da Prof^a Dr^a Célia Regina Vendramini.

7 Segundo Resolução 717/99, publicada em Diário Oficial do Estado em 04/02/1999.

O estabelecimento de ensino investigado se localiza num assentamento, fruto de uma grande ocupação que marcou historicamente a luta pela terra no Paraná, em 1996. É uma escola pública que teve seu funcionamento autorizado⁷ no início de 1999 e ofertava às comunidades do assentamento, no período da pesquisa de campo (2009-

2011), os anos finais do ensino fundamental⁸, o ensino médio e um curso profissionalizante integrado, nível médio – o Curso de Formação de Docentes⁹.

Nesse contexto entrevistamos 22 egressos que haviam cursado uma das opções de nível médio ofertada pela escola, analisamos o projeto político-pedagógico, também entrevistamos lideranças do assentamento e realizamos observação participante. Dos dados obtidos, privilegiaremos os relacionados à relação entre a escolarização dos entrevistados e a formação dos jovens.

O ensino médio começou a ser implantado em 1999, após uma ocupação no Núcleo Regional de Educação, instância descentralizada da Secretaria de Estado da Educação/PR (SEED). O intuito foi o de garantir o atendimento aos educandos que haviam finalizado o ensino fundamental no ano anterior.

A organização curricular seguia a legislação nacional, com as 2.400 horas anuais obrigatórias, distribuídas nas disciplinas da base nacional comum e da parte diversificada, buscando equidade entre as mesmas. Seguiu também as orientações estaduais, tendo como concepção os Ciclos de Formação Humana¹⁰. O ciclo da juventude, correspondente ao ensino médio, possuía como objetivo uma formação geral, sólida, referenciada na vinculação entre o local e o universal no intuito de promover a apropriação dos conhecimentos universais e socialmente comprometidos com a transformação da sociedade (PPP, 2009).

A escola apresentava uma busca constante pela relação intrínseca com a organização do assentamento, bem como do MST. Em seu projeto político-pedagógico (PPP, 2002; 2009) estava explícita essa vinculação, quer seja pela proposição de tempos e espaços na organização do trabalho pedagógico correlatos aos princípios defendidos pelo MST, tais como o Momento Cívico, o Conselho de Classe Participativo, ou ainda na inserção em seminários, cursos, reuniões e diferentes espaços formativos proporcionados pelo MST dentro e fora da escola e/ou do assentamento.

O curso de Formação de Docentes caracterizava-se pela modalidade de ensino médio integrado à educação profissional. Sua constituição deveu-se a uma demanda local, bem como do próprio MST, por uma escolarização que propiciasse a formação para educadores do campo. Como isso ocorreu justamente num momento em que a política pública estadual buscava a reorganização do ensino médio com a perspectiva da integração à educação profissional, a conquista alcançada junto à SEED foi a implantação do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir do ano de 2005.

Na avaliação da escola, segundo consta em seu PPP-FD (2008), apesar de não viabilizar o atendimento à especificidade inicial, o referido curso possibilitou uma

8 Como o colégio era a escola base das escolas itinerantes do MST em todo o estado, tinha em seu sistema a oferta da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, entretanto ela ocorria em outros espaços, atendendo aos acampamentos do MST.

9 A denominação oficial era Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém para evitar acúmulo de informações, optamos por apresentar no texto de forma abreviada.

10 Os pressupostos são identificados em Freitas (2003).

alternativa de profissionalização aos jovens do campo no espaço em que vivem, na contraposição de grande parte da oferta de ensino médio, que ocorre nos centros urbanos. O que estava ocorrendo no momento da investigação era o processo inverso, estudantes que residiam na sede do município se deslocavam para o assentamento, a fim de terem acesso ao curso.

A matriz curricular possuía 4.800 horas distribuídas em quatro anos letivos, incluindo a base nacional comum e a parte diversificada do ensino médio, bem como a formação específica com disciplinas dos fundamentos da educação, da gestão escolar, das metodologias de ensino e o estágio supervisionado. O curso buscava formar educadores para atuarem com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em especial nos acampamentos e assentamentos, no intuito de que entendessem “o trabalho pedagógico de forma crítica e coerente com princípios de humanização e emancipação de sujeitos históricos e sociais” (PPP-FD, 2008, p. 5).

A diretriz da escola, de equiparação da carga horária entre as disciplinas, não era viabilizada no curso, já que obrigatoriamente tinha de seguir a matriz curricular determinada pela SEED, aspecto que se caracterizava como um retrocesso frente ao entendimento de uma formação integral alargada, para as diferentes dimensões humanas, da qual as manifestações artísticas, corporais e expressivas, são elementos indispensáveis. A questão que permanece é de que forma essas disciplinas eram trabalhadas a fim de que fosse efetivada essa perspectiva. Além disso, evidencia-se a questão da profissionalização precoce dos jovens trabalhadores, que acabam por serem prejudicados na socialização dos conhecimentos gerais em detrimento dos profissionais.

Destacava-se o trabalho como princípio educativo, a práxis como princípio curricular e o direito da criança ao atendimento escolar como elementos chave da proposta. Diferentes tempos/espacos eram considerados como formativos, compondo sinteticamente de: Tempo Seminário; Tempo/espaco de avaliação/reflexão; Tempo Oficina; Tempo Trabalho, que incluía a auto-organização dos estudantes (PPP-FD, 2008).

Tais tempos/espacos formativos ocorriam, sobretudo, no interior das 200 horas anuais destinadas ao estágio supervisionado, denominado como Prática de Formação. Este era o eixo articulador das disciplinas, principalmente as que integravam a parte da formação profissional específica, ocorrendo no contraturno. Em termos pedagógicos, o que se buscou garantir minimamente foi a organização de diferentes tempos educativos, a auto-organização dos estudantes e a busca de um vínculo formativo com o assentamento, considerando que os campos de estágio eram majoritariamente escolas municipais em que os próprios jovens haviam cursado seu ensino fundamental.

Uma problemática destacada no curso profissionalizante foi o elevado índice de evasão/desistência, posto que as turmas encerravam com menos da metade dos matriculados no primeiro ano. Tal fato possuía causas diversas, entre elas a sobrecarga e disponibilidade que o curso exigia, pois muitos educandos também precisavam auxiliar no trabalho em suas casas; a rotatividade das famílias no assentamento e a gravidez na adolescência.

Um primeiro aspecto que merece especial atenção é a condição objetiva desse estabelecimento de ensino que, muitas vezes, apresentava limites para uma prática pedagógica apta a alcançar o máximo de suas possibilidades na socialização do conhecimento. Faziam parte dessas determinações as estradas precárias, que levavam à ausência dos estudantes principalmente em dias chuvosos; biblioteca e laboratórios que ao mesmo tempo em que careciam de melhorias, também eram subutilizados pelos professores; rotatividade dos funcionários correlata à condição de trabalho com contratos temporários; uma formação inicial dos professores que além de fragilizada, não considerava as problemáticas da realidade, incluindo as que dizem respeito às relações campo-cidade; momentos de formação continuada escassos e deficitários quanto ao conhecimento teórico-prático; dificuldades para realizar planejamentos individuais e coletivos, entre outras.

No PPP (2009) estava exposta uma preocupação da escola em se conectar com as problemáticas da vida dos jovens no campo. Entretanto, percebemos que a articulação entre a escola e a vida era identificada por parte dos egressos de forma negativa, principalmente por um entendimento pragmático e utilitário dos conteúdos. Isso pode ser justificado pelas dificuldades na socialização do conhecimento, pela defasagem no acesso aos bens conquistados pela humanidade e por uma incapacidade da escola de vincular o conteúdo com a atualidade dos jovens.

O Estágio Supervisionado era a possibilidade do contato com o mundo que cerca os jovens. Assim, ele forçava a ampliação das relações a serem estabelecidas durante a formação de nível médio, afirmando o trabalho como eixo do processo formativo. A vinculação com o MST era facilitada pela necessidade de ter que sair do âmbito circunscrito à escola. Esta, por sua vez, demonstrava alcançar a potencialização desse elemento com vistas a avançar na inter-relação teoria-prática na formação dos jovens.

Um aspecto a destacar é a apropriação do conhecimento e a relação dessa vivência com as demais disciplinas do curso. Tomando aquelas específicas da formação profissional, a referência que os jovens trouxeram foram os aprendizados sobre o desenvolvimento da criança, os conhecimentos no âmbito da Psicologia da Educação. As disciplinas da base comum não se associavam com

as demandas da formação profissional, e, mais do que isso, não davam conta nem de socializar os respectivos conhecimentos.

Esse afastamento das disciplinas do ensino médio da vida dos jovens foi uma característica das duas experiências investigadas, decorrendo da não efetivação da relação teoria e prática assumida como um dos princípios de educação pela escola e reforçada pelo curso profissionalizante. Este entrave explicita antes a própria impossibilidade do capital, fundamentado na cisão entre trabalho intelectual e manual.

A formação geral ocorria de forma aligeirada e fragmentada, como apontam os relatos dos egressos, fazendo com que não tivessem condições qualitativas de enfrentarem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), menos ainda de prestarem vestibular, dificultando o prosseguimento dos estudos. A educação profissional, mesmo que articulada ao ensino médio, limita os jovens da classe trabalhadora, que são penalizados por não poderem dedicar-se integralmente aos estudos. Constituem-se, em grande parte, trabalhadores-estudantes, como afirma Frigotto (2005).

Quanto ao aspecto da formação política a auto-organização dos educandos presente na organização do trabalho pedagógico da escola e, portanto nas duas experiências, foi um elemento de destaque. A inserção dos estudantes em tempos e espaços de discussões e tomadas de decisões autonomamente, situa-se no plano da formação de jovens lutadores, com o sentido educativo de implicar todos na dinâmica escolar, numa 'construção de baixo para cima', levando ao aprendizado de trabalhar coletivamente, no próprio exercício mesmo da coletividade, como nos traz Pistrak (2000).

No entanto, a auto-organização dos jovens da escola investigada ainda encontrava-se restrita à dimensão pedagógica, sobretudo se efetivando parcialmente por meio da inserção dos alunos nos processos avaliativos do Conselho de Classe Participativo. Identificou-se também uma falta de vontade dos estudantes em assumirem as lideranças das turmas, um fator importante porque de alguma forma, reflete a situação de conformismo diante de um mundo que não proporciona muitas perspectivas e assolado pelo desemprego.

É interessante destacar que três egressas, após o término do ensino médio, retornaram para a escola para coordenar as atividades de um projeto cultural, duas à frente do grupo de coral e outra do teatro. Em decorrência disso, passaram a participar de atividades formativas do Setor de Comunicação e Cultura do MST. Uma delas, no momento da pesquisa de campo, ainda contribuía com atividades dessa instância e a outra participava do Setor de Educação. A terceira havia se desvinculado do Movimento.

A militância apareceu como potencializada por esta atividade vivida durante a escolarização, portanto, como formativa destas jovens.

Mesmo entre os não militantes, com exceção de apenas dois egressos, todos trouxeram reiteradamente as atividades extracurriculares, tais como festas do assentamento, participação em encontros do MST, como a Jornada de Agroecologia, viagem de estudo ao ITERRA, aos acampamentos e Escolas Itinerantes, como práticas que ajudam a compreender a realidade social em que vivem e a valorizar o MST como uma organização coletiva que luta por transformações.

Especificamente no curso de Formação de Docentes, o estágio por meio de suas diferentes atividades possibilitava sair da escola, ligar-se com os acontecimentos externos que, para condizer com os princípios assumidos, até deveriam estar presentes em seu interior, mas isso nem sempre ocorria.

Por fim, as experiências dessa escola apresentavam um limite na articulação trabalho e educação, algo que expressa em última instância, os limites da sociabilidade do capital. No ensino médio, essa relação era quase inexistente, quando ocorria era de forma isolada e fragmentada, como ação individual de algum professor e, na maioria das vezes, de forma ilustrativa. No curso profissionalizante, mesmo que o trabalho estivesse destacado como ‘princípio educativo’ e o estágio fosse uma disciplina que impulsionasse o vínculo teoria-prática, percebemos que havia uma distância da análise das contradições que envolvem tanto o trabalho especificamente docente, objeto do curso, como também o mundo do trabalho.

Os avanços no vínculo com a realidade social foram destacados pela conexão dos processos educativos com o assentamento como um espaço de luta social, e na sua articulação com o MST. Tanto os relatos dos egressos do ensino médio quanto os do curso de Formação Docente reiteraram e demonstraram a importância do reconhecimento das origens do assentamento e em consequência, da própria escola, para um entendimento das contradições sociais que os afetam.

O CURSO INTEGRADO MÉDIO TÉCNICO DE AGROECOLOGIA

O Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia foi realizado entre 2007 e 2010 e correspondeu ao primeiro curso em agroecologia e o primeiro via o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), organizado pelo MST no estado de São Paulo em parceria com a Universidade de Campinas (UNICAMP) e o Instituto

Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Nossa pesquisa se deu com a turma do Centro de Formação Socioagrícola Dom Hélder Câmara em Ribeirão Preto¹¹, que iniciou o curso em 2008 concluindo ao final de 2010.

Esse curso objetivou tanto propiciar o acesso à escolarização de nível médio para os jovens, quanto contribuir para a construção de um novo modelo de agricultura para o campo, apresentando como justificativa o desequilíbrio ambiental e a necessidade de conciliar a melhoria de renda das famílias e de suas organizações sociais através do aumento da produtividade com a sustentabilidade ambiental dos sistemas de produção (Projeto do Curso, 2006).

O curso foi organizado conforme o método pedagógico da alternância¹², realizado em 6 etapas, perfazendo um total de 2.244 horas de tempo escola e 956 horas de tempo comunidade, correspondendo a uma carga horária total de 3.200 horas. Essa grade curricular compreendeu disciplinas do ensino médio (2.125 horas) e do ensino técnico (1.075 horas). No tempo escola e no tempo comunidade também foram considerados como parte do processo formativo os momentos de militância mediante a participação nas ações desenvolvidas pelos militantes que estavam no Centro de Formação em Ribeirão Preto ou em seus assentamentos de origem, conforme a compreensão da própria Pedagogia do Movimento de que a luta social educa as pessoas (Caldart, 2006). Também compôs o tempo escola outros tempos educativos – tempo aula, tempo leitura, tempo trabalho, tempo oficina e seminário, tempo reflexão escrita, tempo cultura e lazer, tempo núcleo de base, tempo notícia, tempo estudo independente e tempo de pesquisa e investigação em agroecologia (Projeto do Curso, 2006).

Nossa amostra compreendeu 33 alunos (18 homens e 15 mulheres)¹³, com média de idade de 15 anos quando iniciaram o curso e 18 anos ao seu término, 2 educadores das disciplinas referentes ao ensino técnico, 2 lideranças do MST (representando os Setores de Formação, Educação e Produção) e 5 representantes da Coordenação Político-Pedagógica (CPP), todos militantes do MST. Em relação à pesquisa de campo, aplicamos dois questionários aos alunos; entrevistamos 6 alunos (representando o maior número possível de regionais do MST em São Paulo), 2 lideranças do MST (representando os Setores de Formação, Educação e Produção) e 2 educadores de disciplinas do ensino técnico; realizamos uma discussão de grupo com os 5 representantes da CPP; além de pesquisa documental.

Um primeiro ponto que destacamos refere-se aos conhecimentos de âmbito geral, técnico-profissional e formação política relacionando-os à demasiada expectativa com os cursos de educação profissional. Segundo o Movimento, esses cursos devem se pautar nas demandas concretas dos assentamentos e estenderem-

11 O curso foi dividido em três turmas e realizado em três localidades diferentes: no Instituto de Capacitação e Pesquisa em Agroecologia Laudenor de Souza em Itaberá, em uma unidade do Centro Estadual de Educação Paula Souza em Presidente Prudente (turma do Pontal do Paranapanema) e no Centro de Formação Socioagrícola Dom Hélder Câmara em Ribeirão Preto

12 A Pedagogia da Alternância teve sua origem na França em 1935 sendo trazida para o Brasil em 1969, a partir da organização de pequenos agricultores articulados em torno do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), um movimento que atuava a favor da permanência do agricultor no campo. O método pedagógico da alternância visa fortalecer a relação teoria/prática a partir da alternância de períodos de formação na escola, que é o chamado tempo escola, e períodos de práticas, experiências e pesquisas no ambiente de origem, que corresponde ao chamado tempo comunidade (Gimonet, 1999).

13 Os assentamentos de São Paulo estavam organizados pelo MST em dois eixos: o eixo metropolitano, do qual faziam parte as regionais de Ribeirão Preto, Campinas, Sorocaba, Grande São Paulo e Vale do Paraíba, de onde provinham 16 alunos, representando um total de 7 assentamentos; e o eixo do campo que compunha as regionais de Itapeva, Iaras, Promissão, Pontal do Paranapanema e Andradina, com 17 alunos provenientes de um total de 10 assentamentos.

se aos territórios em que estão inseridos, com uma sólida educação básica e formação política (Itterra, 2007). O curso que pesquisamos buscou responder a todas estas demandas simultaneamente – escolarização, educação profissional e formação política e, próximo ao término do curso, os sujeitos dessa formação – alunos, professores, coordenação político-pedagógica e lideranças do MST – apresentaram suas avaliações, nem sempre consensuais. Para os alunos, a carga horária do ensino médio prejudicou a formação técnica, que teria que ter mais tempo e atenção. Para a coordenação político-pedagógica a formação política foi a mais forte, compensando uma deficiente escolarização e formação profissional. Os professores, tanto das disciplinas do ensino técnico como médio, apontaram para a falta de recursos e tempo necessários para um melhor desenvolvimento do processo formativo. As lideranças do MST, por sua vez, partilharam dessas avaliações.

Antes de tecermos nossas reflexões, e na expectativa de que nossas possíveis críticas sejam compreendidas como contribuições para se continuar avançando, ressaltamos que existem muitos limites para que o MST, de maneira geral, e como aconteceu com este curso, realize suas propostas educacionais plenamente, limites que vão desde as condições de infraestrutura física quanto pedagógica, da formação e disponibilidade de educadores, da limitação e liberação dos recursos financeiros, e, sobretudo das contradições inerentes à construção de uma educação alternativa a que está colocada pela forma social capitalista, estando inserida no próprio sistema.

Atendo-nos ao conteúdo do curso e considerando os pareceres dos sujeitos que dele participaram, a garantia de uma carga horária maior para o ensino médio não significou necessariamente o aprendizado desse conteúdo, pois a defasagem que os alunos traziam do ensino fundamental comprometia o aprendizado do conteúdo do ensino médio. O dilema estava posto: recuperar o conteúdo do ensino fundamental durante o ensino médio e, conseqüentemente, não trabalhar o conteúdo desse nível de ensino; ou seguir insistindo com a formação do ensino médio, o que implicaria na dificuldade de aprendizagem dos conteúdos vinculados a um conhecimento anterior.

Para os alunos, de maneira geral, o ensino médio atrapalhou a parte técnica, que era alternativa e que correspondia à proposta do MST. Tal compreensão pareceu-nos incoerente, uma vez que a ciência está presente no conteúdo do ensino técnico e médio, e que é, sobretudo na escola burguesa, que a classe trabalhadora a pode acessar. Para Braverman (1987), a ciência corresponde à segunda grande apropriação do capital, depois do trabalho e, nesse sentido, como produção histórica da humanidade a classe trabalhadora não pode dela abrir mão. Consideramos, entretanto, que a defasagem educacional que trouxeram

do ensino fundamental só poderia desanimá-los diante da dificuldade de encarar as disciplinas do ensino médio sem ter os conhecimentos necessários para isso.

Partilhamos da análise de que tem havido uma fragilização dos conteúdos nos processos formativos organizados pelo MST (Araujo, 2007; Machado, 2003). O curso pesquisado foi concebido buscando relacionar conteúdo e forma numa perspectiva para além da escola burguesa. Todavia, de acordo com as entrevistas realizadas, o conteúdo (ensino básico, técnico e formação política), ainda que com uma carga horária maior que a do ensino médio regular, planejado para ser desenvolvido no tempo escola em seus vários tempos educativos e no tempo comunidade, constituiu-se numa formação aligeirada e fragilizada.

Outro ponto que destacamos refere-se à possibilidade de uma formação que se vincule a realidade, incluindo o contexto dos assentamentos. A maioria dos jovens apresentou dificuldades de inserção, durante o tempo comunidade, no processo produtivo nos assentamentos, seja por não terem autonomia sobre os lotes, seja por trazerem o novo – a agroecologia –, que tende a confrontar a forma de produzir utilizada pelos adultos, ou, ainda, pela sua não vinculação com esse trabalho no próprio lote ou assentamento. Estas situações configuraram-se em limitações para o aprendizado do conteúdo do ensino técnico.

Nossa pesquisa evidenciou um contexto em que os jovens não estavam inseridos no trabalho agrícola, nem em seus lotes nem no assentamento. Menos da metade dos estudantes afirmaram trabalhar no próprio lote e alguns desses alunos ainda acumulavam outros trabalhos fora do assentamento; os outros alunos ou trabalhavam em outros lugares ou não estavam trabalhando naquela época, nem no próprio lote. Esse contexto era mais expressivo ao se considerar os alunos que residiam em assentamentos próximos ou mesmo inseridos dentro de centros urbanos maiores.

Os representantes da CPP apontaram outros limites para a realização plena do curso em função do atraso na liberação dos recursos financeiros: falta de ferramentas, impossibilidade de implantar viveiros, realizar visitas técnicas, sendo necessário ir praticamente aos assentamentos somente no último ano do curso a fim de suprir a parte prática ou técnica, etc.

Os alunos também informaram que nem todas as etapas tiveram a parte prática, gastando-se mais tempo com a parte teórica. Essa referência a uma parte prática em distinção a uma parte teórica indicou para a inserção do trabalho enquanto experiência, execução de tarefas, e não como fundamento para o processo educativo, demonstrando um frágil avanço na relação entre trabalho e educação na operacionalização do curso.

Concluimos, portanto que, em relação à formação técnica, os alunos, na sua maioria, não trabalhavam na área da produção em seus lotes e não puderam inserir-se nos assentamentos para desenvolver o trabalho com agroecologia durante o tempo comunidade. Também, não houve recursos suficientes ou em tempo hábil para a realização de todas as ações previstas para o curso, especialmente àquelas voltadas à agroecologia, prejudicando a formação técnica. Em relação ao ensino médio, a defasagem de conteúdos acumulada na formação dos alunos foi um entrave. Diante disso, a formação política correspondeu ao que de mais concreto se pôde lograr no curso, exigindo apenas a sala de aula para o debate, mesmo assim, não houve consenso entre educadores e CPP sobre a qualidade dessa formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que essas experiências nos ajudam a refletir sobre o contexto atual do ensino médio e da formação da juventude de assentamentos do MST? Um aspecto é a reafirmação da escola pública como um espaço de contradições e disputa em torno dos projetos educativos, além da demonstração de que os espaços educativos específicos do MST não são, necessariamente, os que possibilitam mais avanços em relação aos limites da escola capitalista.

As determinações das relações sociais de produção capitalista estão colocadas na escola, trazendo dificuldades, limites, condicionantes, porém não inviabilizando por completo as possibilidades da formação de jovens que busquem a superação do que está posto. Acerca dessa tensão entre determinantes e possibilidades, Freitas (2011) traz uma aceção com a qual corroboramos.

A maior parte das crianças que está no interior dos movimentos sociais termina sendo atendida por escolas regulares sob controle dos sistemas de ensino municipais ou estaduais. Disputar, com as mais variadas formas de luta, estes espaços que formam as crianças [e jovens] do MST é fundamental. Ampliar a formação recebida por elas no interior das escolas regulares é mais importante ainda, já que não podemos prescindir das escolas regulares no presente momento histórico (Freitas, 2011, p. 122, grifo nosso).

Os determinantes do capital que atingem a escola no século XXI, impondo uma formação aligeirada e o esvaziamento do conteúdo sistematizado historicamente aos filhos da classe trabalhadora, estão presentes nas

experiências analisadas. Os anos 1990 e a reestruturação produtiva do capitalismo trouxeram o desmonte do ensino público com a falta de materiais pedagógicos, a política da contratação temporária dos educadores e, portanto, uma permanente rotatividade. O resultado é a existência de escolas públicas com inúmeras fragilidades no que diz respeito às condições materiais e humanas, tanto no campo quanto na cidade. Acrescenta-se a esse contexto complexo a deficiência na formação de professores, a desvalorização do magistério, entre outros.

Acerca das condições materiais que determinam a educação no Brasil, o que inclui as escolas do MST, D'Agostini (2011, p. 167) aponta para a formação "extremamente deficitária, precária, aligeirada", portanto com fragilidades na "base teórica" e nos conhecimentos específicos de sua área de atuação, herança da Escola Nova, presente na organização da formação docente das universidades brasileiras.

Em nosso entendimento esta é uma problemática a ser enfrentada articuladamente entre os diferentes movimentos sociais, como, por exemplo, os ligados aos professores e demais trabalhadores da educação. Silver (2005, p. 117-120) afirma a força dessas categorias, entendendo que os "trabalhadores da educação (professores) são essenciais para o processo de acumulação de capital no século XXI", conferindo-lhes um poder de barganha considerável, uma vez que este setor é praticamente imune "às soluções espaciais e tecnológicas" do capital.

Outra consideração é a de que ainda há que se avançar não somente em propostas educativas preocupadas com a formação do sujeito que cursa o ensino médio, mas, sobretudo, no reconhecimento e análise das contradições objetivas e subjetivas dos jovens que vivem a especificidade dos assentamentos do MST. Como esses jovens produzem suas vidas, quais os limites e avanços na possibilidade de viverem sua juventude? Os jovens de nossas pesquisas não se encontravam inseridos majoritariamente no trabalho da agricultura, e isso, no entanto, não significava sua saída dos assentamentos. Essas são questões que permanecem em aberto, carecendo de investigações que partam da necessidade de compreender a materialidade da produção da vida desse jovem e não da idealização *a priori* de que ele precisa permanecer no campo.

Diante do exposto, podemos concluir pela afirmação de que é cabível o questionamento acerca das possibilidades limitadas da escola, mas numa relação contraditória, é imprescindível reafirmar os limites possíveis dessa instituição em sua 'contribuição vital' (Mézáros, 2005) para formar jovens que tenham como finalidade contribuir na luta para a superação do antagonismo entre capital e trabalho.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST.** (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

BRAVERMAN, H. A revolução técnico-científica. In: BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

CALDART, Roseli S. Teses sobre a Pedagogia do Movimento. In: MST. **Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária.** Boletim da Educação, n.11. Edição Especial. São Paulo, 2006.

CALDART, Roseli S; SCHWAAB, Bernadete. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: GÖERGEN, Frei Sérgio A.; STÉDILE, João P. **Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária.** Petrópolis: Vozes, 1991.

CALDART, Roseli S. Os movimentos sociais e a construção da escola (do sonho) possível. **Contexto & Educação.** v. 1, Ano X, nº. 41 Ijuí: Ed UNIJUÍ, 1986.

D'AGOSTINI, Adriana. A importância da teoria para a construção da escola do MST. In: VENDRAMINI, Célia R.; MACHADO, Ilma Ferreira (orgs.). **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FORACCHI, Maria Alice. **O estudante e a transformação da sociedade.** São Paulo: Editora Nacional, 1977.

FORACCHI, Maria Alice. **A juventude na sociedade moderna.** São Paulo: Pioneira, 1972.

FREITAS, Luiz Carlos de. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST. In: VENDRAMINI, Célia R.; MACHADO, Ilma Ferreira (orgs.). **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GARCIA, Sandra R. Ensino médio e educação profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96. In: AZEVEDO, José C.; REIS, Jonas T. **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: **Pedagogia da Alternância. Alternância e Desenvolvimento**. I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. UNEFAB, 1999.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo2010/> Acesso em 08/05/2014.

ITERRA. Documento do Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul. In: **Cadernos do ITERRA**, ano VII, n. 13, Veranópolis, 2007.

JANATA, Natacha Eugênia. **Juventude que ousa lutar!: trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST**. (Tese de Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MACHADO, Ilma. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MACHADO, Lucília R. de S. **Politecnia, escola unitária trabalho**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

MARTINS, Suely Aparecida. **A formação política da juventude do Movimento Sem Terra no estado**

do Paraná. (Tese de Doutorado em Sociologia Política). Programa de Pós-graduação em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro 1, V. 1, VI - XIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MST. Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível nas áreas de Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli S. (Org.). **Caminhos para transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MST. Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária: textos de estudo. **Boletim da educação.** Edição Especial, número 11, Veranópolis: ITERRA, setembro de 2006.

MST. **Dossiê MST ESCOLA:** documentos e estudos, 1990-2001. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Itterra, 2005.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação Politécnica. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas/SP, v.12, n.34, jan/abr.2007, pp. 137-151.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PPP. **Projeto político pedagógico.** Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, Rio Bonito do Iguaçu, 2009.

PPP. **Projeto político pedagógico.** Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, Rio Bonito do Iguaçu, 2002.

PPP-FD. **Projeto político pedagógico – curso de Formação de Docentes.** Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, Rio Bonito do Iguaçu, 2008.

Projeto Curso Integrado Médio Técnico em Agroecologia, São Paulo, 2006.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios da organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde,** 2003. Disponível em <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>. Acesso em 20 de abr. de 2014.

SILVA, Monica R. da. Juventudes e ensino médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, José C.; REIS, Jonas T. **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

SILVER, Beverly J. **Forças do trabalho: movimentos trabalhistas e globalização desde 1870**. São Paulo: Boitempo, 2005.

TORRES-REGO, Thelmely. A formação técnico-profissional em agroecologia no MST/SP. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.