

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Anália Bescia Martins de Barros

QUANDO O PROBLEMA É DE CLASSE!
TRABALHO E EDUCAÇÃO EM UM CURSO DE ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL:
relações e tensões entre a formação política e a formação técnica no IEJC (ITERRA/MST)

Porto Alegre

2016

Anália Bescia Martins de Barros

**QUANDO O PROBLEMA É DE CLASSE!
TRABALHO E EDUCAÇÃO EM UM CURSO DE ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL:
relações e tensões entre a formação política e a formação técnica no IEJC (ITERRA/MST)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre
2016

CIP - Catalogação na Publicação

Martins de Barros, Anália Bescia

QUANDO O PROBLEMA É DE CLASSE: Trabalho e Educação em um Curso de Ensino Médio Profissional: relações e tensões entre a formação política e a formação técnica no IEJC (ITERRA/MST) / Anália Bescia Martins de Barros. -- 2016.
397 f.

Orientador: Maria Clara Bueno Fischer.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Ensino Médio. 2. Educação Profissional. 3. Trabalho. 4. Educação. 5. Classe. I. Bueno Fischer, Maria Clara, orient. II. Título.

Anália Bescia Martins de Barros

**QUANDO O PROBLEMA É DE CLASSE!
TRABALHO E EDUCAÇÃO EM UM CURSO DE ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL:
relações e tensões entre a formação política e a formação técnica no IEJC (ITERRA/MST)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 28 jul. 2011

Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer – Orientadora

Profa. Dra. Marise Nogueira Ramos – UERJ

Profa. Dra. Berenice Corsetti – UNISINOS

Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro – UFRGS

Profa. Dra. Naira Lisboa Franzoi – UFRGS

RESUMO

Esta tese aborda o lugar do Trabalho em um curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e as relações e tensões entre a formação política e a formação técnica, no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC). O Instituto é uma escola mantida pelo MST/IPÊ CAMPO e está há 23 anos em atividade. Foram analisados o lugar e a concepção da relação entre trabalho e educação na escola. Compreende-se o Trabalho como um Princípio Educativo e o Ensino Médio como um direito e como etapa final da Educação Básica. O curso TAC – Técnico em Cooperativismo - pesquisado possui como especificidade ser um curso técnico, que funciona através da pedagogia da alternância, e a gestão da escola é responsabilidade dos educandos e dos educadores. O trabalho desenvolvido no IEJC faz parte do processo educativo, assim como o trabalho que acontece no tempo comunidade. O estudo buscou compreender como o trabalho, em seu sentido ontológico e histórico, se materializa no IEJC. Esta pesquisa se situa no campo teórico Trabalho e Educação, tendo como fundamento teórico-metodológico o Materialismo Histórico e Dialético. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo. Foram analisados o projeto pedagógico, o caderno de educação profissional no IEJC e o caderno do método pedagógico, além dos documentos auxiliares, que foram incorporados no processo da pesquisa. O trabalho de coleta de dados apoiou-se em documentos escritos, no diário de campo, em observações e em duas imersões na escola. Foram feitas entrevistas com a coordenação pedagógica, com professores e com estudantes. A tese defendida foi de que o lugar do trabalho no curso de Ensino Médio, no IEJC é uma questão de classe. Entre os resultados da pesquisa destacam-se os relativos ao lugar do trabalho na escola, à classe e ao ensino médio. O trabalho é o que dá vida e sentido à escola e, conseqüentemente, ao TAC. Na relação trabalho-escola reside o traço original da proposta educativa. O trabalho ensinado e praticado, do ponto de vista mais amplo, é o trabalho cooperativo, um importante princípio educativo que atende três funções básicas: o fortalecimento das cooperativas, associações de produtores, da organicidade para com o MST e do projeto de sociedade pretendido, em uma perspectiva mais ampla. A escola do trabalho do MST desenvolve, em vários aspectos, uma educação libertadora/transformadora nas proposições teóricas, nos componentes curriculares e no processo de gestão do IEJC. É o trabalho, em sua dimensão concreta e não abstrata, eivado de sentido político-organizativo e coletivo, que se traduz na organicidade, que constrói um processo de subjetivação que educa. A ação, mais do que a palavra, nomeia a escola que foge do verbalismo vazio. O trabalho, no espaço da escola, é o trabalho como valor de uso, predominantemente, já nas cooperativas dos assentamentos o trabalho caracteriza-se como útil, mas também como valor de troca. Sobre a dimensão de classe, pode-se destacar que os educandos do TAC possuem características comuns aos estudantes das escolas públicas: a experiência de trabalho; as migrações e a busca de uma ascensão social. A experiência de classe na escola se expressa na opção por uma escola do trabalho e por uma formação geral carregada de conteúdos programáticos sobre a classe trabalhadora. As experiências de classe dos sujeitos-educandos são marcantes: antes da escola, na escola e após a experiência escolar. A vivência no IEJC contribui para um forte sentimento de pertença dos estudantes ao Movimento e à sua origem camponesa. O projeto histórico-político do MST se manifesta na proposta educativa do IEJC. Para o MST a formação escolar não é neutra e deve qualificar nos marcos de uma visão de mundo que privilegie os interesses de classe dos camponeses nos assentamentos da Reforma Agrária. Há nas experiências em educação do MST, como as analisadas no IEJC, uma clara e expressa construção de um projeto alternativo de formação humana e política, em uma perspectiva contra hegemônica. Na experiência educativo de ensino médio, no IEJC, um dos traços marcantes na experiência do IEJC é, sem dúvida, a

combinação entre processo de escolarização básica, formação político-ideológica e formação técnica, fruto de articulação, fundamentalmente, entre os setores de educação e produção do Movimento. Essa associação e seus pesos respectivos oscilaram na história do Instituto e do Curso de Técnico em Cooperativismo. Há no TAC uma tensão entre a formação geral (EM) e a formação específica ou técnica. O IEJC é um contraponto ao modelo burguês de escola e contribui de forma efetiva com a dialética da emancipação humana e política dos camponeses e da classe trabalhadora como um todo,

Palavras-chave: Movimento Sem Terra. Trabalho. Ensino Médio. Cooperativismo. Classe. Práxis. Educação Profissional. Auto-organização.

RÉSUMÉE

Cette Tese aborde le lieu du travail dans un cours de Lycée Intégré à l'Éducation Professionnelle et les relations et tensions entre la formation politique et la formation technique, dans Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC). L'Institut est une école maintenue par le MST/IPÊ CAMPO et est il y a 23 ans en activité. On a analysé le lieu et la conception de la relation entre travail et éducation dans l'école. On comprend le travail comme un principe éducatif et le lycée comme un droit et comme une étape final de l'éducation Basique. Le cours TAC - Técnico em Cooperativismo – recherché possède comme spécificité être un cours technique, qui marche par la pédagogie de l'alternance, et la gestion scolaire est responsabilité des apprenants et des enseignants. Le travail développé dans l'IEJC fait partie du procès éducatif, bien comme, le travail qui se passe dans le temps de la communauté. L'étude a cherché comprendre comment le travail, dans son sens ontologique et historique, se matérialise dans l'IEJC. Cette recherche se situe dans le champs théorique Travail et Éducation, ayant comme fonctionnement théorique-méthodologique le Materialisme Historique et Dialéctique. La méthodologie utilisé a été de base qualitative. On a analysé le projet pédagogique, le cahier d'éducation professionnel dans l'IEJC et le cahier de la méthode pédagogique, bien comme des documents auxiliaires, qui ont été incorporés dans le procès de recherche. Le travail de collecte de données d'est appuyée dans des documents écrits, dans le journal de champs, dans des observations et dans deux immersions dans l'école. On été faits des entretiens avec la coordination pédagogique, avec des professeurs et avec des étudiants. La tese defendue a été: le lieu de travail dans le cours de lycée, dans l'IEJC est une question de classe. Entre les résultats de recherche se détachent les relatifs au lieu du travail dans l'école, la classe et le lycée. Le travail est ce qui donne vie et sens à l'école, conséquemment, au TAC. Dans le rapport travail-école reside le trait originel de la proposition éducative. Le travail enseigné et pratique, du point de vu plus large, c'est le travail coopératif, un important principe éducatif qui répond à trois fonctions basiques: le renforcement des coopératives, association de producteurs, de l'organicité pour le MST et du projet de société prétendu dans une perspective plus large. L'école du travail du MST et le projet de société vise dans une perspective plus large. L'école du travail du MST développe, dans différents aspects, une éducation libertatrice/transformatrice dans les proportions théoriques, dans les composants curriculaires et dans le procès de gestion du IEJC. C'est le travail, dans sa dimension concrète et pas abstraite, parsemé de sens politique-organisateur et collectif, qui se traduit dans l'organicité, qui construit un procès de subjectivation qui éduque. L'action, plus que le mot, nomme l'école qui fuit du verbalisme vide. Le travail, dans l'espace de l'école, est le travail comme valeur d'usage, principalement, déjà dans les coopératives des lotissements agricoles le travail se caractérise comme utile, mais aussi comme valeur d'échange. Sur la question de classe, on peut souligner que les apprenants du TAC ont des caractéristiques communes à celles des étudiants des écoles publiques: expérience de travail; les migrations et la recherche d'ascension sociale. L'expérience de classe dans l'école s'exprime dans l'adoption pour une école du travail et par une formation générale changée de contenus programmatiques sur la classe de travailleurs. Les expériences de la classe des sujets-apprenants sont marquées: avant de l'école, dans l'école et après l'expérience scolaire. La vie dans IEJC a contribué pour un fort sentiment d'appartenance des étudiants au Mouvement et à son origine campagnarde. Le projet historique-politique du MST se manifeste dans la proposition éducative du IEJC. Pour le MST la formation scolaire n'est pas neutre et doit qualifier dans le cadre d'une vision de monde qui privilégie les intérêts de la classe des paysans dans les lotissements agricoles de la Réforme Agricole. Il y a dans les expériences dans l'éducation du MST, comme les analysées dans le IEJC, une claire et expresse construction d'un

projet alternatif de formation humaine et politique, dans une perspective contre hégémonique. Dans l'expérience éducative du lycée, dans l'IEJC, un des traits marants dans l'expêience du IEJC est, sans doute, la combinaison entre procès de scolarisation basique, formation politique-idéologique et formation technique, fruit de l'articulation, fondamentale, entre secteurs d'éducation et production du Mouvement. Cette associaton et ses poids respectifs oscillent dans l'histoire de l'Institut et du Cours Technique en Cooperativisme. Il y a dans le TAC une tension entre La formation générale (EM) et La formation spécifique ou technique. O IEJC est un contrapoint au modele bourgeois d'école et contribue de forme éffective avec la dialectique de l'émanciation humaine et politique des paysants et de la classe de travailleurs comme un ensemble,

Mots-clés: Mouvement Sans-Terre. Travail. Lycée. Cooperativisme. Classe. Práxis. Éducation Professionnelle. Auto-organisation.

LISTA DE SIGLAS

ANCA – Associação Nacional de Cooperação Agrícola
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAPP – Coletivo de Acompanhamento Político e Pedagógico
CEB's – Comunidades Eclesiais de Base
CEFAs - Casas e Escolas Familiares
CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR's – Casas Familiares Rurais
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CONAB - Companhia Nacional de Abastecimento
CONCRAB – Confederação das Cooperativas da Reforma Agrária
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CNA – Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional das Indústrias
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra
DEE – Diretoria de Educação e Ensino
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EFA – Escola Família Agrícola
EJC – Escola Josué de Castro
EM – Ensino Médio
EMI – Ensino Médio Integrado
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
ENFF – Escola Nacional de Formação Florestan Fernandes
EP – Educação Profissional
EPM – Educação de Nível Médio
EPTM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FACED/UFRGS - Faculdade de Educação/UFRGS
FETRAF-Brasil – Fed. Nacional dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FETRAF-Sul – Fed. dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFEs – Instituições Federais de Ensino Superior
IFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação da Reforma Agrária
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MMC – Movimento de Mulheres Camponesas
MMM – Marcha Mundial de Mulheres
MMTR – Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTD – Movimento dos Trabalhadores Desempregados
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
NB – Núcleos de Bases
NEAD – Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
OCAP – Oficina de Capacitação Pedagógica
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PIB – Produto Interno Bruto
PJR – Pastoral da Juventude Rural
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária
PP – Projeto Pedagógico
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROMET – Projeto Metodológico.
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROPED-TAC–Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Cooperativismo
SCA – Sistema Cooperativista dos Assentados
SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
TAC – Técnico em Cooperativismo
TC – Tempo Comunidade
TE – Tempo Escola
UDR – União Democrática Ruralista
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNEFAB – Nacional das Escolas Famílias Agrícolas
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

In memoriam

Dedico esta tese aos meus pais, José Oscar de Barros e Maria do Socorro Martins de Barros, que saíram do campo para a cidade para que pudéssemos estudar. Foi uma escolha que alterou o destino a que estavam condenadas as mulheres que moravam no interior naquela época: casar, ter filhos, trabalhar no campo e ser dona de casa. Espero ter feito jus ao esforço de vocês.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir uma jornada tão significativa para minha formação pessoal e intelectual, como um curso de Doutorado, gostaria de, inicialmente, expressar meus agradecimentos àqueles e àquelas que, ao longo deste percurso, foram mestres, colegas, parceiros, amigos e familiares e que, de modos distintos e singulares, contribuíram para tornar mais fácil e prazerosa a travessia. Trata-se de um processo difícil para todos com pretensão de fazer ciência com compromisso com a justiça social.

Agradeço a todos os professores que tive, ao longo da minha trajetória escolar, pelos saberes que me possibilitaram construir e reconstruir, particularmente aos professores com os quais tive o privilégio de conviver, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, em particular a prof^a Dr^a Naira Lisboa Franzoi, prof^o Dr^o Jorge Ribeiro, prof^a Dr^a Simone Valdete, prof^a Dr^a Vera Peroni, prof^o Dr^o Jaime Zitkosk, e a minha querida professora e orientadora Maria Clara Bueno Fischer, que desde os movimentos sociais tem sido uma luz e uma esperança quando as coisas parecem escuras, por sua crença na pesquisa, na academia, nos professores, nos estudantes e, sobretudo, nos trabalhadores e lutadores do povo.

Agradeço, particularmente, aos colegas do Doutorado, que deram contribuições importantes para o estudo a que me propus. Alguns se tornaram mais que colegas, tornaram-se companheiros e cúmplices, na empreitada pelas afinidades temáticas e pessoais. Destaco Carla Melissa, Betânia Cordeiro, Maristela Losekan, Clívio Terceiro, Ivan Correa, Patrícia Dias, Carla Balestro, Maria do Carmo Canani, Damiana Mattos, em nome de vocês agradeço a todos aqueles que cruzaram meu caminho na busca do conhecimento e porque não, da verdade.

Um agradecimento especial a minha orientadora, professora Dra. Maria Clara Bueno Fischer, com quem convivi como orientanda ao longo de quatro anos. Com ela, pude perceber a coerência entre teoria e prática, a rigorosidade científica, a solidariedade nos momentos difíceis, e a justiça no conjunto da obra, como base de suas ações. A possibilidade de conviver com uma intelectual brilhante e, ao mesmo tempo, humilde e acolhedora, contribuiu profundamente para que eu pudesse constituir e trilhar o meu caminho como pesquisadora-aprendiz. Ela foi sempre primando pelo distanciamento necessário, para que eu pudesse fazer e assumir minhas escolhas, com autonomia e responsabilidade.

Agradeço, em particular, ao grupo de pesquisa PROEMI, coordenado pelo prof. Dr. Jorge Ribeiro e ao grupo de pesquisa SEAP, coordenado pela prof. Dra. Naira L. Franzoi, que reúne pesquisadores em rede, de diferentes instituições. Com eles, muito aprendi, tanto nas idas e vindas das viagens de trabalho, quando nos seminários e encontros de formação. Esses grupos possibilitaram o reencontro com professores e colegas que conhecia de outros processos intelectuais e de luta. Foi muito gratificante, do ponto de vista intelectual e pessoal, a possibilidade de vivenciar, na academia, uma experiência de trabalho coletivo com pesquisadores com diferentes trajetórias e experiências.

Um agradecimento a CAPES que através da concessão da bolsa de estudos possibilitou a minha formação no doutoramento, pois sabemos que é exaustivo, senão, impossível fazer um curso de pós-graduação e atuar 40 horas na educação básica. Com a bolsa pude diminuir a carga de trabalho e me dedicar aos estudos. Sabe-se que a concessão da bolsa não foi apenas um reconhecimento das minhas qualidades de pesquisadora, mas, fundamentalmente, a ação de uma política pública que intencionava possibilitar a formação de pesquisadores na área das ciências humanas e sociais. Pena que as mudanças que vêm com o desgoverno do país apontem para a diminuição dos investimentos na formação de pesquisadores sociais. Com certeza, quem perde são todos aqueles professores que mais precisam, pois aos ricos sempre é possível estudar sem trabalhar.

Agradeço aos responsáveis pelo IEJC pela permissão para que eu pudesse desenvolver a pesquisa sobre o curso TAC e o IEJC. Um agradecimento particular aos educandos e educadores que se dispuseram a contribuir com seus saberes e tempo e participaram da pesquisa. Um agradecimento, também, às coordenadoras pedagógicas, Denise e Clarice, pelas contribuições valorosas à pesquisa que, com certeza, não teria a mesma riqueza sem elas. Um agradecimento ao responsável pela comunicação, Kanova, que disponibilizou seu tempo para participar. Por fim agradeço, particularmente, a Diana Daros que me acolheu desde o início da investigação e esteve sempre disposta a possibilitar o acesso à escola e ao material para consulta, mesmo estando muito ocupada e apesar dos imprevistos de agendas, meus e dela.

Para finalizar agradeço a paciência e a disposição da família nessa longa travessia de estudos. Estudar, trabalhar, estar junto em momentos bons e ruins faz parte da vida e ao longo de quatro anos muitas coisas acontecem que mudam rumos e prioridades, mas, no final, vale o amor, a compreensão e a solidariedade nas ausências necessárias. Um agradecimento especial ao

Marquinho, companheiro de caminhada que contribuiu de todas as formas para que essa jornada chegasse ao fim. Sem ele, com certeza, não teria conseguido. Uma referência especial ao Benjamim, neto amoroso e alegre, que trouxe paz e felicidade a nossa família e que enche a casa de alegria, de felicidade, de curiosidades e a cada minuto vivido descobre o mundo e a si. É muito bom estar por perto nessa caminhada. Lucila e Camila, filhas que amo, nas calmarias e tempestades e que, cada uma a seu modo, torceu e contribuiu para que esta jornada fosse a melhor possível.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 PALAVRAS INICIAIS	19
1.2 ESTRUTURA DA TESE	19
1.3 MINHA TRAJETÓRIA E O ENCONTRO COM O TEMA	21
1.4 MOTIVAÇÕES PARA A DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	23
1.5 SITUANDO O PROBLEMA DE PESQUISA.....	27
1.6 PROBLEMA DE PESQUISA	28
1.7 HIPÓTESE	30
1.8 OBJETIVOS.....	31
1.8.1 Objetivo geral	31
1.8.2 Objetivos específicos.....	31
2 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS	32
2.1 MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO	32
2.1.1 Categorias de análise	36
2.1.2 Práxis: relação teoria e prática.....	38
2.1.3 Procedimentos Metodológicos	42
2.1.4 Os Sujeitos da Pesquisa	43
2.1.5 Técnicas de Coleta de Dados.....	51
2.1.6 Análise dos documentos e dos dados	52
2.1.7 Organização do material coletado	56
2.1.8 Tratamento dos dados.....	58
3. DA EMERGÊNCIA DO MST À PEDAGOGIA NO MOVIMENTO NO IEJC.....	61
3.1 MST: DA GÊNESE À CARACTERIZAÇÃO	61
3.1.1 A questão agrária e as lutas sociais em torno da terra.....	61
3.1.2 Contexto histórico e surgimento do MST	66
3.1.3 MST: Caracterização e estrutura orgânica.....	82
3.1.4 Desafios e tensões sob a conjuntura recente.....	85

3.1.5 Governos Lula da Silva e Dilma Rousseff e políticas para o campo	89
3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO.....	91
3.2.1 Emergência da educação do campo.....	91
3.2.2 Pedagogia do movimento	96
3.2.3 O setor de educação do MST.....	99
3.3 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO.....	102
3.3.2 Estrutura e funcionamento da escola.....	113
3.3.3 A pedagogia da alternância no IEJC.....	113
3.4 CURSO DE ENSINO MÉDIO COM FORMAÇÃO TÉCNICA EM COOPERATIVISMO	122
3.4.1 Origem, organização e funcionamento do TAC.....	122
3.4.2 Eixos centrais.....	125
3.5 SÍNTESE PARCIAL	145
4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO CAMPO E JUVENTUDE CAMPONESA SEM TERRA.....	148
4.1 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: TRAJETÓRIA E IMPASSES	148
4.1.1. Ensino Médio: de um privilégio a quase um direito.....	161
4.1.2 Indicadores em relação ao acesso ao ensino médio.....	167
4.1.3 A educação profissional de nível médio no Brasil	171
4.1.4 Contexto atual da educação profissional de nível médio integrada ao ensino médio	176
4.1.5 Notas sobre o contexto do ensino médio no Rio Grande do Sul	179
4.1.6 Ensino médio nas áreas de assentamento da reforma agrária.....	185
4.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO NA PERSPECTIVA DO MST	191
4.3 JUVENTUDES DO CAMPO E EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO E PROFISISONAL	199
4.3.1 Compreendendo o debate sobre a juventude	200
4.3.2 Juventude ou juventudes?.....	203
4.3.3 Das juventudes genéricas às juventudes da classe trabalhadora.....	205
4.3.4 Da juventude rural às juventudes do campo.....	206
4.3.5 Das juventudes do campo às juventudes militantes do/no MST	208
4.4 SÍNTESE PARCIAL	216
5. O LUGAR DO TRABALHO NA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DO IEJC.....	220

5.1 TRABALHO: A SEMÂNTICA HISTÓRICA DO TERMO.....	220
5.1.1 Concepções acerca da categoria Trabalho.....	231
5.1.2 A relação Trabalho e Educação no Ensino Médio	239
5.1.3 Politecnia e Integração entre formação geral e técnico-profissional nos cursos técnicos de nível médio no IEJC	250
5.2 A CONCEPÇÃO DE TRABALHO NAS PRODUÇÕES TEÓRICAS DO IEJC.....	259
5.2.1 Apresentação e método de análise dos documentos.....	264
5.2.2 Situando o debate sobre o curso e o trabalho cooperativado no IEJC.....	268
5.2.3 O trabalho cooperativo como princípio educativo	272
5.2.4 O trabalho na escola: postos de trabalho e o trabalho auto-organizado dos educandos	282
5.3 O lugar do trabalho na visão dos jovens.....	287
5.3.1 Visão dos estudantes sobre o curso	288
5.3.2 “Aqui todos trabalham, aqui todos estudam”	293
5.4 Síntese parcial.....	306
6. QUANDO O PROBLEMA É DE CLASSE: TRABALHO E EDUCAÇÃO EM UM CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: RELAÇÕES E TENSÕES ENTRE FORMAÇÃO POLÍTICA E FORMAÇÃO TÉCNICA NO IEJC (ITERRA/MST)	311
6.1 DEFINIÇÃO DE CLASSE SOCIAL.....	313
6.1.1 Campesinato como classe social.....	320
6.2 PRÁXIS E MILITÂNCIA.....	326
6.2.1 O movimento e a inserção	336
6.2.2 Luta e organicidade	342
6.2.3 Trabalho e identidade profissional	346
6.2.4 Experiência de classe.....	348
6.3 Síntese parcial.....	358
7 CONCLUSÃO.....	362
REFERÊNCIAS	369
LEGISLAÇÃO	369
INDICADORES SOCIAIS	369

FÓRUNS, MOVIMENTOS SOCIAIS E POPULARES	370
PUBLICAÇÕES FUNDEP	371
PUBLICAÇÕES MST E DOCUMENTOS INTERNOS.....	371
PUBLICAÇÕES CONCRAB/MST	373
PUBLICAÇÕES ITERRA	374
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	375

1 INTRODUÇÃO

1.1 PALAVRAS INICIAIS

A investigação proposta para o doutorado possui como hipótese o entendimento de que “O lugar e a concepção de Trabalho no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), no curso Técnico em Cooperativismo de Nível Médio, traduz uma opção de classe que está articulada ao projeto político e histórico do MST”, ou seja, considera-se que o tema do mundo do trabalho é ignorado nos currículos escolares, porque a escola se constituiu historicamente como formadora de pessoas que buscam uma ascensão social que as distancie do trabalho comum ou, como diria Marx, do trabalho simples. A escola, reproduzindo, assim, dentro de seus muros, a hierarquia existente no mundo do trabalho e na sociedade capitalista atual.

O Instituto de Educação Josué de Castro é uma escola de educação média e profissional, existente desde 1995, localizada em Veranópolis-RS, que tem como mantenedor o Instituto de Pesquisa e Educação do Campo (IPE-CAMPO), vinculado ao Movimento Sem Terra¹, e, desde alguns anos, vem sendo utilizado como um espaço de formação articulado à Via Campesina-Brasil. Constitui-se como uma das principais referências para a Educação do Campo, do ponto de vista da autogestão e dos princípios e da organização pedagógicos (CALDART, 2000; RIBEIRO, 2010).

O desafio que se colocou nesta investigação, foi entender como se operacionaliza a integração nas práticas educativas dos mundos do trabalho, da produção, da cultura, da ciência, da luta social, junto a uma escola com uma proposta declaradamente crítica e contra hegemônica, em relação aos interesses do capital (MESZARÓS, 2005) e que se desafia a repensar a educação profissional na perspectiva de uma Educação *do* Campo, como projeto educacional emancipatório vinculado a estratégias de desenvolvimento dos territórios e das populações camponeses.

1.2 ESTRUTURA DA TESE

¹ Sempre que me referir ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra utilizarei tanto esta expressão quanto MST, Movimento Sem Terra ou apenas Movimento.

Na **introdução** da tese apresenta-se o tema, a trajetória da pesquisadora e sua relação com a educação de nível médio e a educação profissional, que acontece em diferentes espaços e funções. Também se apresenta o problema de pesquisa, a hipótese e os objetivos.

O **capítulo dois** é uma exposição dos procedimentos teóricos metodológicos da pesquisa, seus fundamentos epistemológicos e as categorias utilizadas na análise dos dados. Também se descreve o desenvolvimento da análise documental e das entrevistas.

O **capítulo três** aborda a emergência do MST e a pedagogia do movimento no IEJC, a questão agrária e as lutas sociais em torno da terra, o contexto histórico do surgimento do MST, a caracterização, a estrutura e o programa do MST, os desafios e as tensões na conjuntura recente, governos Lula e Dilma, o surgimento do IEJC e sua estrutura e o curso em cooperativismo de nível médio, além de uma síntese parcial.

O **capítulo quatro** trata da proposta de Educação Profissional de Nível Médio no Campo e da Juventude camponesa. O capítulo está organizado nos itens: Ensino Médio no Brasil, trajetórias e impasses, indicadores em relação ao acesso, a educação profissional de nível médio, contexto atual da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, notas sobre o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, juventudes no campo e no IEJC. Neste capítulo, aprofunda-se as questões que orientam a construção do problema de pesquisa e realiza-se uma síntese parcial.

O **quinto capítulo** foi intitulado o Lugar do Trabalho na experiência educativa do IEJC, particularmente do curso TAC. Neste capítulo, discute-se a categoria trabalho, a relação trabalho e ensino médio, questões sobre politecnia, as categorias da empiria, o trabalho cooperado e seu princípio educativo e o trabalho auto-organizado dos educandos.

O **capítulo seis** denomina-se “Quando o problema é de classe: Trabalho e Educação em um curso técnico em cooperativismo: relações e tensões entre a formação geral e a formação técnica no IEJC”. Neste capítulo, discute-se o conceito de classe, a classe trabalhadora, o campesinato como classe social, a práxis e a militância, o movimento e a inserção dos educandos no movimento e no trabalho, trabalho e identidade profissional, experiência de classe e realiza-se uma síntese parcial.

O **capítulo sete** são as conclusões sobre a pesquisa. Nestas conclusões, são sinalizadas novas perguntas, mesmo que provisórias, pois o curso e o instituto possuem uma longa trajetória de educação profissional de nível médio, que a cada turma que inicia traz novos desafios, seja em

relação às aulas em si, seja em relação ao método pedagógico, às relações interpessoais e ao curso.

1.3 MINHA TRAJETÓRIA E O ENCONTRO COM O TEMA

Concluí a Licenciatura Plena em História em 1992 e comecei a dar aulas em um Curso Supletivo de Ensino Médio² e, também, em um curso pré-vestibular, além de trabalhar como assessora de formação política do Partido dos Trabalhadores (PT). Antes disso, já havia participado do coletivo de formadores da CUT de Pelotas (RS). Com o passar do tempo, acabei me mudando para Porto Alegre, onde comecei a dar aulas em uma escola do SESC – Serviço Social do Comércio – onde lecionava para jovens e adultos, ensino fundamental e médio e, também, no ensino regular e no pré-vestibular da mesma.

Como professora da rede privada de ensino, passei a fazer parte do SINPRO/RS, como delegada de base. Assim, acabei sendo eleita, pela base, para a direção da federação dos trabalhadores em educação da rede privada de ensino. Como representante do SINPRO, participei junto à Escola Sul da CUT, do grupo de trabalho denominado Gênero e Mundo do Trabalho, que abrangia os estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná; coordenei o GT por dois anos.

Morando em Porto Alegre, fui convidada para atuar na assessoria técnica do PT, na Comissão de Educação, da Câmara Municipal de Vereadores, onde contribuía com a elaboração de projetos e dava pareceres sobre os projetos da casa. Durante esse período, passei em um concurso e assumi como professora da Rede Estadual de Educação. Esse momento coincidiu com mais uma vitória da Frente Popular, em Porto Alegre, onde fui convidada a participar da gestão.

No governo da Frente Popular, em Porto Alegre, atuei na Secretaria Municipal da Indústria e Comércio (SMIC), que executava, entre outras políticas, o Programa de Educação, Trabalho e Cidadania e as Incubadoras Populares de Economia Solidária (PETC). Na SMIC, atuei fazendo a relação com as demandas das comunidades. Também fui responsável pelo acompanhamento ao Fórum de Economia Solidária, que reunia instituições e grupos de produção. Realizávamos atividades de formação e gestão com os grupos iniciantes, que envolviam tanto as questões de gênero como as questões de gestão e organização.

²Os cursos supletivos correspondiam à EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Outra experiência interessante era representar o governo no Conselho Municipal de Assistência Social, como vice-presidenta do mesmo. Lembro esta passagem pelo Conselho porque, ali, aconteciam os debates sobre os programas de governos que atendiam às populações mais vulneráveis. Essas populações, em sua maioria, eram da EJA e os focos dos debates se relacionavam sempre à necessidade da articulação entre a formação profissional e a educação escolar. Um dos projetos mais demandados pela população através do orçamento participativo era o PETC – Programa Educação, Trabalho e Cidadania, que era financiado com recursos públicos e executado em parceria com a sociedade civil. Eram cursos de qualificação profissional de nível básico. Um dos critérios para participar era estar estudando.

Nesses espaços em que trabalhei e atuei, ficou evidente a necessidade de pensar políticas públicas que garantissem uma articulação entre a educação escolar e o mundo do trabalho. Pude observar, principalmente, o distanciamento da escola, em relação às necessidades da população mais vulnerável que passava pelos seus bancos, do tema do trabalho.

Outras experiências também me colocaram em contato com a problemática da formação profissional e sua relação com a educação escolar. Enquanto membro de uma organização não governamental, o Instituto Popular Porto Alegre (IPPOA), acompanhei grupos emergentes de geração de trabalho e renda e economia solidária. O trabalho desenvolvido sempre esteve relacionado à formação. Atuei, também, como professora no Consórcio Social da Juventude (CSJ) – formação profissional – onde dei aulas a muitas turmas do programa, em Porto Alegre e na região metropolitana. A maioria dos alunos do CSJ, para poder participar do programa, precisava estar vinculada à escola. A maioria dos estudantes que participava dos cursos caracterizava-se por ter um perfil de EJA: estavam fora da faixa etária prevista para estarem concluindo o ensino médio, além de possuírem um largo histórico de evasão, reprovação e abandono da escola.

Também pelo IPPOA, assessoriei gestores públicos na implantação de políticas públicas de geração de trabalho e renda e de economia solidária, além de trabalhar com planejamento, etc. Essa relação com gestores e a sociedade civil sempre dialogava com a necessidade de poder pensar a saída do círculo de pobreza das famílias mais vulneráveis e de seus filhos. *Fui, então, tendo cada vez mais claro que, para eles, a saída passava, necessariamente, pela educação e formação profissional.* A necessidade dessa política se confirmava como uma necessidade de classe e para a classe trabalhadora.

Como professora de escola pública do Ensino Médio e Fundamental, atualmente com dedicação ao Fundamental, na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, convivo diariamente com os dilemas vividos pelos estudantes que estão sempre em busca de trabalho. Desmotivados, por um lado, e pressionados pela necessidade, por outro, eles abandonam o Ensino Médio e ingressam no mundo do trabalho. Isso acontece, principalmente, com os alunos dos cursos noturnos, que optam pela noite, devido ao trabalho diurno, mas também com os estudantes dos cursos diurnos e, em menor medida, com os estudantes do ensino fundamental, principalmente os mais velhos, que estão sempre em busca de trabalho.

1.4 MOTIVAÇÕES PARA A DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Todas as vivências de diferentes dimensões e aprendizados me fizeram apostar em voltar a estudar e tentar o mestrado. Fui aprovada e ingressei no mestrado na linha de Políticas e Gestão de Processos Educacionais, em 2008, na UFRGS. Desde então, iniciei o estudo de uma farta literatura, que articulava sempre educação, mundo do trabalho e os saberes dos trabalhadores – este último, um tema novo para mim, como objeto de estudo específico. Durante o curso de mestrado, participei do grupo de pesquisa CAPES/PROEJA³ que contribuiu para que eu optasse por pesquisar o lugar do trabalho no currículo escolar.

A opção por estudar o Ensino Médio Integrado e a Formação Profissional é resultado, também, da necessidade sentida durante os estudos finais da Dissertação de Mestrado, onde pesquisei uma experiência do Ensino Médio, que denominei “A relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA do IF Sul de Sapucaia do Sul”. A pesquisa foi defendida neste Programa de Pós-Graduação, em 2010. Quando da análise dos dados empíricos, um aspecto em particular chamou minha atenção: a importância que os alunos davam às disciplinas da formação profissional em detrimento das disciplinas da formação geral. Fiquei interrogando-me sobre o significado do silêncio dos trabalhadores-estudantes em relação à formação geral e me perguntando sobre os motivos os que levariam a querer e gostar tanto da parte técnica do curso. O currículo investigado era na modalidade integrado. Assim, algumas interrogações afloraram, por exemplo, em relação ao currículo

³ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

integrado e à importância do mesmo quando se discute o ensino médio e por que, mesmo em uma experiência de currículo integrado, a formação geral é tão pouco valorizada pelos educandos.

Outro aspecto que motivou minha opção por estudar o Ensino Médio e sua relação com a questão do Trabalho foi a minha condição, em 2012, de Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio Politécnico, vice-diretora da Rede Pública Estadual de Ensino. Como Coordenadora Pedagógica, estava contribuindo com a implementação da proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio, que passou a se chamar Ensino Médio Politécnico. A proposta da SEDUCRS⁴ gerou desconfiança ao conjunto dos professores, principalmente porque foi gestada e executada sem qualquer consulta à categoria. *Como a escola onde lecionava era uma escola de Educação Básica que oferecia curso de Ensino Médio Propedêutico e não profissional, perguntávamo-nos como implantar um curso de nível médio politécnico sem formação profissional?* Enfim, as interrogações eram muitas e estimularam, ainda mais, o meu desejo de desvendar o ensino médio e essa sua relação tão polêmica com a formação profissional e com o mundo do trabalho.

O CEPRS/Sindicato fazia, e fez enquanto vigorou a proposta até 2014, uma crítica forte em relação ao novo currículo de ensino médio, acusando a SEDUCRS de estar formando mão de obra barata para o mercado de trabalho, conforme pode-se ler em documentos oficiais do mesmo⁵. A crítica do sindicato, o desconforto dos colegas e das escolas da rede estadual de ensino, levaram-me a questionar, de forma mais detida, *por que uma reação tão dura a uma aproximação entre a Escola de Nível Médio e o Mundo do Trabalho se, inclusive, esse é um dos desejos e vontade dos estudantes.* Até porque, a meu ver, a proposta não teve uma concepção e não formou, de fato, para o mercado de trabalho. O novo currículo, a meu ver, primou mais pelas ações de cunho interdisciplinar - através dos seminários integrados, do que por uma proposta de cunho politécnico, conforme várias teses, dissertações e artigos indicam.

Particpei ainda do PROEMI – Projeto de Pesquisa sobre o Ensino Médio Politécnico/Inovador, coordenado pelo Professor Dr. Jorge Ribeiro. O grupo estava pesquisando a implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande Sul. Nos estudos desenvolvidos sobre o Ensino Médio Politécnico e alguns de seus conceitos-chaves como Politecnicidade, Trabalho como Princípio Educativo e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, compreendi a contradição na qual estamos imersos: de um lado, defendemos estas concepções e propostas e, de

⁴ SEDUCRS – Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

⁵ Essas críticas podem ser lidas, por exemplo, na SINETA de Outubro de 2011. Na Revista Consciência Crítica de Março de 2013 e também na SINETA de 2011. Afora as matérias publicadas em jornais da região.

outro, somos contra a forma como as mesmas estão sendo desenvolvidas aqui na Rede Estadual. Essa contrariedade acontece, para alguns, em função do método autoritário de sua implantação, mas, para outros, a discordância se dá em relação à existência de um ensino politécnico ou tecnológico que oferte apenas a formação geral, mesmo que alguns autores apontem nesse sentido (MOURA, 2010, SAVIANI, 2007, 2003). Outros, ainda, compreendem que o Ensino Médio deve ofertar, sim, uma formação que prepare para o ingresso no curso superior.

Nesse processo de estudo e reflexão sobre o ensino médio e seus dilemas, particularmente aqui no Rio Grande do Sul, comecei a me dar conta que uma das críticas mais forte dirigida à proposta de reestruturação curricular era, por exemplo, ter sido citado, muitas e muitas vezes, o tema do mundo do trabalho. Alguns críticos chegaram a contar que a palavra era repetida 72 vezes no texto. Era como se fosse um erro a aproximação entre as escolas de nível médio e o mundo do trabalho. Nesse momento, perguntava-me, se já se discutia desde a aprovação da LDBEN a proposta da politecnia (CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2005; KUENZER, 2009; FRIGOTTO, 2009) como uma proposta comprometida com as classes trabalhadoras, por que, agora, havia tantas e variadas resistências? Será que, de fato, a tradição venceu e o ensino médio no Brasil deve cumprir a função de ser um momento de preparação para o ensino superior? Será que não há lugar na escola para o Trabalho? Será que está tão enraizada a ideia de que a escola é o lugar das atividades intelectuais e não das manuais? Como entender, então, que a aprovação de um decreto (5154/2004) que propõe a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, seja tão festejada entre alguns grupos de estudos e aqui seja tão criticada, seja pelas escolas de ensino médio propedêutico, seja pelas escolas de formação profissional? Por que a escola pesquisada, vinculada ao MST e que possui uma matriz pedagógica que tem o trabalho como um princípio educativo e pedagógico, não alterou seu currículo para um currículo integrado?

Em meio a todas estas questões, compreendi que a melhor forma de contribuir para entender o lugar do trabalho nas experiências educativas escolares era investigando propostas que têm dado certo, mesmo que sejam muito diferentes das experiências escolares convencionais. Assim, optei por estudar a experiência do IEJC, uma instituição ligada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra⁶, que oferta há 23 anos um curso de Ensino Médio combinado com Educação Profissional, voltado aos jovens dos assentamentos frutos da Reforma Agrária.

⁶ Sempre que me referir ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra utilizarei tanto esta expressão quanto MST, Movimento Sem Terra ou apenas Movimento.

Os defensores da educação integrada argumentam que a integração é um desafio e

[...] uma oportunidade – que deve ser – bem aproveitada pelas escolas do País para renovar e inovar processos de ensino-aprendizagem a partir da concepção e implementação de currículos de qualidade superior. Isto é, propostas e projetos pedagógicos comprometidos com a articulação criativas das dimensões do fazer, do pensar e do sentir como base da formação de personalidades críticas e transformadoras; que promovam o despertar do olhar crítico, a arte de problematizar e de deslindar os dilemas apresentados por situações ambivalentes ou por contradições (MACHADO, 2010, p. 80).

Considera-se que a educação básica tem o papel de fazer com que o aluno adquira os conhecimentos de base relativos à cultura, à ciência, à tecnologia, aos diferentes tipos de trabalho, que são indispensáveis a cada um, qualquer que seja suas aspirações futuras, já que o Ensino Médio como etapa final da educação básica “é uma fase estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação.” (NOSSELA, 2016, p.71).

Todo o debate em torno da modificação do decreto 2208/97 demonstrou que a lógica de classe instituída desde a reforma Fernando Campos, em meados do século XX, continua presente e seu resultado foi a manutenção da dualidade do ensino médio, mesmo com a revogação deste decreto. O aspecto perverso em relação ao acesso dos estudantes aos cursos técnicos continua: os melhores cursos que, em geral, são ofertados pelos Institutos Federais, o são através de uma seleção rígida e concorrida, onde apenas os aprovados podem cursá-los. Os bons cursos profissionalizantes ofertados pelo Sistema S – SESI, SENAI e SENAC – geralmente são caros e os estudantes das classes populares não podem cursar. Os demais estudantes, que não podem pagar um desses cursos do Sistema S e que não conseguem ser aprovados nestas seleções públicas, estão destinados aos cursos de formação profissional da rede privada e das redes estaduais de ensino, que nem sempre conseguem fazer uma formação mediana, mesmo que apenas técnica.

O decreto 5154/04 é uma conquista dos setores mais progressistas da educação. Ele permite a integração entre o Ensino Médio e a Formação Profissional, mesmo que de uma maneira paliativa, pois permite que os cursos continuem sendo ofertados de forma concomitante e subsequente. Mas, mesmo assim, significa um avanço que indica a possibilidade de construir uma proposta pedagógica que articule os eixos Trabalho, Ciência e Cultura, aproximando-se da possibilidade de um ensino politécnico e/ou tecnológico.

Uma análise dos movimentos e dos sujeitos envolvidos no debate sobre os rumos da educação de nível médio no Brasil indica que as tensões presentes nas políticas educacionais são

apenas a ponta do iceberg de um problema maior: a negação do direito ao conhecimento para as classes trabalhadoras. Ao impossibilitar que os trabalhadores sejam reconhecidos como sujeitos de direito, tal negação contribui para a manutenção de uma lógica de classe, na qual alguns são educados para executar e outros para pensar ou, como diria Gramsci, na qual uns são educados para mandar e outros para obedecer.

Mas a história da educação não pode ser confundida com momentos de derrota da classe trabalhadora em relação ao direito à educação. Ao contrário, foram vencidos vários obstáculos do ponto de vista das políticas educacionais, particularmente, desde finais do século XX, em que mudanças importantes têm se desenhado em relação às políticas para o ensino médio.

As disputas em torno da educação, particularmente em relação ao ensino médio e à formação profissional, acabaram por constituir um modelo dual de educação: de um lado, o ensino propedêutico com objetivo de preparar para o ingresso na universidade e, de outro, o ensino profissional que prepara para o mercado de trabalho, constituindo a “criação e manutenção do sistema paralelo de ensino, ao lado de um sistema oficial” (ROMANELLI, 1988, p. 169).

Desde a década de 1990, essa realidade sofre algumas alterações com a ampliação do acesso dos estudantes de origem popular aos bancos escolares de nível médio. Houve uma ampliação das vagas, mas não houve garantia de condições adequadas para receber os estudantes. As escolas continuaram seu trabalho como se quem acessasse os seus bancos fossem, ainda, os filhos das classes privilegiadas que tinham como principal ocupação estudar e prestar, ao final dos cursos, as provas dos vestibulares que garantem o ingresso ao Ensino Superior. Essa escola média não se preparou para a nova composição social que se realizava em seu interior.

1.5 SITUANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

No Brasil, até 1996, o Ensino Médio se constituiu, praticamente, um direito consuetudinário⁷, onde apenas os filhos das elites deste país tinham condições objetivas para

⁷ É um direito que surge dos costumes de certa sociedade não passando por um processo formal de criação de leis. Neste tipo de direito as leis não precisam necessariamente estar em um papel, os costumes transformam-se em leis. É importante a distinção entre uso e costume, uma vez que, para se falar num costume, é preciso observar se há prática reiterada e constante, tendo de estar associada à convicção de obrigatoriedade. O costume é então constituído pelo elemento material, o uso, e pelo psicológico, a convicção de que o comportamento adotado é, de fato, obrigatório. Thompson compreendia que o costume e a cultura só podem ser compreendidos se forem contextualizados sempre levando em consideração as transformações históricas analisadas empiricamente em um recorte de tempo e espaço.

frequentá-lo. Percebe-se, no entanto, que através de ações de resistência e de enfrentamento por parte de alguns movimentos sociais, de acadêmicos comprometidos, de alguns governos e da população conseguiu-se pautar o direito à educação escolar para todos. Particularmente, conseguiu-se que o Ensino Médio tivesse seu alcance ampliado e deixasse de ser apenas um passaporte para o ensino universitário para alguns privilegiados, mesmo que não tenha avançado no sentido de ofertar um ensino que garantisse uma formação humana integral articulada com um ensino tecnológico e/ou politécnico. Como diria Frigotto (2013), vive-se um momento de provável travessia para um ensino médio politécnico.

A formulação do problema de pesquisa passou pelo entendimento da trajetória do ensino médio no Brasil e também da relação entre esse nível de ensino e a educação profissional para além do atendimento aos desvalidos da sorte. Passou também pela compreensão de qual concepção de Trabalho está sendo referenciada, como são compreendidas as novas divisões sociais e técnicas do trabalho no atual desenvolvimento das forças produtivas no campo e na cidade, bem como o papel do Trabalho e da Educação para a juventude das classes trabalhadoras, particularmente a juventude camponesa.

Ao se tentar compreender o lugar do Trabalho no curso TAC – Técnico em Cooperativismo - do IEJC, desenvolve-se uma retrospectiva sobre o Ensino Médio no Brasil e sobre a Educação Profissional, desde o período colonial até os dias atuais (capítulo quatro). Para isto utilizam-se estudos acadêmicos da História da Educação e do campo de pesquisa Trabalho e Educação, pois são relevantes para se compreender os entrelaçamentos necessários entre Trabalho e Educação, ou melhor, para se compreender as ações que produziram a separação, na escola, entre essas duas dimensões centrais da vida humana: o Trabalho e a Educação escolar. Sempre lembrando que esse apartamento não aconteceu sem resistência e sempre num contexto da luta de classes, em que movimentos sociais, parlamentares e intelectuais progressistas disputaram a construção de uma proposta de educação para aqueles que vivem do seu trabalho (ANTUNES, 2011).

1.6 PROBLEMA DE PESQUISA

Nesta tese se parte da dualidade histórica, de longa duração, que acompanha a trajetória do Ensino Médio no Brasil e que é resultado de uma sociedade dividida em classes, na qual os

grupos dominantes no poder nunca consideraram importante que o povo tivesse acesso ao conhecimento socialmente produzido. Sociedade que enxergava nos trabalhadores os produtores de riqueza e mais valia e não cidadãos de direito. Há uma forte disputa entre as classes sociais por educação que, na maioria das vezes, tem favorecido os donos do poder. Isso não significa que não existam avanços importantes para o conjunto da classe trabalhadora, pois vive-se em uma sociedade atravessada por contradições e muitas vezes a correlação de forças tende para os trabalhadores, que conseguem fazer avançar sua pauta do ponto de vista da educação. Essa disputa de classe fez com que o Ensino Médio fosse reconhecido como etapa final da educação básica e que o trabalho fosse incluído na LDB como um tema importante. No entanto, sabe-se que esse avanço não resolveu a questão do lugar do trabalho, pois a maioria dos cursos segue sendo propedêutico e isso é um problema importante para os estudantes. Os cursos que formam para o trabalho, o fazem visando atender as necessidades do mercado de trabalho.

Como se sabe, não pode existir pesquisa sem um problema de pesquisa, isto é, um problema da realidade que se tente resolver. A separação Trabalho-educação escolar é um problema que vem se arrastando, historicamente, e nesta pesquisa espera-se poder compreendê-lo melhor a partir de uma experiência que está em funcionamento há mais de 20 anos.

No caso desta pesquisa o problema refere-se à relação entre Trabalho, Educação e Ensino Médio, tema desenvolvido no capítulo quatro, quando é tratada o ensino médio e a educação profissional de nível médio. Uma relação permeada de contradições já que na maioria das vezes as propostas de formação profissional têm por objetivo atender os interesses do capital. Porém, a questão é mais profunda. O exemplo do Rio Grande do Sul é pertinente. Na gestão 2012-2015 foi proposta uma reforma curricular que instituíra o Ensino Médio Politécnico e a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. A resposta de escolas, professores, imprensa, parte da academia, sindicatos, em alguns casos até de estudantes, foi de reação negativa ao que eles denominaram como uma formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho. Mas o que incomodava, de fato, as escolas, como pôde-se confirmar em várias pesquisas sobre a implantação, e demais instituições era a questão do trabalho. Era como se um estranho tivesse entrado no ninho do conhecimento acadêmico e fosse maculá-lo. Esta questão inquietou profundamente esta autora que, desde então, tenta conhecer e compreender como o trabalho é abordado por experiências de Ensino Médio não convencionais. Essas inquietações e esse desconforto epistemológico se transformaram em firme desejo de compreensão crítica da

problemática com que se defronta o Ensino Médio, desde tempos imemoriáveis: a relação com o trabalho, a concepção de trabalho e para quem este nível de ensino se destina, afinal. O que caracteriza um problema não é uma questão em si, cuja resposta seja desconhecida, mas uma questão cuja resposta se desconhece e se pretende conhecer. Com essa preocupação elegeu-se o IEJC, uma escola do MST, que possui um curso Técnico em Cooperativismo funcionando há mais de 20 anos e que combina o Ensino Médio à Educação Profissional, portanto relaciona Trabalho e Educação como objeto de estudo. Identificado o problema, escolhido o objeto de estudo, elaborou-se a seguinte questão problema: *Quais as concepções e os lugares do trabalho na experiência educativa do curso Técnico em Cooperativismo de nível médio no Instituto de Educação Josué de Castro?*

A falta de clareza em relação à concepção de trabalho e de educação tem contribuído para a oferta de uma educação de nível médio inconsistentemente propedêutica. Ou seja, a maioria das escolas de ensino médio não educa para o trabalho e nem para o ingresso na universidade, provocando aquilo que Kuenzer (2007) denomina de inclusão educacional excludente. O trabalho, no projeto histórico da classe dominante, não tem lugar nos cursos de nível médio, porque a mesma sabe e alimenta a visão de que aos filhos dos trabalhadores restam funções administrativas e braçais, que não exigem maiores qualificações profissionais. Enquanto as funções de mando, que estão no topo das hierarquias profissionais e que exigem uma formação técnica geral aprofundada, estão destinadas aos seus pares.

A experiência do IEJC apresenta-se como uma possibilidade objetiva de uma oferta de um ensino médio com educação profissional de forma omnilateral e que esteja articulado a um projeto histórico e político de construção de uma sociedade dos trabalhadores. Pautando-se por uma compreensão de que as relações entre o ontem, o hoje e o amanhã ocorrem em um processo relacional, contraditório, marcado por rupturas e continuidades, por negações e afirmações, assim como de que o sujeito não se limita a interpretar a sua realidade imediata, mas, pela atividade teórico-prática, contribui com a transformação do existente, é que trabalha-se, nessa pesquisa, com a perspectiva de uma educação que transforme o homem e que ele transforme o mundo (FREIRE, 1983).

1.7 HIPÓTESE

O lugar e a concepção de Trabalho no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) traduz uma opção de classe que está articulada ao projeto político e histórico do MST.

1.8 OBJETIVOS

1.8.1 Objetivo geral

Compreender como o trabalho em seu sentido ontológico e histórico *ganha* existência teórico-prática na experiência do curso de Técnico em Cooperativismo, no Instituto de Educação Josué de Castro, uma escola vinculada ao MST.

1.8.2 Objetivos específicos

- a) Identificar e analisar nos referenciais epistêmicos, políticos e pedagógicos da escola (projetos políticos pedagógicos, proposta metodológica e proposta de educação profissional), nos depoimentos da equipe diretiva e dos estudantes como é vivenciado e problematizado o Trabalho no curso TAC e no Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC.
- b) Compreender os limites e as possibilidades desta experiência na perspectiva de uma educação contra-hegemônica.
- c) Contextualizar o processo de emergência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, do IEJC, do Curso TAC, da Educação do Campo e a Pedagogia do Movimento Sem Terra.
- d) Analisar o lugar do Ensino Médio no sistema de ensino, seus limites e impasses e identificar como a experiência do IEJC pode contribuir com uma proposta de EM que atenda os interesses de classe dos trabalhadores.

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

E no princípio era a ação.

Goethe (Fausto)⁸

Este capítulo apresenta, inicialmente, os pressupostos metodológicos da pesquisa. Trata-se de conceitos que fundamentaram a definição dos procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados. As escolhas têm relação com a abordagem do materialismo histórico e dialético e suas categorias fundamentais: Contradição, Práxis, Classe, Trabalho. As categorias Classe e Trabalho são tanto categorias de análise, quanto de conteúdo e orientaram toda a pesquisa desde a organização dos roteiros das entrevistas semi-estruturadas, às análises documentais que foram feitas.

2.1 MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

Método = meta + odos = caminho para. Não é possível o conhecimento da realidade sem um caminho para se chegar até ele. O que determina este caminho? Ele não é traçado arbitrariamente, mas depende da concepção que temos da realidade, do que é o real para nós. Ou seja, a definição do método do conhecimento não é independente do objeto do conhecimento, nem da concepção de mundo e de sociedade, visto que “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência” (MARX; ENGELS, 1986, p. 54). Porém, não há o determinismo absoluto. O homem tanto cria suas relações sociais, quanto é por elas criado. Segundo Marx: “As circunstâncias fazem os homens da mesma forma que os homens fazem as circunstâncias [...]” (MARX; ENGELS, 1986, p. 56).

Para Marx (1988, p. 26), a pesquisa tem de “captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento do real”.

O capitalismo vive mais uma de suas crises, onde os mais atingidos são os trabalhadores e, entre eles, aqueles mais empobrecidos e menos organizados. Uma pesquisa acadêmica deve ter como preocupação o conhecimento da realidade, pensando sempre na contribuição que pode dar,

⁸Citação feita por Triviños (1987).

para que ocorra alguma melhora em prol dos menos favorecidos. “[...] Um período histórico sempre apresenta várias alternativas práticas, as quais são em diversos graus e dentro dos limites gerais de suas determinações objetivas, viáveis para as forças sociais em disputa” (MÉSZÁROS, 2004, p. 310).

A realidade é uma totalidade, ou seja, é uma síntese de muitas relações, é um complexo de complexos (LUKÁCS, 1976). O real é complexo porque é resultado de múltiplas determinações, de muitas relações sociais, históricas, econômicas (de produção), políticas, culturais, ideológicas, etc. Essas relações se interligam e constituem as mediações da sociabilidade humana.

O materialismo possibilita a apreensão da realidade, a partir do movimento do real. Triviños (1987, p. 51) afirma que: “Uma das ideias mais originais do materialismo histórico e dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da prática social como critério de verdade [...]”. A prática é o critério da verdade – a prática dos alunos, da escola e dos professores. A prática contextualizada e percebida a partir do movimento do real, com seus limites e contradições.

Segundo Marx (1985), o capitalismo envolve um sistema social que tem contradições, no sentido de que as classes sociais têm objetivos coletivos conflitantes. As contradições do mundo real estão baseadas na estrutura social da sociedade e, frequentemente, levam a conflitos de classe e a crises. O MST é um movimento em conflito permanente com o capital, particularmente no que diz respeito ao agronegócio e aos transgênicos. Enquanto o objetivo do movimento é a posse da terra para que os camponeses possam garantir a produção e a reprodução da vida, ele também luta veementemente pelo direito à educação para todos. Considerando os limites das políticas públicas educacionais para os camponeses, toma a iniciativa de construir uma escola.

O materialismo histórico e dialético resgata o homem, inserido em seu meio e fazendo sua própria história enquanto trabalha, estuda, participa dos movimentos sociais e se relaciona consigo e com os outros. “Por isso a pesquisa deverá buscar captar, a todo o momento, o movimento, a ligação e a unidade resultante da relação dos contrários, que, ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam” (KUENZER, 2002, p. 65).

O materialismo histórico apresenta-se, portanto, como um amparo teórico para o trabalho de pesquisa, pois é uma ferramenta comprometida com os interesses da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, possibilita uma base científica. Sendo assim, a “[...] escolha inevitável de uma

alternativa específica em detrimento a outras – carrega um compromisso ideológico, igualmente inevitável com determinada posição” (MÉSZÁROS, 2004, p. 310). Compreende-se que não existe pesquisa neutra e que todos os aspectos da vida estão imbricados com o movimento do real. Assim, todos os sujeitos sociais são importantes e cumprem um papel singular na execução das políticas públicas.

O Materialismo Histórico parte da concepção materialista da realidade para, através do método dialético de análise, abordar de maneira mais correta e abrangente os mais variados fenômenos e ainda descobrir as leis objetivas mais gerais que regem a sua evolução. Para os pesquisadores progressistas, o materialismo histórico e dialético é a base filosófica de análise e compreensão do mundo e da realidade a sua volta.

Como método de pesquisa nas ciências humanas, o materialismo histórico e dialético rompe com as diversas formas de análises metafísicas, de variados enfoques e níveis de compreensão da realidade, porém sempre lineares. “Há, pois, a exigência necessária de uma concepção de realidade, um método capaz de desvendar as ‘leis’ fundamentais que estruturam um problema que se investiga” (FRIGOTTO, 1991, p. 86).

Um ponto importante do materialismo histórico é a constatação de que *o motor da história é a luta de classe*. Sobre a importância das lutas de classes, Marx (1984), em uma carta enviada a J. Weydemeyr, em 1852, cujo título é “*O que é novo no materialismo histórico*”, explica que “[...] O que eu trouxe de novidade foi demonstrar: “[...] que a existência das classes está ligada apenas a determinadas fases históricas do desenvolvimento da produção [...]” (MARX, 1984, p. 442-443). As classes sociais, a exploração e a opressão ainda estão presentes na sociedade; então, pode-se pensar que a produção de conhecimento sobre esta realidade deve levar em conta a dimensão de classe proposta por Marx, pois ela não está superada. É necessário recuperar a agência humana na história, como bem afirma Thompson (1981). Ellen Wood (2006, p. 31) explicita uma premissa quando discute o Materialismo Histórico que é a seguinte: “[...] o modo de produção não existe em oposição aos ‘fatores sociais’, e que a inovação radical de Marx em relação à economia política foi precisamente a definição do modo de produção e das próprias leis econômicas em termos de ‘fatores sociais’”.

Thompson, em seu livro “*Miséria da Filosofia*” (1981, p. 57), em uma discussão com o estruturalismo althusseriano, afirma que “[...] o materialismo histórico emprega conceitos de igual generalidade e elasticidade [...] mais como expectativas do que como regras” ou “A história não

conhece verbos regulares”. “Vivemos num mesmo elemento (um presente tornando-se passado), um elemento humano de hábitos, necessidades, razões, vontades, ilusões, desejos, e deveríamos saber que ele é constituído de um material resistente” (THOMPSON, 1981, p. 59).

Segundo Chizzoti (2001, p. 80), o campo de pesquisa do materialismo histórico e dialético

insiste na relação dinâmica entre sujeito e objeto, no processo de conhecimento. Não se detém [...] no vivido e nas significações subjetivas dos atores sociais. Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte.

Para Triviños, o materialismo histórico e dialético “não é só uma dimensão ontológica, mas também gnosiológica, já que estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 53). Se conhecer é ter noção de alguma coisa, então se pretende, nessa pesquisa, conhecer um pouco mais das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Instituto Josué de Castro. Para tanto, utiliza-se como ponto de partida o materialismo histórico, pois se entende ser a criação dessa forma de análise ou desse método dos estudos sociais uma das grandes contribuições do pensamento de Marx para as Ciências Humanas.

O autor afirma, ainda, que “[...] são Marx e Engels, em suas Teses sobre Feuerbach, os que fixam as bases da Prática como critério da verdade na teoria do conhecimento do materialismo histórico [...]. Em sete das onze teses, Marx e Engels enfocam o problema do conhecimento e do critério da verdade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 64).

Frigotto (2001) destaca que muitas pesquisas no campo da educação simplificam o entendimento e a aplicação do enfoque marxista. Para o autor, é comum, nos trabalhos de pesquisa, a utilização das categorias do enfoque marxista de forma abstrata, especulativa. Segundo o autor, com isso, confunde-se a necessária relação parte-todo e todo-parte com a ideia de um método capaz de exaurir todos os infinitos aspectos de uma determinada realidade, captar todas as contradições e todas as mediações. Ignora-se, assim, o caráter relativo, parcial, provisório de todo conhecimento histórico, e que o conhecimento científico não busca todas as determinações, as leis que estruturam um determinado fenômeno social, senão que busca as suas determinações e leis fundamentais (FRIGOTTO, 2001, p. 81).

Kuenzer (1998, p. 62) destaca que o trabalho com as categorias é difícil, pois a prática de investigação tem mostrado “[...] que o discurso é bem mais fácil do que a sua efetivação”. Nesse sentido, a autora diferencia as categorias metodológicas das categorias de conteúdo, esclarecendo que as primeiras são as categorias do próprio método dialético-materialista (práxis, totalidade,

contradição, mediação, etc.) e, portanto, são categorias universais, porque correspondem as leis objetivas. Já as categorias de conteúdo dizem respeito à especificidade do objeto investigado e às finalidades da investigação, com o seu devido recorte temporal e delimitação do tema a ser pesquisado.

No enfoque marxista, as categorias como práxis, contradição e mediação são tomadas do método dialético a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta, ou seja, um todo estruturado em desenvolvimento. A seguir, as categorias que foram utilizadas na análise: contradição, práxis. As categorias classe e trabalho são categorias que servem tanto como categorias de conteúdos, como de análise.

2.1.1 Categorias de análise

A categoria contradição contribuiu na análise dos documentos e das entrevistas desde uma perspectiva mais geral do lugar da escola em nossa sociedade. Como o objetivo da pesquisa foi compreender a concepção e o lugar do Trabalho e como ele é abordado no curso Técnico em Cooperativismo que acontece no IEJC e que tem entre seus objetivos a formação humana, a formação política e militante e também a formação de técnicos para atuarem politicamente e profissionalmente nos assentamentos das áreas de Reforma Agrária. A existência de uma escola de Ensino Médio, mantida por um Movimento Social, que defende que a educação escolar deve ser pública e gratuita para todos é por si só contraditória. Mas isso não diminui a iniciativa, ao contrário. É na contradição que os homens crescem e produzem soluções para os seus problemas. A escola tem provocado calafrios nos setores mais conservadores e reacionários, pois consideram que o Estado não deve financiar essas iniciativas. Nesse sentido, mesmo a noção de educação depende do processo histórico e consiste em um imenso território de disputas, tais quais as disputas de classe em torno de salários, condições e direito ao trabalho, propriedade da terra, etc.

A Educação é, em si, contraditória, pois, ao construir o conhecimento de uma maneira geral, este pode ser apropriado tanto pela classe dominante, quanto pela classe subalterna e nesse processo, os oprimidos têm a possibilidade de compreender as contradições da sociedade e do modo de produção onde estão inseridos, e, dessa forma, contestar a lógica dominante. E essa tem sido uma das dimensões importantes da escola nas sociedades atuais, tanto em suas ações internas quanto externas, quando participam das ações do movimento.

A contradição é a base da metodologia dialética, como se fosse um motor da realidade. Revela, ainda, a tensão entre o que já foi e o ainda-não, não sendo. Para Cury (1995, p. 31), “todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários”. Ignorá-la seria considerar a realidade como algo estático, seria retirar do real o movimento que o caracteriza. A ideia de formação humana passa, necessariamente, pelas interações sociais construídas pelos sujeitos sociais (indivíduos e grupos) em seu cotidiano, por meio de práticas e instituições relacionadas às formas como as relações sociais e de produção material e não-material, no caso a educação, se articulam nas diferentes formações sociais.

A contradição contribuiu para que pudéssemos entender melhor o nosso objeto/sujeito da pesquisa, o movimento, a escola, os educandos, os educadores e a relação deles com o Trabalho, em suas diferentes dimensões. A contradição fundamental posta na experiência do IEJC é a necessidade de se relacionar com o mercado, seja como necessidade ou como um princípio educativo e também de apostar em uma proposta de educação escolar em um contexto em que a escola é acusada de não qualificar bem os educandos, seja pela sua estrutura, seja pela sua concepção. Na pesquisa, constatou-se que, nesse caso, Escola e Trabalho estão imbricados de forma orgânica e num modelo “*sui generis*”.

O trabalho praticado no instituto é, essencialmente, um trabalho necessário, mas em alguma medida também se apresenta como mercadoria (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Uma mercadoria que existe em função do valor de troca, transforma-se em mercadoria como tudo mais no sistema capitalista. Isso não significa que o trabalho na concepção do IEJC seja o trabalho mercadoria ou o trabalho alienado, mas que há um elo que liga os dois em diferentes momentos.

A *contradição* promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se nas suas trajetórias históricas movidas pelas contradições, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro.

Bottomore (2001, p. 80) entende que a contradição é uma categoria que é empregada para designar, entre outras coisas: “[...] inconsistências lógicas ou anomalias intradiscursivas; b) oposições extradiscursivas; c) [...] contradições dialéticas históricas (ou temporais); e d) contradições dialéticas estruturais (ou sistêmicas)”. No caso da pesquisa realizada, considerou-se que era mais pertinente a utilização das contradições dialética histórica e dialética estrutural.

Mészáros, em seu livro “Educação para além do Capital” (2005), explicitou de maneira muito contundente e clara a contradição inerente à Educação e como ela pode negar as estruturas capitalistas e buscar a construção de uma “contraconsciência”.

Para Harvey (2005, p. 87), “[...] a paisagem da atividade capitalista está eivada de contradições e tensões [...]; é perpetuamente instável diante de todos os tipos de pressões técnicas e econômicas que sobre ela incidem”.

A Educação, como parte do mundo histórico-social, é uma construção que dá vazão às mudanças que se operam na organização social. Concebidas as contradições inerentes ao modo de produção e, conseqüentemente, as possibilidades de resistência ao que é imposto, a Educação, vertente que abriga as lutas de classes, pode ser usada para auxiliar na perpetuação da ordem vigente ou para buscar novas realidades, sem perder de vista que

no modo de produção capitalista, ela [Educação] tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais. Assim, considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção (CURY, 1992, p. 13).

Os veios contraditórios inerentes ao modo de produção capitalista abrem espaço para a contestação da exploração e da dominação da classe hegemônica sobre a classe subalterna. Os novos componentes da engrenagem capitalista propõem uma reorganização espacial dos territórios, viabilizam novas formas de acumulação e exploração, ao passo que acirram as desigualdades e, conseqüentemente, possibilitam a ascensão das camadas sociais subalternas na negação da dominação imposta, expressa nas lutas sociais.

2.1.2 Práxis: relação teoria e prática

O conceito de práxis nos permite captar a dimensão de totalidade da atividade humana em seus momentos constitutivos, superando eventuais unilateralidades. O conceito de práxis não se confunde com o aspecto meramente material da atividade humana, mas engloba-o numa esfera superior, dando-lhe sentido e amplitude. Apenas o conceito de práxis é capaz de instrumentalizar a ação política para a superação completa do dogmatismo, possibilitando ao homem sua construção enquanto ser crítico.

A práxis sempre foi, e ainda é, uma forma de falar daquelas ações que têm por objetivo provocar uma transformação na sociedade. Transformação que é resultado da ação de milhares e milhares de trabalhadores ao longo do tempo. Essa expressão, quando usada, é uma daquelas que não consegue se fazer presente em textos e discursos de forma neutra, parcial ou técnica, por mais esforço que alguns teóricos possam fazer para dar-lhe um caráter unicamente científico. Sempre que essa palavra é utilizada, ela informa o lugar de onde estamos falando e a visão de mundo que professamos.

O materialismo histórico se fundamenta na práxis como uma dimensão importante da vida em sociedade. Práxis compreendida como a “eliminação da indiferença da forma em relação ao conteúdo” (GOZZI, 1992, p. 989). A práxis é um ato que realiza a unidade entre o sujeito e o objeto, na medida em que traduz em nova estrutura econômica a consciência das relações entre os homens. Por isso, a práxis é a consciência da totalidade e a sua realização. A consciência, porém, não precede a ação, ao contrário, ela funda-se no ato socialmente existente. Os trabalhadores conhecem a sua situação enquanto lutam contra o capitalismo ou enquanto lutam por seus direitos. A seguir, destaca-se o conceito de práxis, a partir do livro de Vázquez (1977).

A práxis é uma categoria cara ao marxismo e à esquerda, justamente porque ela é uma marca importante quando se discute a relação entre a teoria e a ação, que tão bem o marxismo ressaltou, reconheceu e valorizou. Na introdução do livro *Filosofia da Práxis*, Vázquez (1977) esclarece o leitor sobre as precisões terminológicas que serão utilizadas para que se entenda que existem diferentes tipos de práxis, desde sua origem no grego e a relação com a *poiésis*, até a prática e o prático.

Segundo Vázquez (1977, p. 4), práxis, para os gregos na antiguidade, designava a ação propriamente dita. A “[...] práxis, em grego antigo, significa ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade”. A ação que cria “[...] um objeto exterior ao sujeito e a seus atos se chama *Poiésis*, que significa literalmente produção ou fabricação, ou seja, ato de produzir ou fabricar algo. Nesse sentido, o trabalho do artesão é uma atividade poética e não prática [...]” (VÁZQUEZ, 1977, p. 5). Faz, portanto, uma diferença entre práxis e *poiésis*. O autor ressalta que, em nosso idioma, dispomos do substantivo *prático*, que pode ser usado como a expressão práxis.

Considerando as modificações sofridas pelo termo *poiésis* ao longo da história, que o afastou do seu sentido original, Vázquez justifica a utilização, em sua pesquisa, do termo práxis e

não prática ou poiésis. Sobre essa opção ele afirma “[...] por isso inclinamo-nos pelo termo práxis para designar a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do conceito de prático na linguagem comum” (1977, p. 5).

Vázquez considera que a expressão *práxis* não estaria tão “contaminada” pela noção de prático-utilitário dada pelo senso comum, ou pela denominada consciência comum da práxis, para utilizar uma expressão do autor. Segundo ele, o homem comum compreende a prática “[...] no sentido estritamente utilitário e pejorativo, a partir de expressões como as seguintes: ‘homem prático’, ‘resultados práticos’, ‘profissão muito prática’ – e diz que “a elaboração de um conceito filosófico de atividade precisa libertar-se desse significado” (VÁZQUEZ, 1977, p. 4).

O autor define, ainda, a práxis como sendo “[...] a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo” (VÁZQUEZ, 1977, p. 5). A práxis, nesta visão, possibilita a analogia entre a teoria e a prática e a unidade entre as mesmas. Ela é uma atividade real, objetiva e material do homem “[...] que só é homem – socialmente – em e pela práxis (como ser social prático)” (VÁZQUEZ, 1977, p. 7).

O conceito de práxis aparece na obra de Marx na primeira das teses sobre Feuerbach, onde ele a define “[...] como atividade prático-crítica [...]” (GOZZI, 1992, p. 987). Para Gozzi, o conceito de práxis exprime “[...] o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo, tanto natural quanto social; é por isso que Marx concebe o real como atividade sensível subjetiva” (GOZZI, 1992, p. 987).

Em seu verbete, no Dicionário de Política, Gozzi (1992) faz uma síntese sobre o conceito de práxis, em Marx, e dialoga com autores com Gramsci, Lukács, Adorno, entre outros, buscando apresentar de forma geral todos os aspectos que envolvem o debate no campo do marxismo sobre o conceito. Gozzi apresenta diferentes dimensões da práxis: a) a importância do conceito de práxis como atividade prático-crítica; b) a práxis como história e como luta de classes; c) a relação práxis e totalidade; d) *a teoria como práxis*: “A teoria é então práxis, não só porque está intimamente ligada aos conflitos sociais, dos quais é expressão, mas também porque elabora os meios de uma forma alternativa de sociedade; e) a afinidade entre práxis e pesquisa sociológica; f) a práxis como técnica e g) a relação teoria e práxis (GOZZI, 1992, p. 990).

Considera-se importante a relação entre a teoria e a práxis e a práxis como história e como luta de classes, visto serem essas dimensões as que envolvem diretamente a batalha diária de milhares e milhares de homens e mulheres das classes populares por sua sobrevivência. Homens e mulheres que, ainda hoje, são, por muitos, considerados alienados e incapazes de compreender o mundo em que estão inseridos.

Discutir a práxis significa compreender que não existe ação sem reflexão, que toda ação está atravessada por uma visão e por uma ação em relação ao mundo onde estamos inseridos. Por mais que essa inserção aconteça de forma condicionada pelo lugar ocupado na sociedade, no caso do capitalismo, esse lugar é a produção, o trabalho.

Utilizar a práxis como categoria é compreender como central as relações teoria e prática, intelectual e manual, concreto e abstrato, enfim, é entender que a mudança é feita a partir da realidade concreta e objetiva, enquanto os homens vivem sua própria vida, pois se se coloca

[...] o problema de identificar teoria e prática, coloca-se nesse sentido: de construir sobre uma determinada prática uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato. A identificação de teoria e prática é um ato crítico pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional [...] (GRAMSCI, 1987, p. 51-52).

Num processo de construção do conhecimento, o pesquisador não pode “ir ao real” com categorias tão rígidas que possam “idealizar” uma realidade que não existe concretamente. As categorias, nesse tipo de situação, seriam verdadeiras camisas de força, por isso se compreende que o trabalho teórico “camina junto con la comprensión de una multiplicidad de concepciones de los diversos grupos humanos” (ROKWELL, 2009, p. 8).

Compreende-se, também, que não há processo neutro, no qual o pesquisador não pode e não deve infectar a realidade com sua subjetividade, sua visão de mundo e suas concepções teóricas acerca do real. Assim, quando o sujeito busca o real já parte de hipóteses, teorias e explicações construídas socialmente e, das quais, ele não pode abster-se, sob pena de estar produzindo ilusões. Nesse movimento de tensão e compreensão reside a natureza da relação entre Trabalho e Educação. A seguir se abordará os procedimentos adotados na pesquisa, com o objetivo de construir uma aproximação maior possível da realidade em que a experiência educativa estudada se desenvolve.

2.1.3 Procedimentos Metodológicos

A prática, como um critério de verdade, é muito rica, porque embebida de todos os elementos que constituem a vida humana, o trabalho, a raiva, o desânimo, o desejo, o querer, a resistência, a aceitação, a superação, a relação com o outro. Tudo isso perpassa o cotidiano da escola e do movimento, fazendo com que as experiências educativas sejam contraditórias e ótimos momentos de revelação da verdade. Portanto, essa prática deve ser estudada, (re) conhecida, para que seja possível conhecer a concepção de Trabalho e o lugar que ele ocupa no IEJC.

O TAC é um curso técnico de nível médio e compõe o projeto político e de educação do MST, com o objetivo de atender as necessidades dos assentamentos das áreas de Reforma Agrária. Para estudá-lo é necessário considerar, além dos documentos escritos e da bibliografia sobre o tema, os sujeitos da aprendizagem. Isso implica levar em conta o movimento do real, em toda sua dinamicidade e singularidade. Com o objetivo de responder ao problema de pesquisa e aos objetivos gerais e específicos sobre o lugar e a concepção de Trabalho do Instituto de Educação Josué de Castro, foram escolhidos três caminhos: 1. Análise documental; 2. Entrevista semiestruturada; 3. Observações livres na visita à escola. Os documentos que serviram como fontes foram: Projeto Pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro (ITERRA/IEJC, 2001); O Caderno do IEJC o Método Pedagógico (2004); O caderno sobre o IEJC e a Educação Profissional (2008); O Projeto Pedagógico do Curso TAC (2015). Também serviram como fonte de análise complementar os relatórios de duas turmas sobre os 20 anos do curso e o livro Escola em Movimento da Expressão Popular (2013).

A pesquisadora esteve profundamente envolvida com os sujeitos da pesquisa, reconhecendo sua historicidade e o fato de que todos são partícipes dela.

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as ações individuais [...]. Como sujeitos da pesquisa, identificam os seus problemas, analisam-nos, discriminam as necessidades prioritárias e propõem as ações mais eficazes (CHIZZOTTI, 2001, p. 83).

Os instrumentos utilizados para coleta dos dados objetivaram dar conta da concepção anunciada e dos objetivos que foram elaborados. A seguir, apresenta-se o percurso investigativo.

2.1.4 Os Sujeitos da Pesquisa

Foram entrevistados estudantes do curso técnico em cooperativismo, turma quatorze, que contava com 53 estudantes frequentando. Foram ouvidos sete estudantes do segundo ano do curso. As entrevistas aconteceram em grupos, nas dependências da escola e foram gravadas sendo que algumas questões foram respondidas por escrito. Os estudantes que participavam do curso eram oriundos de diferentes Estados do Brasil, não sendo uma turma homogênea do ponto de vista territorial. Essa tem sido uma das características da escola: receber estudantes de várias partes do território brasileiro. A maioria dos educandos que participaram do curso são de famílias que estão assentadas em áreas da Reforma Agrária, em diferentes regiões do Brasil. São jovens, segundo Pinto, Daros e Melo (2008), que consideram a juventude como um grupo social, no qual os jovens se reconhecem e fazem a opção de viver a juventude, caracterizados por identidades coletivas, idades, expectativas, condições sociais, objetivos e valores em comum⁹.

Iniciou-se a investigação solicitando que os educandos respondessem por escrito às questões: nome, estado de origem, idade, raça/etnia (auto declarado), se já trabalhou? Desde que idade? Que tipo de trabalho já havia realizado? O tipo de escola que estudou o Ensino Fundamental (EF) (pública, privada, outra). Também responderam a uma questão sobre a participação ou não em algum movimento social. Em um segundo momento os estudantes deviam responder, ainda na forma escrita, o que estariam realizando em três e em oito anos do ponto de vista dos Estudos, do Trabalho, da Família e do Movimento a qual pertencem.

Os depoimentos dos estudantes foram em grupo: o primeiro grupo aconteceu à noite, na biblioteca, com três estudantes e o outro, encontrou-se na sala dos professores pela manhã, com quatro estudantes. Todos os encontros aconteceram na sede do IEJC, na cidade de Veranópolis/RS, após uma segunda visita à sede do Instituto. As entrevistas levaram em média uma hora, uma hora e meia. Os jovens que participaram foram indicados pela Direção do IEJC a partir de três critérios: primeiro, eram considerados mais velhos e, portanto, com mais experiência para falar sobre o tema. Segundo, eram pessoas consideradas mais desenvoltas no sentido de conseguir se expressar verbalmente e terceiro, aproximavam-se mais do público que

⁹ Desde os anos 2000 os jovens rurais vêm se articulando, destaque em especial, o I Congresso Nacional da Juventude Rural realizado em 2000, como um dos eventos precursores da organização da juventude camponesa, realizado pela Pastoral da Juventude Rural e pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra, em Brasília.

historicamente participou do TAC. Ao longo das conversas/depoimentos os educandos demonstravam estar à vontade. Um aspecto que facilitou o processo de trabalho com os educandos foi o fato de a escola funcionar em tempo integral, no período do tempo escola¹⁰. Vejamos quem são sujeitos:

Adailton é do Ceará, é negro¹¹, trabalhou com a família desde os “[...] onze, doze anos, não aquele *trabalho intensivo* de se matar trabalhando, mas de contribuir, sim, na roça¹² com meu pai”. Quando concluir o curso técnico ele pretende atuar em diferentes áreas, tais como social, técnica (curso), área de saúde, além de atuar politicamente no movimento. Estudou antes do IEJC em escola pública onde concluiu o ensino fundamental (EF). Anunciou que participava do LPJ – Levante Popular da Juventude e da OPA – Organização Popular de Aracati. Em relação aos estudos, informou que pretende “aprofundar os conhecimentos na área técnica sobre a produção”. No futuro pretende “desenvolver uma pesquisa sobre agroecologia”. Em relação ao trabalho a curto prazo, pretende, após concluir o curso, contribuir “nos assentamentos na assistência técnica, pois é uma área de atuação da questão social”. Em oito anos pretende continuar “no movimento social na organização dos camponeses acima de tudo”. Sobre as relações familiares pretende “continuar no campo, pois é um lugar bom para viver”. Vai “continuar contribuindo para afirmar os objetivos do MST”. E após concluir o curso, pretende ir “sempre adiante no movimento”. As falas de Adailton estão embutidas de esperança no futuro e de compromisso com seus pares.

Sheila é de Santa Catarina, é parda, tinha 18 anos, cursou o EF em escola pública e informa sobre sua relação com o trabalho que “[...] desde os treze, quatorze anos eu sempre ajudei. E geralmente era dentro de casa ou na horta mesmo, mas nunca trabalhei assim em serviço pesado”. Ela atuava no MST e pretendia atuar na área social e continuar contribuindo com o movimento. Em relação aos estudos, em três anos pretendia “concluir o curso TAC” e

¹⁰No caderno do Iterra/IEJC – Sobre o Método (2004) no item sobre Engenharia Social e a Alternância explicam que o “Tempo Escola, acontece principalmente no Instituto (Veranópolis) e também em atividade de campo promovidas pela escola, em conjunto com os interessados (uma prática de campo ou uma OCAP – Oficina de Capacitação Pedagógica, por exemplo). Os cursos, por causa da alternância, estão divididos em Etapas que variam em tamanho (número de dias) e quantidade (número de etapas) conforme o curso. Em cada etapa existem o TE e o TC”. TC – Tempo comunidade.

¹¹ A origem étnica dos depoentes foi autodeclarada a partir da seguinte questão: Etnia/raça.

¹² Roçar significa preparar o terreno para o plantio. O ato de roçar é normalmente unifamiliar (está trabalhando na roça), como a cultura ali plantada (lucro da roça de feijão), como o próprio ambiente rural em oposição ao ambiente urbano (morando na roça), como sinônimo de campo ou zona rural. O método de cultivar roças é milenar, possivelmente transmitido por culturas como a dos Maias e dos Incas que se disseminaram por toda América do Sul. Ainda hoje é praticada pelos camponeses, principalmente onde o agronegócio não se apropriou dos campos. Sobre as roças ver artigo de SODERO, Paulo. Dinâmica evolutiva em roças de caboclos amazônicos. In.: Revista Estudos Avançados da USP. .n.19 (53), 2005.

“estar entrando para o curso de agronomia” e em oito anos estar se “formando no curso citado”. Em relação ao trabalho, afirma que no momento não está trabalhando e que em três anos pretendia “estar atuando na área técnica” e em oito anos estar “atuando na área da agronomia”. Nos próximos três anos pretende permanecer no campo com a família e em oito anos considera que irá “cuidar da minha mãe que já está em idade avançada”. Em relação ao movimento social que participa, pretende nos próximos 11 anos continuar a “contribuir com o mesmo”.

Mateus é do Rio de Janeiro, é negro, tem 19 anos e conta que começou a “[...] trabalhar junto com [seu] pai e irmãos por volta de doze anos, no lote do meu pai [...]”. Está cursando o EM curso TAC, e tem preferência por atuar na área técnica – devido ao curso – além de pretender continuar atuando na área do curso. Concluiu o EF em escola pública. Escolheu o curso atual devido a sua metodologia de ensino e prefere atuar na área técnica e social, que é a área de formação do curso. Participa do MST e da CPT – Comissão Pastoral da Terra. Pretende em três anos “estar formado em cooperativismo e contribuindo com as cooperativas e o movimento” e em oito anos pretende fazer um “curso profissionalizante, como o de licenciatura em História”. Em relação ao trabalho pretende em três anos, ao concluir o curso, “trabalhar com o intuito de potencializar a região onde vou residir”. Em oito anos o depoente tem por objetivo “poder dar aulas, mas mostrando a realidade e as contradições da realidade”. Em relação à família quer nos próximos três anos “manter a união” e em oito “já vou estar com minha família formada e vamos estar juntos em um lote no assentamento”. Em relação ao movimento o depoente afirmou que pretende “continuar contribuindo com o movimento na produção e na política”. Em oito anos estará “atuando como representante do movimento e trabalhando na contribuição da educação das próximas gerações dos movimentos sociais”.

Carlos é do Mato Grosso do Sul, é negro, tem 17 anos e concluiu o EF em escola pública. Estava cursando o TAC para adquirir conhecimento e pretende atuar na área social. Tem grande interesse em atuar na área de seu curso. Ele participa do MST. Quando questionado sobre quando começou a trabalhar, o depoente afirma que dos seis aos doze anos viveu nos acampamentos e que “desde quando eu me lembro eu trabalho, mas dentro de casa [...] sempre ajudando a mãe e conforme a gente vai crescendo vai (com o pai) para roça, sempre [...]”. Quando solicitado a fazer uma projeção no tempo em relação aos Estudos, Trabalho, Família e Movimento ele informa que em relação aos estudos em três anos “pretende se formar em técnico em cooperativismo e contribuir com a luta e o socialismo”. Em oito anos pretende se “formar em psicologia e

continuar contribuindo com a luta e o socialismo”. Sobre o trabalho, afirma que nesse período pretende estar “sempre trabalhando para um coletivo como técnico e contribuindo com a produção dos assentamentos”. Em oito anos gostaria de “estar formado, mas continuar contribuindo com a luta”. Sobre a família ele considera que esses três anos “será meu sacrifício, pois tenho que estar concentrado no estudo e na luta”. Em oito anos “penso em construir uma família depois de formado e estruturado, assim podendo dar continuidade a luta”. Em relação ao Movimento, Carlos afirma que pretende “continuar contribuindo” ao longo dos próximos onze anos.

Iara é do Ceará, é parda, tem 19 anos e concluiu o EF em uma escola pública – em parceria com o MST. Está cursando o TAC para adquirir “conhecimento, pelo desafio e a necessidade”. Pretendia atuar na área social. No início do curso não tinha muito interesse, mas com o tempo “fui gostando”, ela participa do MST. Em relação ao trabalho, ela afirma que “desde que eu me entendo por gente que a gente está nessa lida do campo. É no roçado, nas tarefas de casa... só isso mesmo”. Quando solicitada a fazer uma projeção no tempo em relação aos Estudos, Trabalho, Família e Movimento a depoente informou que no prazo de três anos queria ter concluído a “formação no curso em cooperativismo” e em oito se “formar em agronomia e atuar nos assentamentos”. Sobre o trabalho, almejava em três anos, “atuar em cooperativas do meu Estado” e em oito prestar “assistência aos assentados”. Sobre a família gostaria de “permanecer unida” e em oito “pretende continuar no assentamento contribuindo com o mesmo”. Sobre o Movimento, aspirava daqui a três “contribuir nas áreas de Reforma Agrária, com meus conhecimentos” e em oito anos “contribuir muito mais com a luta, e está na assistência dos assentamentos”.

Gilberto é de Goiás, é pardo, tem 43 anos e concluiu o EF em uma escola pública, apesar de ter frequentado vários tipos de escola: confessional, privada. Escolheu o curso devido à “formação político-ideológica”. Aspirava atuar na área social e atuar no MST. Em relação ao trabalho, conta que sua mãe participava do movimento de ocupação urbana em Fortaleza, então ele sempre esteve involuntariamente envolvido. Sobre começar a trabalhar ele explica que, devido ao fato de sua mãe trabalhar fora de casa, “[...] eu ficava cuidando meus irmãos. Minha irmã com dois anos e um bebê recém-nascido [...]. Eu era o responsável por trazer a água para casa. Até oito, nove anos eu morei com minha mãe [...]”. Gilberto acrescenta que foi morar com o pai, também em área urbana, e aprendeu com ele a profissão de eletricista e que antes de

participar do movimento foi agente de viagem internacional. Quando solicitado a fazer uma projeção no tempo em relação aos Estudos, Trabalho, Família e Movimento ele informou que nos próximos três anos ele pretende concluir sua “formação técnica, política, ideológica”. Em oito anos pretende cursar “agronomia e [ficar] a disposição do Estado”. Em relação ao Trabalho, espera nos próximos três anos estar “organizando cooperativas (contribuindo)” e em oito “elaborando projetos”. Sobre a família espera continuar “solteiro e contribuindo com o filho” e em oito anos queria estar “a disposição”. Sobre o movimento pretendia nestes onze anos estar “contribuindo com a organização” e “participando nos espaços políticos”.

Renata é do Rio Grande do Sul, é parda (branca), tem 20 anos, e concluiu o EF em escola pública. Está cursando o TAC para obter “conhecimento, oportunidade, qualificação” e ambicionava atuar na área social. Participava do MST. Sobre sua relação com trabalho explica que trabalha desde que se conhece por gente e relata que “minha infância foi marcada, então, até mesmo pelo trabalho, pelo fato de ter sido criada pelos meus avós [...]. Quando completei quatorze anos fui para cidade (onde) [...] trabalhei de empregada doméstica. Aí fui para o campo de novo [...]. Retorno para cidade aos 18 anos, trabalho nas fábricas de calçados até entrar no movimento [...]”. Quando solicitada a fazer uma projeção no tempo em relação aos Estudos, Trabalho, Família e Movimento afirmou que em três anos estaria “concluindo o curso técnico, contribuindo nos acampamentos, e [iria] me dedicar mais a me profissionalizar em outras áreas ligadas a agriculturas”. Em oito anos Renata ansiava “fazer um curso de agroecologia, agronomia ou talvez, se possível, medicina”. Sobre o trabalho ela planejava em três anos “atuar nas cooperativas dos assentamentos e no desenvolvimento dos produtos orgânicos”. Em oito gostaria de “desenvolver métodos de comercialização de produtos orgânicos direto para os consumidores”. Sobre a família, ela afirma que pretendia “ficar mais próxima da família de origem e continuar lutando pela minha família adotiva que é o MST”. Em oito anos esperava poder “conviver em harmonia com a família e seguir sempre na luta com minha família MST”. Em relação ao Movimento, pretendia, em três anos, “continuar contribuindo nas instâncias do movimento e ser assentada”. Daqui a oito anos queria “seguir sempre na luta, pois a luta reinicia após ser assentada e produzir dentro do debate da agroecologia”.

Renata, Sheila, Iara, Carlos, Mateus, Gilberto, Adailton são sujeitos sociais que estão se construindo enquanto profissionais, militantes, pessoas responsáveis por si e pelos seus, já que a maioria deles pretende continuar ajudando a família, bem como constituir sua própria unidade

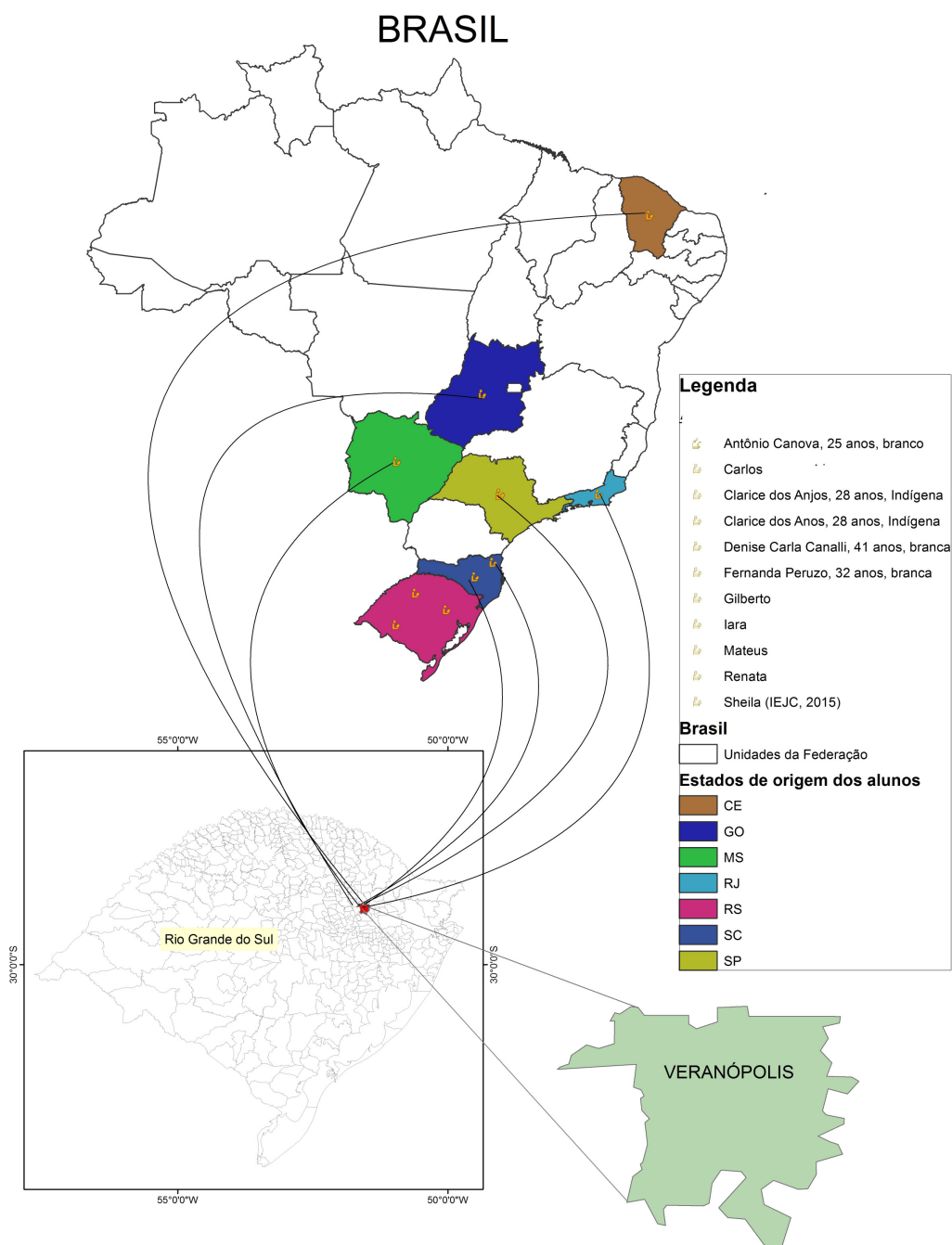
familiar. Considera-se a escola um espaço importante no sentido de que pode alimentar esta perspectiva de médio e longo prazo (MAKARENKO, 2010). Entre as perspectivas que alimentam os projetos de vida dos jovens Sem Terra, aqui se destaca duas: a primeira é o desejo de continuar trabalhando no campo; a segunda é a projeção de que pretendem continuar estudando.

Pode-se afirmar então que a maioria dos participantes da investigação começou a trabalhar a partir dos seis, sete e oito anos de idade. A maior parte “ajudando em casa”, quando mais jovem e, ao ficar mais velho, indo trabalhar na roça com os pais. Os educandos reconhecem as atividades domésticas caseiras, como por exemplo, lavar louça, cozinhar, como trabalho. Também se percebe nestes depoimentos que os educandos do sexo masculino também afirmam trabalhar “em casa”, por exemplo, cuidando dos irmãos. Os jovens rapazes parecem não ficar desocupados, como acontece, a maioria das vezes, nas famílias tradicionais que enquanto as irmãs trabalham cuidando a casa ou, como dizem, ajudando a mãe os meninos brincam.

As trajetórias escolares dos entrevistados relativas ao Ensino Médio indicam que seis deles já haviam iniciado esse nível de ensino e interromperam. Apenas uma educanda havia se formado no EM, mesmo assim estava participando do TAC. Os motivos da interrupção dos cursos de nível médio anteriores são vários e entre eles pode-se destacar: a necessidade de trabalhar, questões de doenças, decepção com o curso que estavam fazendo. Ninguém citou a falta de escola ou de vaga. Sendo que a maioria desistiu em função da necessidade de trabalhar para se manter. São jovens, portanto, que retornaram à escola, impulsionados pelo Movimento com o objetivo de ter uma profissão, contribuir com os camponeses e com sua família e atuar no movimento que os indicou para ao curso. Esses jovens possuem características de estudantes da educação de jovens e adultos, seja por suas idades ou por suas dificuldades de aprendizagem e suas trajetórias¹³ irregulares, do ponto de vista do tempo previsto para concluir o ensino médio.

¹³ Sobre o perfil de estudantes que voltam a cursar o ensino médio pode-se ler a dissertação de mestrado de Claudia Klinsk (2009) sobre estudantes do PROEJA do campus de Charqueadas. Com o título “Ingresso e permanência de alunos com ensino médio completo no PROEJA do IF Sul-Rio-Grandense / Campus Charqueadas”. “O objetivo do estudo foi compreender por que alunos com o ensino médio completo ingressaram e permaneceram em um curso destinado a ofertar esse nível de ensino. Destacam-se alguns elementos que conduziram os sujeitos a esse curso, como as trajetórias formativas e profissionais descontínuas traçadas; a falta de opção formativa no município para quem já concluiu o ensino médio; a baixa qualidade do ensino médio já cursado pelos estudantes; a imagem do IF como uma instituição de excelência em educação profissional; o processo seletivo para o ingresso nesse curso, pelo sistema de sorteio [...]. Constata-se que apesar de já possuírem o ensino médio, os alunos possuem um perfil muito fronteiriço com o dos alunos da EJA, e que esses sujeitos têm projetos após concluírem a sua formação, sendo que muitos desses projetos passaram a ser construídos a partir da formação recebida”.

Clarice dos Anjos, 28 anos, origem Indígena, oriunda do Estado de Santa Catarina, licenciada em Educação do Campo, atualmente é coordenadora pedagógica do IEJC e professora de biologia. Ao longo de sua trajetória já atuou em escolas e centros de formação do MST tanto no ensino médio, quanto no superior. Sobre sua trajetória, Clarice esclarece que iniciou no MST aos nove anos de idade e que todo seu processo de formação e de vida aconteceu no movimento. Denise Carla Canalli, 41 anos, branca, do Rio Grande do Sul, atualmente está cursando especialização, sempre atuou em escolas do MST de nível médio. Atualmente é coordenadora pedagógica do IEJC. Antônio Canova, 25 anos, branco, de São Paulo, graduado em Comunicação, atua no IEJC no setor de comunicação. Fernanda Peruzo, 32 anos, branca, do Rio Grande do Sul, professora de matemática e física, leciona no IEJC e também como professora da rede pública – municipal e estadual. Não atuava de forma organizada em nenhum movimento social. Atuou em vários níveis de ensino: fundamental, médio, universitário e técnico.



Fonte das Informações Cartográficas: IBGE, 2007

2.1.5 Técnicas de Coleta de Dados

Como uma primeira aproximação com o campo da pesquisa, optou-se pela pesquisa exploratória. Na fase exploratória da pesquisa foi feita uma primeira análise de documentos e da literatura sobre a escola e o movimento. Também foi feita uma visita à escola, em 2014, para conhecer o local e apresentar para as responsáveis a proposta de pesquisa do doutoramento. Segundo Triviños (1987, p. 109), “[...] o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja”. Antes da visita já havia sido contatado, por telefone e por e-mail, a coordenação pedagógica e acertada a visita. Nessa visita, foram conhecidas as dependências da escola, os setores, as unidades de produção, o galpão de artes, o espaço da horta e algumas pessoas da equipe. Além de educandos que estavam em tempo trabalho no IEJC.

Nessa visita foi apresentada a proposta da pesquisa, informados os termos de consentimentos, que foram assinados pelos responsáveis. Foi conversado sobre os próximos passos a serem dados pela pesquisa. Nesta visita, foram acessados documentos iniciais sobre o IEJC e sobre o TAC. O retorno foi combinado para fevereiro de 2014, data que haveria uma turma na escola. Por problemas de agenda a visita foi adiada para março. Também não foi possível. Assim a segunda visita à escola, em Veranópolis, aconteceu em Agosto de 2015. O objetivo desta segunda visita foi vivenciar a rotina da escola com os educandos e educadores, fazer as entrevistas e observar algumas aulas e rotinas de trabalho e estudo das turmas.

No segundo momento da pesquisa, foram aplicadas diferentes técnicas de coletas de dados: entrevistas, observação do funcionamento da escola, observação de aulas e de oficinas. Enquanto isso continuava a sistematização e a categorização dos documentos do instituto e sobre o instituto, que já foram citados. Para fazer o roteiro das entrevistas, o ponto de partida foram as leituras dos textos e as categorias chaves da pesquisa: Classe, Trabalho, Currículo e Movimento (esta categoria surgiu da pesquisa documental). Os roteiros foram construídos tendo como base as produções do ITERRA/EIJC, sendo um roteiro para os educandos e outro para os educadores. Produziu-se, também, um diário de campo, com uma memória dos diferentes momentos vividos pela pesquisadora e pelos sujeitos da pesquisa. Ele serviu como um instrumento auxiliar importante, no momento da análise dos dados, pois

Um dos pressupostos da proposta da utilização do diário de campo consiste na vontade e no interesse em participar de um diálogo efetivo que requer tanto a escuta, quanto o

exercício da fala e um interesse pelo interlocutor, acreditando que este tem algo a dizer e mesmo a ensinar (MELLO, 2005, p. 60).

2.1.6 Análise dos documentos e dos dados

A análise documental teve como objetivo buscar informações necessárias para responder aos objetivos geral e específicos da pesquisa, bem como dar conta do problema de pesquisa. Os documentos foram fontes densas de conteúdos que contribuíram com subsídios para as afirmações e conclusões da pesquisa. A análise dos documentos se deteve nas questões sobre Trabalho, Classe e Currículo. Os documentos analisados foram fundamentais para entender a matriz curricular e pedagógica que organiza o Instituto e o curso TAC. Principalmente por tratar-se de uma experiência com uma característica muito particular: O trabalho está em todo lugar, ou como eles afirmam e seus textos também registram: *“aqui todos trabalham, aqui todos estudam”*. Os documentos foram fundamentais para compreender a concepção e o lugar do trabalho para o movimento e para o IEJC.

Kuenzer (1998, p. 57) entende que “o conhecimento produzido terá caráter prático, fornecendo os necessários elementos para a compreensão e intervenção na realidade, se a metodologia utilizada para a sua produção, desde o início, articular os momentos de reflexão teórica e de inserção empírica [...]”. Os documentos possibilitaram conhecer como o instituto põe em práticas seus princípios filosóficos e pedagógicos. Principalmente, quando sabe-se que documentos não são peças neutras, mas sim o retrato da época em que foram confeccionados bem como da correlação de forças da sociedade.

A análise de documentos sobre as propostas educativas presentes em textos escritos e formais das escolas, possibilitou o entendimento da visão de mundo de quem os produziu, das relações sociais em torno dos mesmos e dos intelectuais e movimentos que contribuíram com a sua confecção. Então, a análise dessas fontes educacionais contribuiu para o entendimento dessa experiência educativa, bem como da sua provável contribuição com as políticas públicas para o Ensino Médio Integrado a Educação Profissional.

Se os documentos trazem discursos e conteúdos que não são, necessariamente, arbitrários nem aleatórios, qual o seu sentido então? Thompson (1981, p. 57-58) responde argumentando que “[...] eles ajudam a conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas

se manifestaram, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social”. Evangelista (2012, p. 57) entende que trabalhar com documentos “supõe, portanto, considerá-los resultados de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico”. Evangelista sugere que se deve perguntar o que será que estes documentos propõem? O que eles põem em debate? Para que vão contribuir? Quais são os rastros que foram deixados por estas propostas? Quais as mudanças e permanências? Como podem contribuir com as construções de políticas públicas para a educação? A autora entende que o

Pesquisador e semeador se aproximam: devem conhecer o campo e sua fecundidade; devem conhecer os instrumentos que lhes permitirão retirar do campo suas possibilidades de fecundação; devem conhecer as sementes que semearão e quando; devem pensar sobre o que será possível colher nessas condições [...]. Disso não abrirá mão, como não abrirá mão de ter consciência em relação aos limites históricos impostos a si e à própria pesquisa (EVANGELISTA, 2012, p. 70).

Durante a pesquisa, buscou-se localizar tudo o que estivesse associado à proposta pedagógica e ao funcionamento do IEJC e do TAC. Desse modo, o conjunto de documentos, além de livros e artigos, foi composto por: jornais, entrevistas, boletins e publicações resultantes de seminários e palestras realizadas, relatórios, projetos; apreciações críticas sobre o IEJC e sobre o curso. Também foram consultados diversos tipos de publicações que tratavam da: a) história do MST e de suas experiências com as práticas educativas nos assentamentos, com escolas estaduais nos assentamentos - frutos da demanda do MST, com os institutos federais e com as universidades públicas; b) análises sobre a relação teoria-prática; c) reflexões e questionamentos acerca da relação movimento-educação e escola-movimento. Além disso, consultou-se a bibliografia que é fundamento da proposta educativa do MST. Entre os autores estão: Pistrak, Shulguim, Paulo Freire, Makarenko que formam a matriz pedagógica do instituto e que estão trabalhados nos principais temas abordados que espelham a experiência do IEJC. Isso contribuiu para melhor compreensão o contexto de surgimento da escola e do movimento, tentando evitar distorções na análise. A seguir, dois quadros com os documentos analisados.

Tabela 1 – Documentos analisados

Ano	Documentos	Objetivos e finalidades dos textos
1999	Cadernos de Educação nº 8 - Princípios de Educação do MST	Este caderno atualizou o boletim de educação nº 1 “Como deve ser uma escola de assentamento” escrito em 1992. O Caderno é um texto sobre os princípios da educação no MST

		“incorporando as reflexões, as recriações, os novos entendimentos que foram construídos através de nossas práticas pedagógicas durante quatro anos que já se passaram”. (p. 3).
2004	Cadernos do ITERRA - Instituto de Educação Josué de Castro: Método Pedagógico	O texto se propõe a fazer “uma nova tentativa de reflexão teórica sobre o método pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro [...] que exigem, a cada momento, um retorno a prática com novas interações educacionais”. (p. 7).
2007	Cadernos do ITERRA - Instituto de Educação Josué de Castro Projeto Pedagógico.	“Este documento apresenta o projeto de educação ou de formação humana do IEJC, e como isto se traduz na forma de funcionamento ou na organização curricular da escola, e na atuação pedagógica do conjunto de seus sujeitos” (p. 6).
2008	Cadernos do ITERRA - O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional	“Seu objeto específico é uma reflexão sobre a formação profissional desenvolvida em cada curso a partir da sua inserção no processo pedagógico da escola e tendo como referência os objetivos de referência do Instituto e as demandas da realidade das áreas de Reforma Agrária que estes cursos buscam atender”.(p.7)
2015	PROPED-TAC- Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Cooperativismo.	Tem por objetivo organizar o curso a partir das “discussões e reestruturações relacionadas ao processo de cooperação no MST, entendendo o contexto externo que influenciou a formatação e lógica de funcionamento do curso” (p. 1).

Tabela 2 – Documentos que contribuíram com a análise e que surgiram durante a pesquisa

no	Documentos	Objetivos e finalidades dos textos
005	Caderno de Educação nº 3 – Edição Especial. DOSSIÊ MST ESCOLA: Documentos e estudos 1990-2001.	“Um dos objetivos da edição deste caderno é, pois, resgatar a memória de nossa reflexão sobre a escola, disponibilizando-a de forma organizada para estudo de nossos educadores e nossas educadoras.” (p.5)
006	MST – Documento final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária. Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária	“Este documento é uma ferramenta de trabalho. Em sua primeira versão orientou os debates do Seminário de Luziânia e na versão atual deverá servir como um dos meios de socialização das discussões ali realizadas e também como uma orientação as ações do MST no próximo período relacionadas à questão de que Educação Básica de Nível Médio pretendemos/precisamos garantir para juventude de nossas áreas de Reforma Agrária”. (p. 3).

013	MST – SOMOS TODOS MST Desafios de formação da Juventude	“Neste texto buscamos sistematizar algumas questões centrais dos debates, sem pretender esgotar todos os elementos presente no Seminário. O objetivo desta síntese é orientar a continuidade da discussão de agenda político-formativa do MST com a juventude”. (s/p).
013	ESCOLA EM MOVIMENTO Instituto de Educação Josué de Castro Caldart <i>et al</i> (Orgs).	“Este livro foi produzido com o objetivo de organizar a memória do que fizemos e do que estamos fazendo no IEJC, e ao mesmo tempo de descrever como configuramos a forma de nossa escola e seu funcionamento atual” (p. 12).
014	Instituto de Pesquisa e Educação do Campo – IPÊ-CAMPO – IEJC – INCRA Curso Técnico em Cooperativismo – TAC XV.	Termo de convênio do curso TAC XV que tem por objetivo formar e capacitar 60 jovens e adultos em nível médio e técnico em Cooperativismo para atuar nas áreas de Reforma Agrária do País.
015	Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. Caldart <i>et al</i> (Orgs.)	Seminário: Formação para o trabalho nos assentamentos 20 anos de curso Técnico em Cooperativismo (TAC). Relatório síntese do Seminário que teve como foco temático a formação para o trabalho nos assentamentos. Os objetivos do seminário foram: “compreender o contexto atual da Reforma Agrária e debater sobre o papel dos assentamentos nesse período histórico e definir linhas de ação para o avanço de iniciativas de formação/educação profissional” (p. 59).

Com o objetivo de complementaridade foram feitas observação, entrevistas e visitas à escola que resultaram em um diário de campo. As visitas, as observações e as entrevistas acrescentaram história viva daqueles que participam do curso e do movimento, por isso é importante o trabalho empírico. Considera-se a *observação* fundamental, pois ela possibilita fazer uma relação entre o dito e o feito. As observações permitem também ver como esses sujeitos se portam no espaço escola e na sala de aula e cruzar essas observações com aquilo a que referem-se os documentos analisados e as respostas às entrevistas. Às vezes, um gesto, uma fala, um olhar ou sorriso dizem mais sobre a situação do que qualquer discurso, seja dos alunos ou dos professores.

Segundo Ludke e André (1986, p. 26)

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...]. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para ‘descobrir’ aspectos novos de um problema.

Em toda pesquisa que se opta por observação, deve-se estar aberto para o que surgirá de novo e como é possível apreender muito mais do real pesquisado. Neste sentido, Ezpeletta e Rockwell (1986, p. 50) afirmam que

[...] o processo normal de observação é seletivo. O pesquisador sempre seleciona em função de categorias prévias – sociais e teóricas – a respeito da realidade. (De que ponto de vista se observa a escola?). A tendência normal é a de tirar da frente tudo aquilo que se supõe irrelevante. Por isso, é importante, na tradição etnográfica, insistir na advertência de ‘observar tudo’ mesmo que isso de fato seja impossível. A tarefa da observação etnográfica não procede de um momento em que se ‘vê’ a ‘totalidade’ do outro, quando se definem ‘coisas’ específicas para observar. Ao contrário, a seleção inconsciente é o primeiro obstáculo da observação, sendo necessário treinar para ‘enxergar’ mais.

A observação não se constituiu apenas como uma mera técnica da pesquisa qualitativa. Ela, de fato, deu significado aos estudos desenvolvidos, pois possibilitou o entendimento de qual concepção de trabalho era abordada e como era praticado o trabalho pelos educandos e educadores. Na imersão, mesma rápida, no cotidiano do instituto, foi possível assistir à mística, ao trabalho nas unidades de produção, a algumas aulas e oficinas que resultaram em *insights* que contribuíram para enriquecer a pesquisa. Para Velho (1978, p. 36),

[...] a observação participante, a entrevista aberta, o contato direto, pessoal, com o universo investigado constituem sua marca registrada. Insiste-se na ideia de que para conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade é necessário um contato, uma vivência durante um período de tempo razoavelmente longo, pois existem aspectos de uma cultura e de uma sociedade que não são explicitados, que não aparecem na superfície e que exigem um esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observação e empatia.

Foi utilizada a entrevista semiestruturada como uma das fontes de coleta de dados, e ela possibilitou que a equipe pedagógica, professores e estudantes fossem escutados. Suas representações foram fundamentais no sentido de dar significado à proposta de educação profissional do instituto, já que sempre há uma diferença entre as ideias escritas e elaboradas e a efetivação das mesmas. As entrevistas dão voz àqueles que efetivamente fazem com que se efetive qualquer proposta de trabalho pedagógico.

2.1.7 Organização do material coletado

Nesta fase do estudo, foi realizada uma primeira organização do material, quando tornou-se indispensável olhar para o conjunto de documentos de forma analítica, buscando averiguar

como proceder para torná-lo inteligível de acordo com as categorias da pesquisa, os objetivos e a partir da hipótese levantada de que “*o lugar do trabalho traduz uma opção de classe que está articulada ao projeto político e histórico do MST*”. Todos os documentos eram arquivados em pastas ao mesmo tempo em que era dado prosseguimento à coleta. A coleta consistia em leituras, fichamentos e categorização e teve papel central nessa fase.

Para cada documento foi criada uma tabela/quadro contendo resumo, referência bibliográfica da publicação, além de algumas transcrições de trechos que poderiam ser utilizados posteriormente. Organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise de documentos, comportando algumas técnicas, tais como: fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de categorias para facilitar o controle e manuseio, pois “se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências” (OLINDA, 2012, p. 57). Dessas ações, no estudo realizado, resultaram alguns quadros e apontamentos. Um deles sintetizou trechos dos textos a partir das categorias fundamentais e das categorias que surgiram e foram classificadas a partir da análise do material, seguindo a cronologia das publicações. O segundo conteve as temáticas que mais insistentemente ocuparam o universo das entrevistas. De certa forma, esses quadros e apontamentos se constituíram num banco de dados de informações, cuja vantagem consistiu em poder relacioná-las, sem perder de vista a contextualização de toda a obra. Alguns dos quadros fazem parte da tese e estão nos respectivos capítulos. Outros serviram para consulta e orientação da escrita.

A investigação confere um valor histórico ao documento à medida que o pesquisador é capaz de superar os limites inerentes ao próprio material com que trabalha e, ao mesmo tempo, reconhece serem sua postura e experiência de vida compostas por uma bagagem que é histórica e que o torna um objeto, isto é, o historiador é também fruto de seu tempo (VIEIRA *et al.*, 1989, p. 30). Sobre tais aspectos, comenta Marina Massimi (1984, p. 21-22):

O objeto da pesquisa histórica é constituído por documentos que transmitem ao historiador a realidade do passado de uma forma parcial, proporcionando um conhecimento que é mutilado, segundo Paul Veyne. De fato, o documento representa já uma interpretação de fatos reais elaborada por seu autor e, portanto, não deve ser encarado como uma descrição objetiva e neutra dos fatos. Por outro lado, o valor heurístico e a significação do documento dependem também da acuidade da leitura e do esforço interpretativo do historiador. Este sabe extrair de uma fonte de informações algum conhecimento útil para a compreensão de um aspecto da história humana, sob o

ângulo que corresponde ao seu objeto de interesse. É esse interesse que move e orienta continuamente o pesquisador na busca de documentos.

Olinda (2012, p. 54), em um artigo em que discute a análise de documentos, destaca que “documento é história. Não é possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos que expressa”. A autora afirma também que os discursos não são aleatórios nem arbitrários e sendo assim, pergunta-se qual o seu sentido? Olinda argumenta que os documentos são resultados de práticas sociais e expressão da consciência humana possível no momento histórico que foi produzido.

2.1.8 Tratamento dos dados

Num estágio inicial, foram grifadas, nos textos, palavras e frases que sintetizavam um conceito, apontavam uma proposta, definiam uma concepção ou simplesmente expressavam uma ideia que parecia ter relevância para o assunto em discussão.

A ordem de leitura seguiu a organização do material, como figura na tabela 3, e de acordo com um determinado tema previamente esboçado. Por exemplo: concepção de trabalho, verificava-se como aparecia nas publicações referentes ao IEJC. No decorrer do processo de releitura, alguns elementos foram destacados, representando uma categoria. As fichas de leitura, quadros de autores e anotações feitas nos próprios documentos eram retomadas para orientar o levantamento dos aspectos centrais envolvidos com o tema de cada conjunto de textos, pois todos eram densos e amplos demais.

A seleção dos termos-chave foi definida em razão de dois fatores: 1) frequência com que ele era destacado/abordado nos textos. Em geral eles eram constituídos por um conjunto de algumas palavras representando uma ideia e 2) o segundo fator considerava os contextos em que tais conceitos ou expressões se apresentavam.

Empregando técnicas usuais da análise de conteúdo para decifrar, em cada texto, o núcleo emergente que servisse ao propósito da pesquisa, essa etapa consistiu num processo de codificação, interpretação e de inferências sobre as informações contidas nas publicações e entrevistas, desvelando seu conteúdo manifesto e latente. Por sua vez, os textos passaram por nova análise a fim de verificar a possibilidade de elaborar novos agrupamentos, realizar alterações, detectar aspectos ainda não incluídos e verificar novas relações. Só então foram

definidos como categorias que, de acordo com a temática, delinearão os assuntos subjacentes ao estudo. Conforme apontam Ludke e André, as categorias devem explicitar os propósitos da pesquisa e, ao mesmo tempo, serem internamente homogêneas, externamente heterogêneas, coerentes e plausíveis (1986, p. 43).

A partir da correlação entre os quadros de termos-chave e os de autores foi composto, inicialmente, um número elevado de itens, impondo a necessidade de planejar um meio de classificá-los, a fim de vislumbrar uma síntese que representasse o conjunto das produções do IEJC, identificando, assim, as ideias centrais. Tais ideias se constituíram em conceitos sobre os assuntos pesquisados, mediante as inferências realizadas sobre o conteúdo a que se referiam os diversos termos-chave. Para melhor compreender estes passos trago um exemplo de sistematização dos dados:

Tabela 3 – Categorias e conceitos sistematizados (dimensão de classe)

Conceitos	Educandos/Educadores	IEJC/ITERRA/MST
CLASSE TRABALHADORA	<ul style="list-style-type: none"> - Luta de classe - Consciência de Classe - Projeto Histórico - Identidade - Camponato 	<ul style="list-style-type: none"> - Luta de classe - Modelo de desenvolvimento - Matriz Tecnológica - Reforma Agrária Popular - Centralidade da qualificação dos assentamentos - Projeto Histórico contra-hegemônico - Identidade de classe trabalhadora - Identidade como camponês/camponato <ul style="list-style-type: none"> - Identidade sem-terra - Pedagogia do Movimento - Formação do ser humano
EXPERIÊNCIA DE CLASSE	<ul style="list-style-type: none"> - Acampados, assentados - Experiências de trabalho - Trajetória como alunos de escolas públicas do campo ou cidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação humana integral - Sujeito histórico como centro e o movimento como princípio educativo. - Formação técnica e política na organização: teoria e prática

PRÁXIS	MILITÂNCIA NO MST	<ul style="list-style-type: none"> - Luta - Organicidade - Movimentos Sociais - Inserção - Relações com dirigentes, acompanhamento - Ser militante do MST/ Compromissos 	<ul style="list-style-type: none"> - Luta - Organicidade no Movimento - Movimentos Sociais - Tarefas do Movimento - Lutas sociais mais amplas de transformação social - Princípio formativo da vinculação prática-teoria-prática
	TRABALHO E IDENTIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Relação Teoria e prática no TAC - Relações formação Técnico x político - Gestão/Administração Cooperativas, Associações - Trabalho no Mercado (fora) - Projeto de vida: ENEM, Vestibular, Ensino superior - Expectativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Não dissociação da formação técnica da política - Subordinada às necessidades do Movimento - Formação de quadros do MST - Subordinação as instância do Movimento; - Cooperação em empreendimentos Agroecológicos

É necessário ressaltar também que, dada a preocupação em garantir a contextualização sócio-histórica, foram mantidos inalterados aspectos semânticos e nomenclaturas. No entanto, sempre que necessário, foram consultados autores e análises críticas contemporâneas, como também, obras da época, abrangendo assuntos específicos, com o intuito de melhor apreender o(s) significado(s) atribuído(s) a um termo, concepção ou ideia proposta. Sem dúvida, por exemplo, a consulta a obras tratando de educação no MST, da época de 1990 e da atualidade, foi valiosa para a compreensão a sua interveniência nos textos do IEJC, por conseguinte, em sua teorização e prática sobre educação profissional de nível médio. Foi possível perceber que os primeiros textos do movimento não estavam associados a uma preocupação explícita com o ensino médio. O foco eram as escolas itinerantes, as cirandas infantis e o ensino fundamental. A preocupação com o ensino médio e com a juventude é recente.

3. DA EMERGÊNCIA DO MST À PEDAGOGIA NO MOVIMENTO NO IEJC

3.1 MST: DA GÊNESE À CARACTERIZAÇÃO

Este capítulo está direcionado a um objetivo bastante claro na pesquisa: reconstituir o processo histórico de constituição do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), vinculado ao ITERRA¹⁴, sua estrutura e suas principais características, pois é nele que se insere o curso analisado: o TAC – Técnico em Cooperativismo.

Os cenários políticos, sociais, culturais e econômicos nos quais acontecem um determinado evento, só são compreendidos na profundidade necessária quando situados e circunstanciados em uma perspectiva histórica.

Partindo dessa premissa, acredita-se que seja incontornável reconstituir um quadro de época para compreender como um movimento social, como o MST, organizou-se para constituir uma escola de formação de trabalhadores do campo. Para tanto, situam-se historicamente, a partir de revisão bibliográfica, os principais marcos da luta pela terra, no Brasil e apresentam-se algumas tensões das lutas em torno da reforma agrária e de mudanças estruturais propostas pelo MST, sob os governos liderados pela coalizão promovida pelo Partido dos Trabalhadores (PT), no período 2003-2016.

Este capítulo, portanto, tem como propósito apresentar uma retrospectiva histórica das lutas pela terra ocorridas no Brasil, do próprio surgimento e organização do MST, da caracterização da Educação para esse movimento social e, a partir dela, da própria criação do IEJC. Não se tenciona fazer um levantamento exaustivo. Outros trabalhos já o fizeram satisfatoriamente, mas construir um pano de fundo para a compreensão de elementos e traços que marcam a própria organização do MST e de sua escola de formação, o IEJC.

3.1.1 A questão agrária e as lutas sociais em torno da terra

14 Até onde foi possível apurar, muitos dos convênios com o poder público vêm sendo feitos por uma nova instituição: o Instituto de Pesquisa e Educação do Campo/Ipe-Campo, entidade criada em 2008, após averiguações nos convênios de entidades vinculadas ao MST, promovida por uma das autodenominadas “CPIs do MST” na Câmara dos Deputados. Para efeitos de facilitar a leitura, utilizo a referência ao ITERRA, porque ele continua, de fato e de direito, a existir.

A sanha do capital tem sido algo muitíssimo presente para qualquer analista atento ao cenário do campo no Brasil contemporâneo. Ele não esconde seu interesse em privatizar e buscar o controle sobre a terra, as sementes, os recursos hídricos e a biodiversidade, para a reprodução do seu modelo de acumulação em escala planetária.

O Brasil é um país com dimensões continentais, com uma das maiores áreas agriculturáveis do mundo e com abundância de recursos naturais para atividades produtivas: extrativistas, pesca artesanal, agricultura, pecuária e turismo rural, por exemplo. Mas os dados são reveladores de profundas desigualdades de classe. Apresenta-se síntese do geógrafo Bernardo Mançano Fernandes (2013), que recentemente fez um apanhado significativo sobre essa realidade tão díspar:

O Brasil agrário é por demais injusto porque 74% dos agricultores recebem somente 15% do crédito agrícola, possuem apenas 24% da área agricultável, mas produzem 38% do valor bruto. É pouca terra para tantas pessoas que recebem pouco crédito e dividem o resto da riqueza produzida, ou seja, a parte que o capital permitiu que ficasse com o campesinato. Do outro lado, o agronegócio fica com 85% do crédito agrícola, controla 76% da área agricultável, produz 62% do valor bruto e emprega 26% das pessoas. É muita terra para poucas pessoas, que ficam com a maior parte dos recursos empregados na agropecuária e com a riqueza produzida e que recebem também parte da riqueza produzida pelo campesinato, por meio da renda capitalizada da terra, pois é o agronegócio que comercializa a maior parte da produção camponesa. Esse paradoxo é mais bem compreendido pela desigualdade existente na classe camponesa, que, embora contribua com a produção de 38% do valor bruto, é formada por 2 milhões de famílias que têm uma renda mensal em torno de 15 dólares e dependem de ajuda governamental, como o Bolsa Família (FERNANDES, 2013, p. 204).

A denominada questão agrária está na gênese da própria formação do país, assentado em uma forma de ocupação da terra através da expropriação da terra e dos bens culturais e simbólicos dos nativos, transformados em escravos e exterminados através de guerras de conquista, trabalho forçado e doenças exógenas. Foi com o início do processo de colonização no Brasil, propriamente dito, com a doação de grandes extensões de terra a particulares, sendo estas terras denominadas sesmarias, que se assenta o sistema colonial.

O modelo de exploração dos colonizadores portugueses, baseado na tríade: produção de monocultura voltada para a exportação em larga escala, latifúndio e trabalho escravo africano, levou a um ciclo de exploração e organização da vida social que perduraria por mais de três séculos como modelo dominante, baseado na relação senhores e escravos.

A mercantilização e a privatização da terra foram garantidas, em parte, com a aprovação da “Lei de Terras”, em 1850 – com a proibição do tráfico negreiro. Até então para ser

proprietário de terra bastava encontrar uma área desocupada e começar a utilizá-la, o acesso era livre. Para impedir que os libertos da escravização tivessem o direito a terra, aprova-se uma legislação específica para a questão fundiária brasileira. Com esta lei, o Estado brasileiro pôs fim, em definitivo, ao regime de sesmarias e estabeleceu a compra e a venda como forma padrão de aquisição da propriedade fundiária, limitando fortemente o usucapião e perpetuando a estrutura desigual herdada do período colonial.

Segundo a historiadora Lúcia Osório Silva (1997, p.18), a “Lei de Terras” sofre, em 1930, por influência do tenentismo, uma modificação: autoriza-se a desapropriação da terra “[...] condicionando o direito de propriedade ao conceito de função social”. Já em 1946, houve uma nova constituição que atribuiu uma nova função à terra: ela deveria cumprir uma função social. Esta regulamentação só é alterada em 1964¹⁵, com o Estatuto da Terra¹⁶. Estas leis não evitaram as diferentes formas de conflitos sociais no campo, que são explicados a partir do processo de expropriação da terra e da concentração do capital. As noções de exploração, expropriação e desigualdade são fundamentais para apreender e explicar o processo diferenciador, na formação das classes sociais no campo brasileiro. Segundo Martins (1999, p. 10), “[...] o fim do trabalho escravo, a revelação de um novo instrumento de dominação, revelou também a contradição que separava os exploradores dos explorados. Sendo a terra a mediação desse antagonismo, em torno dela passa a girar o confronto e o conflito de fazendeiros e camponeses”.

A organização do capitalismo no campo no Brasil não sofreu modificações substanciais com as mudanças de caráter político do Estado brasileiro. Nem a abolição da escravatura, nem a proclamação do sistema republicano com um governo próprio, sem a presença portuguesa, foram capazes de alterar o *status quo* dominante, mantendo a concentração da terra.

Mesmo com a República, no final do século XIX, o sistema da grande propriedade rural continua dominante. Ao longo do século XX, a modernização conservadora do Brasil reproduz o atraso dos séculos coloniais, tentando sempre manter a estrutura do privilégio e da dominação. Não é difícil perceber nas políticas de formação dos trabalhadores modos de regulação social que permitem manter vivo o latifúndio (PEREIRA, 2012, p. 292).

15 Segundo Rodrigues (2002), o Estatuto da Terra estava imbuído do espírito que pautou a política agrária da ditadura, relativa ao favorecimento do grande capital; no entanto representou a primeira legislação sobre a reforma agrária no país, definindo seus marcos, seus limites, expressos nos parâmetros legais que restringiam a distribuição de terras às grandes propriedades improdutivas.

16 Lei nº 4504/1964.

Bernardo Mançano Fernandes, baseado em estudo clássico, faz uma boa síntese do que Ricardo Abramovay (1992) chama de disputas de paradigmas em relação à questão agrária e o capitalismo agrário, e sua inflexão nos estudos acadêmicos.

O paradigma da questão agrária parte das lutas de classes para explicar as disputas territoriais e suas conflitualidades, na defesa de modelos de desenvolvimento que viabilizem a autonomia dos camponeses. Entende que os problemas agrários fazem parte da estrutura do capitalismo, de modo que a luta contra o capitalismo é a perspectiva de construção de outra sociedade. Para o paradigma do capitalismo agrário, as desigualdades geradas pelas relações capitalistas são um problema conjuntural e podem ser superadas por meio de políticas que possibilitem a “integração” do campesinato, ou “agricultor de base familiar”, ao mercado capitalista. Nessa lógica, campesinato e capital compõem um mesmo espaço político, fazendo parte de uma totalidade (sociedade capitalista) que não os diferencia, porque a luta de classes não é elemento desse paradigma. Em síntese, para o paradigma da questão agrária, o problema está no capitalismo e para o paradigma do capitalismo agrário, o problema está no campesinato (FERNANDES, 2013, p. 200).

Trata-se, portanto, de duas matrizes distintas de análise do problema. E são mesmo antagônicas. A perspectiva que aqui se toma de empréstimo é tributária do reconhecimento da luta de classes como motor e origem da problemática agrária, pano de fundo deste trabalho.

O direito a terra foi, de fato, interdito visto que os trabalhadores não ganhavam o suficiente para, com seu trabalho, poder adquirir um pedaço de terra para produzir. Em relação à educação, apenas uma pequena parcela de pessoas da elite econômica e política tinha o direito à educação garantido. Ao longo da História do Brasil, a maioria dos trabalhadores camponeses executavam trabalhos em que não era necessária uma escolarização elevada. Para alguns não era necessário sequer saber ler e escrever. Essa realidade permaneceu durante um longo espaço de tempo já que

As diferentes forças histórico-políticas consideravam que, para alcançar a meta de tornar-se um país de perfil urbano e civilizado, era necessário atenuar o êxodo rural e conformar uma mão de obra barata que atendera às demandas de produtividade no campo brasileiro. O então Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio – MAIC foi a instância responsável por viabilizar as primeiras medidas para uma pretensa modernização sociocultural e técnica do campo. Entre as medidas tomadas está a constituição, em 1918, dos Patronatos Agrícolas, com o objetivo de instituir o ensino profissional para formar tecnicamente a classe trabalhadora do campo e, assim, impulsionar a produção agropecuária. Um segundo objetivo dos Patronatos Agrícolas era estimular o aumento da população rural e sua permanência no campo, impedindo o fluxo migratório para as grandes cidades (BARBOSA, 2014, p. 13).

Pode-se inferir da afirmação acima que interessava a certa elite a manutenção de uma política de formação profissional que atendesse as necessidades dos capitalistas do campo e não as necessidades reais dos camponeses.

Historiadores que se dedicaram a estudar as lutas pelo direito à terra, na perspectiva dos despossuídos costumam classificar em quatro grandes fases (MORISSAWA, 2011). A primeira compreende o período de 1850 a 1940, e é classificada como a fase das lutas “messiânicas”, das quais são exemplos a luta de Canudos, na Bahia (1870-1897) e a do Contestado, em Santa Catarina (1912-1916). A segunda fase da luta pela terra pode ser classificada como de “lutas radicais localizadas” (1940-1955), das quais se destacaram a luta dos posseiros de Teófoli Otoni, em Minas Gerais (1945-1948), a revolta de Trombas e Formoso, em Goiás (1952-1958) e a revolta do sudoeste do Paraná (1957), entre outras, de caráter massivo e alto grau de conflito. A terceira fase compreende o período de 1950 a 1964, com o surgimento de “movimentos de camponeses organizados”, como a ULTABS – União de Lavradores e Trabalhadores do Brasil, que teve presença destacada em estados como São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro, sob influência do Partido Comunista; as Ligas Camponesas, que nasceram das lutas dos engenhos em Pernambuco e o Movimento dos Agricultores Sem Terra, no Rio Grande do Sul, com influência do PTB e do governo de Leonel Brizola. O quarto período compreende o processo de redemocratização brasileiro, a partir de 1979, que, depois da longa repressão da ditadura civil-militar, marca a retomada dos movimentos sociais do campo, com destaque para o nascimento do MST, em 1984, a partir de ocupações e acampamentos de milhares de trabalhadores no sul do país.

Para os militares, a questão da terra representava a “segurança nacional”, pois o golpe de 1964 havia sido aplicado com o argumento de conter o “avanço do comunismo”, representado, na época, pela “influência soviética” e pela Revolução Cubana. E a simples menção da defesa da reforma agrária pelos movimentos de trabalhadores já era considerada pelos militares uma proposta “comunista”, que colocava em risco o direito de propriedade. Assim, abateu-se sobre as organizações de trabalhadores do campo uma forte repressão, com a intervenção em diversos sindicatos, em Federações e Confederações e nas Ligas Camponesas. O movimento sindical conseguiu sobreviver à ditadura através de políticas negociadas e possíveis para o momento (MENEZES NETO, 2007, p. 335).

De fato, com o processo lento e progressivo de desgaste da ditadura civil-militar no país, o movimento de abertura política e redemocratização do país, que deu os seus primeiros sinais mais vigorosos no final da década de 1970, criou um conjunto de condições e um cenário favorável para a criação do próprio MST, entre outros movimentos sociais e populares, o que foi extremamente relevante, como aponta o historiador José Murilo de Carvalho (2002, p. 203).

O MST representa a incorporação à vida política de parcela importante da população, tradicionalmente excluída pela força do latifúndio. Milhares de trabalhadores rurais se organizaram e pressionam o governo em busca de terra para cultivar e de financiamento

de safras. Seus métodos, a invasão de terras públicas ou não cultivadas, tangenciam a ilegalidade, mas, tendo em vista a opressão secular de que foram vítimas e a extrema lentidão dos governos em resolver o problema agrário, podem ser considerados legítimos. O MST é o melhor exemplo de um grupo que, utilizando-se do direito de organização, força sua entrada na arena política, contribuindo assim para a democratização do sistema.

3.1.2 Contexto histórico e surgimento do MST

Neste texto a tentativa é de compreender como, nos anos de 1980 a 2016, aproximadamente, os trabalhadores sem terra “vieram a sentir uma identidade de interesses entre si” (THOMPSON, 1987, p. 12) e a lutar contra o *status quo* vigente no país.

Por isso entender as ações do MST, tendo em vistas as condições objetivas e materiais desencadeadas pelos adventos econômicos e sociais próprios do neoliberalismo, que vigorou no Brasil em sua forma mais clássica entre os anos de 1990 a 2003, possibilita uma compreensão mais apurada da proposta de uma educação escolar vinculada a um projeto histórico mais amplo.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra emerge em um contexto de florescimento de organizações da classe trabalhadora, depois da longa ditadura civil-militar. Em um momento quase concomitante da criação da CUT – Central Única dos Trabalhadores, expressão organizativa do Movimento Sindical, de retomada das lutas dos estudantes universitários, com a reorganização da UNE – União Nacional dos Estudantes e das congêneres em vários estados, além das lutas urbanas com o movimento contra a carestia e a criação em todo o país de associações de moradores e bairros.

Já em seu nascedouro oficial, em 1984, os objetivos gerais desse Movimento explicitava claramente o conteúdo do programa a ser perseguido:

Objetivos Gerais do MST

1. Que a terra esteja só na mão de quem nela trabalha.
2. Lutar por uma sociedade sem explorados e exploradores
3. Ser um movimento de massa autônomo dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária.
4. Organizar os trabalhadores rurais na base
5. Estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político
6. Dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores.
7. Articular-se com os trabalhadores da cidade e da América Latina.

(MST, 1998b, p.35-36) :

O Movimento Sem Terra é herdeiro dos lutadores pela Reforma Agrária, desde as Ligas Camponesas¹⁷, que enfrentaram bravamente a ditadura civil-militar no Brasil. “Nessa retomada da luta da classe trabalhadora e dos trabalhadores do campo é que pode ser demarcado o contexto histórico de surgimento do IEJC” (CALDART, 2013, p. 21). Segundo Lia Pinheiro Barbosa (2014, p. 04),

a ausência histórica de um projeto político para o campo brasileiro tem sido terreno fértil para a emergência de importantes organizações e movimentos sociais, como por exemplo, as Ligas Camponesas e, em nossa contemporaneidade, o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST). No legado da luta passada e presente, travada por esses sujeitos histórico-políticos, há o enfrentamento de um projeto de desenvolvimento que mantém, em sua essência, relações de dominação de caráter ideológico-cultural e político-econômico.

Para Barbosa (2014, p. 04), nos últimos trinta anos, os movimentos sociais compreenderam que

uma verdadeira transformação social pressupõe a proposição de um projeto político de caráter alternativo, emancipador, forjado desde outros referentes que nascem de sua trajetória de resistência e luta. Um dos elementos incorporados a esta reflexão, o constitui a educação, entendida como projeto histórico-cultural e político para a construção de uma consciência crítica e conformação de um sujeito histórico, bem como de processos educativo-pedagógicos voltados à emancipação humana.

As escolas sempre estiveram presentes nas ocupações do MST, mesmo antes de sua formalização, culminando com a organização formal do Setor de Educação do Movimento¹⁸.

Os anos 1990 são marcados, no Brasil, por grandes mudanças políticas, econômicas e sociais com a introdução do modelo neoliberal. O Estado redefine seu papel no que se refere às políticas públicas e sociais, se configurando como máximo para o capital e mínimo para o social.

17 Foi fundada, em 1955, sob a denominação de Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuaristas de Pernambuco, ficando conhecida posteriormente como Liga Camponesa. Entre seus objetivos um se destaca: fundar uma escola primária. Sua palavra de ordem era “Reforma Agrária na Lei e na Marra” (CALENDÁRIO HISTÓRICO DOS TRABALHADORES, 1998). Segundo Fernandes e Welch e (2012, p. 146), “o Partido Comunista Brasileiro (PCB) sustentou durante décadas o movimento, da insistência das ligas camponesas de Francisco Julião, na Reforma Agrária Radical como única solução para os graves problemas no país no começo dos anos 1960. Da coragem dos fundadores, em 1963, da Confederação dos Trabalhadores da Agricultura [...]”. Voltando um pouco na história, pode-se lembrar de Contestado, Canudos, Palmares todos esses movimentos de luta pelo direito à terra para morar, dela viver, compreendendo a terra como bem comum. Segundo Martins (1999, p. 12), “é nessa situação mais recente de expulsão de foreiros que surgem as ligas camponesas, em 1955. É nessa situação mais recente de restrições à roça do morador da usina, do aumento dos dias de serviço que deve oferecer à usina para permanecer na terra, de conversão em assalariado, que surgem os sindicatos logo depois”.

18 As dimensões históricas da construção do IEJC podem ser vistas em detalhes no artigo “Construção do IEJC, capítulo I: IEJC: Elementos de percurso histórico”, em Caldart et al(2013).

Dentro dessa conjuntura, os movimentos sociais também têm seu papel redefinido. Gohn (2007, p. 304) entende que

[...] o Movimento Popular Rural cresce e aparece o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – criado em 1979, em Santa Catarina, espalha-se por todo o Brasil, realiza centenas de ocupações de terras, organiza-se em acampamentos, luta pela obtenção da posse da terra, cria cooperativas de produção e comercialização, funda escolas de formação para lideranças, elabora cartilhas para escolas de primeiro grau – em que discute o tipo de educação que deve ser dado aos filhos dos assentados e o perfil do profissional que trabalha com as crianças [...]. Surgiram ainda, nos anos 90, novos movimentos sociais centrados em questões éticas ou de valorização da vida humana. A violência generalizada, a corrupção, as várias modalidades de clientelismo e corporativismo, os escândalos na vida política nacional etc.; criam movimentos nacionais a partir de instituições e organizações de espectro plural como Movimento Ética na Política, ou de figuras carismáticas como o Betinho, da Ação da Cidadania Contra a Miséria e Pela Vida.

Maria da Glória Gohn (2000, p. 13) define ainda movimentos sociais como sendo

ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo.

No início da década de 1990 inicia, de fato, a Nova República¹⁹ e começa a vigorar a nova Constituição Brasileira, pós-regime militar. A constituição foi resultado de um enfrentamento vigoroso entre os blocos históricos²⁰ que redigiram e aprovaram a carta magna do país. Mesmo que o campo progressista estivesse em desvantagem, várias propostas consideradas avançadas e boas para a classe trabalhadora foram garantidas no texto da lei maior do País. A constituição por um lado aprova a ideia da função social da terra, por outro lado deixa intacta a concepção de propriedade privada, mais propriamente da propriedade privada da terra. Bruno, Lacerda e

19 Para alguns historiadores, a Nova República teria iniciado em 1985 com as eleições indiretas – no Congresso Nacional – para Presidente da República, ano em que foi eleito para presidente do Brasil, Tancredo Neves, que faleceu antes de assumir. Em seu lugar assumiu José Sarney, que governou até 1990. Fernando Collor de Mello assumiu a presidência da República, em 1990 e renunciou, em 1992 para não ser impedido pelo Congresso Nacional. Seu vice-presidente Itamar Franco assumiu o mandato até o final.

20 Segundo Gramsci, a formação de um determinado Bloco Histórico articula a superestrutura e a estrutura – a estrutura econômica, o Estado, a sociedade civil – ligadas pelo vínculo orgânico realizado pelos intelectuais. A constituição de um Bloco Histórico só se concretiza com a conquista do poder do Estado, quando é possível exercer a direção e a dominação na sociedade. A formação desse bloco depende de uma aliança entre classes e frações de classes. Dois grandes blocos históricos se configuravam: de um lado os trabalhadores e suas organizações e do outro, representando a classe dominante, existia a UDR, entre outras, e sua bancada ruralista.

Carneiro (2012, p. 521), em seu verbete no livro “Dicionário da Educação do Campo” afirmam que

um traço comum das classes dominantes no campo é a visão de propriedade como direito absoluto, incontestável e ‘naturalmente’ herdado. Além disso, da grande propriedade fundiária, teriam surgido os principais valores da sociedade brasileira: a ‘audácia’ e a ‘bravura’. São atributos que, em certo sentido, carregam consigo aquilo que Oliveira Viana caracteriza, em seu livro *Populações Meridionais do Brasil* (2000), como os elementos ideológicos do domínio que nega a dimensão social da terra.

Para a classe dominante brasileira, principalmente os segmentos rurais, existe a ideia de que a propriedade da terra é um direito inalienável é incontestável, não importando se a mesma cumpre sua função social ou não. Os latifundiários e seus aliados participaram ativamente da elaboração da Constituição de 1989 através de seus representantes de classe e de suas representações como a CNA – Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil, a UDR²¹ – União Democrática Ruralista, a Sociedade Rural Brasileira, que teve um papel decisivo na luta “contra o I Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA)” (BRUNO; LACERDA; CARNEIRO, 2012, p. 522). Barbosa (2014, p. 10) entende que

o panorama do avanço estrutural do capital no campo e na cidade se tornou terreno fértil para a ampliação da insurgência indígena e camponesa em toda América Latina. Como expressão da resistência frente a este novo padrão de produção agrário, os diversos movimentos camponeses latino-americanos denunciaram a propriedade privada da terra e impulsionaram a luta pela reforma agrária.

Maria da Glória Gohn (2000, p. 19) analisa que na década de 1990 os “[...] movimentos sociais populares urbanos se desarticulam. A luta social no campo recrudescer e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), criado nos anos 80, ganha as manchetes da mídia e torna-se agente do principal conflito social no país [...]”. É um período de resistência mais do que avanços reais, para o conjunto da classe trabalhadora. Para Barbosa (2014, p. 17)

[...] a década de 90 inaugura, no Brasil, uma ampla análise estrutural e conjuntural para situar o lugar de inscrição histórica da educação na consolidação do Estado-nação e no projeto de modernidade. Um momento político para tecer a crítica às ambiguidades, contradições e fossos existentes nesse projeto de sociedade que permanece a negar os povos originários, camponeses e quilombolas como sujeitos de direitos.

21 A UDR “foi fundada em 1985 por pecuaristas e grandes proprietários de terra [...] insatisfeitos com os rumos na Reforma Agrária no Governo José Sarney [...] temerosos com os possíveis desdobramentos de ocupações de terra durante a Nova República [...]. Ela se auto dissolveu oficialmente no início dos anos 1990, entretanto, frequentemente, reaparece” (BRUNO; LACERDA; CARNEIRO, 2013, p. 525).

Na outra ponta, a classe dominante se mobiliza através de seus representantes de classe e de seus aliados na luta contra conquistas sociais importantes, como a Reforma Agrária. O embate também acontecia sob o ponto de vista da elaboração das políticas públicas para educação, visto que os movimentos sociais do campo não só disputaram uma proposta de reforma agrária como também propuseram

[...] projetos educacionais significativos construídos como resistência à ordem capitalista podem ser exemplificados. Na década de 1980, os movimentos sociais do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), reivindicam políticas públicas para a educação do campo, como parte da luta pela Reforma Agrária e contra a desigualdade (PEREIRA, 2012, p. 287).

A partir dessa iniciativa, o MST formaliza as demandas por formação profissional dos trabalhadores rurais assentados. “Não é à toa que o MST entrelaça o debate acerca da realização da Reforma Agrária à consolidação de um projeto educativo-político para o campo brasileiro” (BARBOSA, 2014, p. 11).

O movimento participa do Fórum em defesa da Educação Pública, que elaborou uma proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que foi substituída pela do Senador Darcy Ribeiro, aprovada e sancionada no ano de 1996. Foram oito anos entre a aprovação da Constituição, após o fim da ditadura civil-militar, e a aprovação da LDBEN 9394/96. Sobre a Educação Profissional, a nova LDBEN anuncia, no artigo 21, do título V, capítulo I, “que a educação básica compõe-se de I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio e II – Educação Superior”. No artigo 27 dispõe que:

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - *orientação para o trabalho* (BRASIL, 1996, *grifo meu*).

Outra dimensão importante da lei é a apresentada pelo artigo 28, que dispõe sobre a educação do campo, vejamos:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

O conceito utilizado pelos autores da lei é de população rural, como se pode observar nas seguintes expressões: “população rural”, “vida rural”, “alunos da zona rural”, “trabalho rural”. A concepção de uma educação do campo²² ainda não está presente na lei, bem como a identificação dos trabalhadores rurais como camponeses. Essa expressão é cunhada pelos movimentos sociais do campo, particularmente o MST e a Via Campesina, a partir de meados da década de 1990 e nos anos 2000. Segundo Barbosa (2014, p. 11),

o MST argumenta que, nesse decurso, houve um fortalecimento de uma lógica da cidade que se consolida em detrimento do campo, um processo amplamente fomentado por uma política educacional que estimulou a reafirmação da dicotomia campo-cidade. Neste sentido, a própria concepção da educação rural, presente no discurso histórico do Estado aprofunda esta raiz segregadora e esvazia o sentido cultural e político de um projeto para o campo e o povo camponês.

Não é apenas força do hábito a utilização, no texto da lei, da expressão “educação rural”, mas uma ação que traduz um descaso com a educação dos habitantes do campo, já que há uma “[...] intencionalidade política implícita na educação rural, qual seja, a de uma paulatina expropriação e alienação do território camponês pelos grandes latifundiários em favor de sua exploração pelo capital transnacional” (BARBOSA, 2014, p. 12).

Na época em que se escrevia a nova LDBEN, existia uma efervescência muito grande no Brasil, pois o povo recém havia participado das primeiras eleições livres pós-ditadura civil-militar. Fernando Collor de Mello havia sido eleito em 1990²³. Em 1992, o então presidente foi impedido, pelo Congresso Nacional, de governar o país²⁴, devido a denúncias de corrupção envolvendo milhões de dólares e tráfico de influência no governo, com o envolvimento direto do então presidente. Milhares de jovens e movimentos sociais saíram às ruas contra a corrupção, no movimento denominado de Caras Pintadas²⁵. Segundo Carvalho (2002, p. 205)

A campanha espalhou-se pelo país e mobilizou principalmente a juventude das grandes cidades. Pressionado pelo grito das ruas, o Congresso abriu o processo de impedimento que resultou no afastamento do presidente, dois anos e meio depois da posse, e em sua

22 Sobre a Educação do Campo e a participação do MST, ler o verbete de CALDART, Roseli Salete.. In: CALDART, Rosely. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

23 Após uma disputa eleitoral acirrada com o candidato do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva.

24 Assume em seu lugar o vice-presidente, Itamar Franco (PMDB).

25 Foi um movimento de jovens estudantes brasileiros, realizado no decorrer do ano de 1992. Seu principal objetivo era o impedimento do Presidente Fernando Collor de Mello e a sua retirada do poder. O movimento baseou-se nas denúncias de corrupção que pesaram contra o presidente e suas medidas econômicas. O nome “caras pintadas” referiu-se as principais formas de expressão símbolo do movimento: as cores verde e amarela pintadas no rosto.

substituição pelo vice-presidente, Itamar Franco. O impedimento foi sem dúvida uma vitória cívica importante.

Vendramini destaca as origens sociais dos trabalhadores rurais sem terra e conclui que os mesmos vagueiam pelo mundo em busca de trabalho e “[...] ao entrarem no MST, continuam a vaguear, talvez agora com um sentido diferenciado, mas ainda como expressão de uma oposição de classe” (VENDRAMINI, 2007, p. 1404).

Carvalho (2002, p. 208) considera ainda que a década 1990, do ponto de vista econômico, ampliou a desigualdade econômica e racial particularmente entre os anos 1990 e 1998.

Na primeira data, os 50% mais pobres detinham 12,7% da renda nacional; na segunda, 11,2%. De outro lado, os 20% mais ricos tiveram sua parcela da renda aumentada de 62,8% para 63,8% no mesmo período. A desigualdade é sobretudo de natureza regional e racial. Em 1997, a taxa de analfabetismo no Sudeste era de 8,6%; no Nordeste, de 29,4%. O analfabetismo funcional no Sudeste era de 24,5%; no Nordeste era de 50%, e no Nordeste rural, de 72%; a mortalidade infantil era de 25% no Sudeste em 1997, de 59% no Nordeste, e assim por diante. O mesmo se dá em relação à cor. O analfabetismo em 1997 era de 9,0% entre os brancos e de 22% entre negros e pardos; os brancos tinham 6,3 anos de escolaridade; os negros e pardos, 4,3; entre os brancos, 33,6% ganhavam até um salário mínimo; entre os negros, 58% estavam nessa situação, e 61,5% entre os pardos; a renda média dos brancos era de 4,9 salários mínimos; a dos negros, 2,4, e a dos pardos, 2,2. Esses exemplos poderiam ser multiplicados sem dificuldade.

O perfil dos acampados e assentados que participam das ações pela Reforma Agrária se encaixa nos aspectos destacados por Carvalho, pois em sua maioria são negros, pardos, analfabetos ou semialfabetizados, além de estarem excluídos do trabalho com carteira assinada e sem terra para trabalhar. São segmentos que historicamente vivem em desvantagem social e econômica. Sobreira (2007, p. 21) considera que a década de 1990 propiciou:

mudanças mais significativas nos campos econômico e político – já que – começam a ganhar expressão a partir dos anos 1990 [...]. Diversas reformas são implementadas, imprimindo novas relações entre o Estado estrito senso e a sociedade civil, norteadas por pressupostos e princípios que têm como horizonte o mercado.

Em meio a conflitos, em 1997, o Governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso regulamenta o ensino profissional, através do decreto 2208/97 “[...] regulamentando sua dissociação da educação básica e matriciando as diretrizes curriculares também pelas competências técnicas e genéricas” (PEREIRA, 2012, p. 288). A contradição que se apresenta é que mesmo elevando a educação profissional à modalidade de ensino, a dualidade estrutural se mantém, pois: “[...] ao regulamentar a educação profissional, incluindo o parágrafo 2º do artigo

36, impossibilitou a construção de um projeto de ensino médio que integrasse formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo” (RAMOS, 2006, p. 63).

O MST possui como principais reivindicações

a luta pela terra, a reforma agrária e a transformação social. Sua principal forma de luta é a ocupação dos latifúndios, de além marchas, greves de fome, ocupação de prédios públicos e, articulada ao conjunto das lutas, a própria ocupação da escola pela entrada nela dos camponeses organizados, com seu projeto para o campo, para o Brasil, para a sociedade como um todo (CALDART, 2013, p. 21).

No primeiro Fórum Social Mundial, em 2001, a Via Campesina²⁶ teve uma participação expressiva dando visibilidade à luta pela Reforma Agrária, através de uma intervenção feita contra a empresa multinacional Monsanto, que produzia sementes transgênicas. Esta ação foi uma intervenção dos setores mais combativos que participavam do fórum. A ação culminou com a expulsão do líder da Via Campesina, Bové²⁷, do Brasil o que gerou muitos protestos. Os primeiros anos de realização do Fórum Social, em Porto Alegre (2001 a 2003 e depois em 2005) foram esperançosos do ponto de vista das esquerdas capitaneadas pelo Partido dos Trabalhadores. A cidade de Porto Alegre era governada pelo PT (2001-2004). O governo do Estado também (1999 a 2003) e, em 2003, Lula da Silva assumiu a Presidência da República (2003-2011). Todavia, os dados indicam a continuidade dos conflitos no campo.

O anuário estatístico dos trabalhadores, elaborado pelo DIEESE e parceiros, apresenta alguns dados sobre os conflitos no campo. Aqui foram selecionados dois deles considerados importantes para contribuir com a montagem do cenário em que surgem o IEJC e o curso TAC. Vejamos:

26 “A Via Campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis [...]. Os movimentos camponeses vinculados a Via Campesina atuam em escalas regional e nacional. Sua organização espacial compreende as seguintes regiões: Europa do Leste, Europa do Oeste, Nordeste e Sudeste da Ásia, América do Norte, Caribe, América Central, América do Sul e África [...]. A Via Campesina nasceu em 1992, quando várias lideranças camponesas dos continentes americanos e europeu que participavam do II Congresso da Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos de Nicaragua (Unag) [...] propuseram a criação de uma articulação mundial de camponeses [...]”. FERNANDES, Bernardo Mançano. Via Campesina. In: CALDART, Rosely Salete. PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Para mais informações sobre a gênese e organização da Via Campesina, consultar o bem fundamentado artigo de Niemeyer (2007) e para uma visão mais aprofundada acerca da globalização do campesinato em escala global, o livro de Annette Desmarais (2013).

27 Joseph Bové, dito José Bové, é um sindicalista francês, militante do movimento antiglobalização e portavoz da Via Campesina. O ativista francês José Bové e o líder do MST, João Pedro Stedile, participaram, em janeiro de 2001, da destruição de dois hectares de soja transgênica em uma fazenda da empresa Monsanto no Brasil, simbolizando o início de um ciclo de ações pelo MST de caráter internacionalista.

Figura 1 – Conflitos no campo

Conflitos no campo Brasil 2006-2010					
TABELA 9					
Conflitos de terra e outros	2006	2007	2008	2009	2010
Total de conflitos	1.657	1.538	1.170	1.184	1.186
Assassinatos	39	28	28	26	34
Pessoas envolvidas	783.801	795.341	502.390	628.009	559.401
Área em conflito (em hectares)	5.051.348	8.420.083	6.568.755	15.116.590	13.312.343
Número de ocupações	384	364	252	290	180
Famílias envolvidas em ocupações	44.364	49.158	25.559	27.278	16.865

Fonte: Comissão Pastoral da Terra. Conflitos no campo

Elaboração: DIEESE

Obs.: a) Os conflitos de terra incluem conflitos trabalhistas, trabalho escravo, questões de seca, conflitos pela água, sindicais, em garimpo e políticos

b) Dados revisados

Pode-se observar, nos dados da figura 1, que houve uma diminuição, nos anos 2000, do número de ocupações, pois em 2006 aconteceram 384, diminuindo o número para 180 ocupações, em 2010. Vários aspectos podem ter contribuído para esse fenômeno, entre eles a eleições da Frente Popular, em 2003, que gerou uma alta expectativa em relação às promessas de assentamentos. Outro motivo pode ter sido o aumento das políticas redistributivas de renda, como o programa Bolsa Família, culminando com a diminuição do desemprego, conforme podemos observar na tabela a seguir, elaborada pelo DIEESE, com dados das Regiões metropolitanas do Brasil, entre elas Porto Alegre.

Figura 2 – Estimativa da população economicamente ativa e taxa de desemprego

Categoria	Regiões Metropolitanas							
	São Paulo				Porto Alegre			
	2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010
PEA	10.168	10.467	10.507	10.700	1.898	1.992	2.016	2.030
Ocupados	8.663	9.064	9.057	9.427	1.653	1.769	1.792	1.853
Desempregados	1.505	1.403	1.450	1.273	245	223	224	177
Taxa de Desemprego (em %)	14,8	13,4	13,8	11,9	12,9	11,2	11,1	8,7

Categoria	Regiões Metropolitanas							
	Belo Horizonte				Salvador			
	2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010
PEA	2.466	2.494	2.503	2.466	1.817	1.834	1.835	1.878
Ocupados	2.165	2.250	2.245	2.259	1.423	1.462	1.479	1.566
Desempregados	301	244	258	207	394	372	356	312
Taxa de Desemprego (em %)	12,2	9,8	10,3	8,4	21,7	20,3	19,4	16,6

Os dados sobre as taxas de desemprego, nas regiões metropolitanas, demonstram uma diminuição do mesmo entre os anos de 2007 e 2010. Os dados mostram que Porto Alegre, por exemplo, possuía 245 pessoas desempregadas, passando para 177 pessoas, em 2010. Esse indicador pode ter contribuído no sentido de fazer com que houvesse um menor número de protestos, ocupações e conflitos no campo. Como se pode ver, também, na tabela a seguir produzida por Casagrande (2007) em sua tese. São dados sobre os conflitos no campo de 1997 a 2006, que foram coletados da Pastoral da Terra e que contribuem no sentido de dar visibilidade aos diferentes tipos de conflitos vivenciados pelos camponeses no Brasil.

Figura 3 – Conflitos de camponeses no Brasil

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Conflitos de Terra*										
Ocorrências de Conflito	195	152	277	174	366	495	659	752	777	761
Ocupações	463	599	593	390	194	184	391	496	437	384
Acampamentos					65	64	285	150	90	67
Total Conf. Terra	658	751	870	564	625	743	1.335	1.398	1.304	1.212
Assassinatos	29	38	27	20	29	43	71	37	38	35
Pessoas Envolvidas	477.105	662.590	536.220	439.805	419.165	425.780	1.127.205	965.710	803.850	703.250
Hectares	3.034.706	4.060.181	3.683.020	1.864.002	2.214.930	3.066.436	3.831.405	5.069.399	11.487.072	5.051.348
Conflitos Trabalhistas										
Ocorrências de Trabalho Escravo	17	14	16	21	45	147	238	236	276	262
Assassinatos				1				2		3
Pessoas Envolvidas	872	614	1.099	465	2.416	5.559	8385	6.075	7.707	6.930
Ocorrências de Superexploração e Desrespeito Trabalhista	49	56	28	33	25	22	97	107	178	136
Assassinatos	1	5					2			1
Pessoas Envolvidas	24.788	366.720	4.133	53.441	5.087	5.586	6.983	4.202	3.958	8.010
Conflitos pela Água										
Nº de Conflitos						14	20	60	71	45
Assassinatos										
Pessoas Envolvidas						14.352	48.005	107.245	162.315	13.072
Outros ***										
Nº de Conflitos	12	279	69	50	129				52	2
Assassinatos		4								
Pessoas Envolvidas	3.288	109.162	164.909	62.319	106.104				43.525	250
Total										
Nº de Conflitos	736	1.100	983	660	880	925	1.690	1.801	1.881	1.657
Assassinatos	30	47	27	21	29	43	73	39	38	39
Pessoas Envolvidas	506.053	1.139.086	706.361	556.030	532.772	451.277	1.190.578	975.987	1.021.355	783.801
Hectares	3.034.706	4.060.181	3.683.020	1.864.002	2.214.930	3.066.436	3.831.405	5.069.399	11.487.072	5.051.348

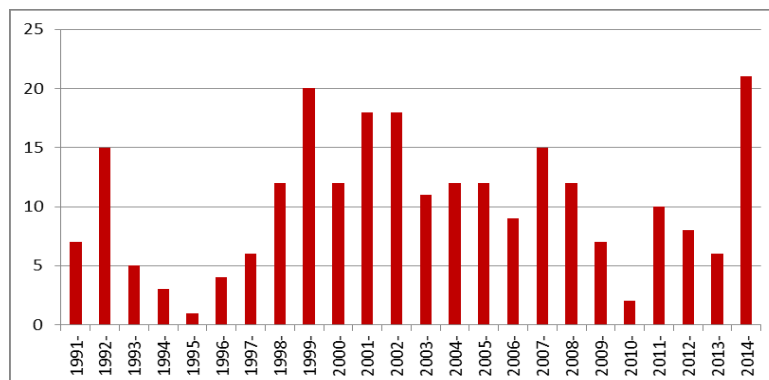
Fonte: Setor de Documentação da Secretaria Nacional da CPT.

*** Outros: registra-se Conflitos em Tempos de Seca, Sindicais, e em Áreas de Garimpo. No ano de 2006 foram registrados somente Conflitos em Tempos de Seca.

O banco de dados DataLutaRS²⁸ informa ainda que, entre 1991 e 2014, aconteceram 257 ocupações, envolvendo 62.769 famílias. Os gráficos a seguir mostram o número de ocupações e de famílias envolvidas nas mesmas, desde 1991 até 2014. Em relação às ocupações, observa-se que as mesmas aconteceram em maior quantidade nos anos de 2014, 1999, 2001, 2002, 1992, 2007.

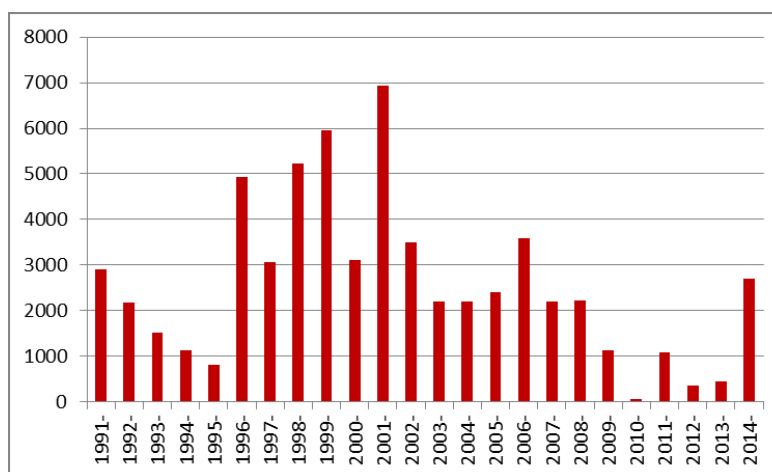
28 O DATALUTA é uma rede que elabora um banco de dados e é constituída por um conjunto de Instituições Universitárias (NEAG/UFRGS, UNESP, UNESCO). Existe desde 1998 e é coordenada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA, vinculado ao departamento de Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP (Universidade de São Paulo). Fonte Data Luta (2015).

Gráfico 1 – Número de ocupações 1991-2014



O gráfico dois visibiliza o número de famílias que o MST conseguiu mobilizar nestas duas décadas, alcançando o maior contingente de famílias envolvidas nos anos de 2001, 1999, 1998, 1996 e 2006, mesmo que o Congresso Nacional e o Governo Federal tenham aprovado leis e normas que dificultassem o direito a terra, no caso das mesmas serem ocupadas.

Gráfico 2 – Número de famílias em ocupações 1991-2014



Tais dados, todavia, se cotejados com o número de famílias assentadas, demonstram que os resultados são pífios. Apenas 31,3%, das 520 mil famílias prometidas em 2003 (na campanha política de 2002, a promessa era de um milhão de famílias) e apenas 17,4% das 650 mil famílias com posse regularizada.

Um dos analistas, que faz uma interpretação bastante precisa do quadro em relação à reforma agrária nos governos Lula da Silva, é o geógrafo Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2010). Para esse geógrafo, com base em uma extensa e bem documentada análise de dados sobre a estrutura fundiária e as políticas públicas recentes, o governo federal de Silva, além de não ter realizado reforma agrária, promoveu uma contrarreforma, com características nitidamente favoráveis aos poderosos habituais.

Assim, a política de reforma agrária do governo do PT está marcada por dois princípios: não fazê-la nas áreas de domínio do agronegócio e fazê-la apenas nas áreas onde ela possa “ajudar” o agronegócio. Ou seja, a reforma agrária está definitivamente acoplada à expansão do agronegócio no Brasil (OLIVEIRA, 2010, p. 308).

Segundo esse autor, com a substituição da política oficial de reforma agrária, garantida no II PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária, a partir de 2008, pela regularização fundiária, capitaneada pelo governo Lula da Silva, “consolidava-se, assim, a vitória do agronegócio e a adesão definitiva da política agrária e fundiária do MDA/INCRA aos interesses do agrobandidismo, dos grileiros de terras públicas do Incra e da reforma agrária, na Amazônia Legal” (OLIVEIRA, 2010, p. 310).

Mesmo intelectuais orgânicos, vinculados ao MST e especificamente ao setor de educação, como Fernandes (2013), fazem um balanço negativo em relação à “reforma agrária parcial” no período.

A não superação desse desafio, no governo Lula, está associada ao fato de não haver enfrentado duas questões estruturais: a manutenção do campesinato em estado permanente de subalternidade ao capitalismo, por meio da renda capitalizada da terra, e a insuficiência das políticas de desenvolvimento para a agricultura camponesa. [...] para implantar a reforma agrária é preciso muito mais do que a desconcentração fundiária, é imprescindível eliminar a hegemonia do agronegócio sobre as políticas de desenvolvimento da agropecuária e reconhecer a importância das diferentes relações de produção, como a familiar, a associativa e a cooperativa (FERNANDES, 2013, p. 192).

Em que pese tais críticas, é importante reconhecer um conjunto de políticas que foram intensificadas e ampliaram, com melhorias sensíveis, a qualidade de vida dos já assentados – que parece ter sido a ênfase do MST nos anos recentes. Entre elas o PRONERA.

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que melhorou significativamente o nível educacional da população assentada, e o Programa de Aquisição de Alimentos, criado em 2003, que tem sido uma das mais importantes fontes de renda para os assentados. Todavia, essas políticas ainda não foram suficientes para mudar o quadro de pobreza nos assentamentos e no campo, [...]. Ainda, a lógica do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) tem

contribuído muito para o endividamento das famílias assentadas, sendo um dos programas que precisam ser reformulados (FERNANDES, 2013, p. 199).

As ações econômicas, políticas e sociais nestas três décadas foram significativas sob o ponto de vista das políticas públicas para educação, tanto em relação aos Movimentos Sociais do Campo, quanto aos governos – nacionais e locais – que visaram garantir os direitos sociais subjetivos, como é o caso do acesso a uma educação pública de qualidade e para todos.

A sistematização em torno dos Congressos Nacionais do MST, realizados a cada cinco anos, é uma forma de visualização sintética desse processo, conjugando marcos da conjuntura do período em que foram realizados e também os lemas e principais resoluções e ações do Movimento a partir deles.

Tabela 4 – Congresso do MST

CONGRESSO/	CONTEXTO/ RESOLUÇÕES MST
<p>I CONGRESSO 1985 / Curitiba (PR)/ 1.600 delegados de 12 estados Lema: Ocupação é a única solução!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de construção e expansão do MST para outros estados - Definição da estrutura orgânica: congresso nacional, encontro nacional, coordenação nacional e direção nacional - Constituição de setores - Opta por construir uma organização flexível, passível de mudanças sempre que a realidade e os objetivos exigir - Primeira assembleia de mulheres - Em 1987 foi definida a Bandeira do MST.
<p>II CONGRESSO 1990 Brasília 5.000 delegados de 19 estados Lema: Ocupar, resistir,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Início do governo Collor e implementação do neoliberalismo - Aliança da direita: grandes latifundiários, governo Collor, judiciário e meios de comunicação - Campanha acirrada para destruir as lutas e as organizações - Mais de 170 lideranças do MST foram presas em 1990 - Sem conquistas de terra - Primeira encruzilhada histórica para o MST - Pouco espaço para conquistas econômicas. Com isso, o MST se debruça sobre si mesmo para definir sua natureza, atualizar seus objetivos e definir as linhas políticas para os diferentes setores. (Documento Básico de 1991).

<p>produzir!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimento da aliança com movimento sindical e popular - Movimento de Massa, com caráter popular, sindical e político
<p style="text-align: center;">III</p> <p style="text-align: center;">CONGRESSO</p> <p style="text-align: center;">1995</p> <p style="text-align: center;">Brasília (DF)</p> <p style="text-align: center;">5.226 delegados de 22 estados</p> <p>Lema: Reforma Agrária: uma luta de todos!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundamento do modelo neoliberal com o governo FHC - Privatizações, corte de direitos da classe trabalhadora, repressão violenta à greve dos petroleiros, políticas que reforçaram a hegemonia da burguesia financeira - Agosto de 1995: Massacre de Corumbiara (RO). Abril de 1996: Massacre do Eldorado dos Carajás (PA). 1997: Marcha Nacional por Emprego, Justiça e Reforma Agrária! - 17 de abril: Dia Internacional da luta pela terra: homenagem aos Sem Terra que tombaram em Eldorado dos Carajás - A repercussão das lutas dos trabalhadores do campo foi tão expressiva que chegou a virar tema de novela da rede globo: O rei do gado
<p style="text-align: center;">IV</p> <p style="text-align: center;">CONGRESSO</p> <p style="text-align: center;">2000</p> <p style="text-align: center;">Brasília (DF)</p> <p style="text-align: center;">11.200 delegados de 23 estados</p> <p>Lema: Reforma Agrária por um Brasil sem latifúndio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vitória de Lula em 2002. Esperança de que a Reforma Agrária iria avançar - 2003 a 2005: muitas ocupações de terra, chegando a 200 mil famílias acampadas - Processo de crescimento econômico. Geração de milhões de empregos nas cidades e no campo. Programas sociais amenizaram a situação de miséria de milhões de brasileiros - Primeira vez que o MST faz luta pela terra e pela Reforma Agrária em período de crescimento econômico - Forte avanço do agronegócio (aliança entre grandes proprietários de terra, empresas transnacionais, capital financeiro, mídia conservadora e o poder judiciário) - Disputa de modelo agrícola para o país: agronegócio x agricultura familiar/camponesa - Participação de iniciativas em busca de um projeto popular para o Brasil.

<p style="text-align: center;">V</p> <p style="text-align: center;">CONGRESSO</p> <p style="text-align: center;">2007</p> <p style="text-align: center;">Brasília (DF)/</p> <p style="text-align: center;">17.500 delegados de 24 estados</p> <p style="text-align: center;">Lema: Reforma Agrária por Justiça Social e Soberania Popular</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidação do agronegócio e saída da Reforma Agrária da agenda política e da pauta da sociedade - Desencanto com as políticas do Governo Dilma Rousseff - Fortalecimento da articulação dos movimentos sociais do campo na Via Campesina Brasil, em todos os Estados e regiões - Assentamentos no centro da estratégia do Movimento: práticas agroecológicas, conquista das escolas no campo, trabalho com a cultura, protagonismo das mulheres e dos jovens: embriões do novo projeto pretendido - Salto de qualidade na luta pela Reforma Agrária a partir das práticas nos assentamentos.
<p style="text-align: center;">VI</p> <p style="text-align: center;">CONGRESSO</p> <p style="text-align: center;">2014</p> <p style="text-align: center;">Brasília (DF)</p> <p style="text-align: center;">Lema: Lutar, construir Reforma Agrária Popular</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avanço do agronegócio através da bancada ruralista pluripartidária associada à lógica do executivo, fortalecendo os grandes proprietários rurais, o capital financeiro e as empresas transnacionais associadas - Bloqueio da reforma agrária clássica - Confronto entre duas lógicas e dois modelos de produção na agricultura: agroecologia X agronegócio - Concepção de Reforma Agrária popular que atenda a toda a sociedade, baseada na produção de alimentos saudáveis, sem agrotóxicos, calcada em uma matriz agroecológica de produção que respeite a natureza - Estratégia de fortalecimento interno e acúmulo de forças da própria organização, face à conjuntura desfavorável - Busca de conciliação dos objetivos políticos do Movimento: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária popular e lutar pela transformação social mais ampla.

Fontes: Jornal dos Sem Terra. Especial Juventude. 2013; Programa Agrário do MST, 2013; História da luta pela terra e o MST, 2001.

É importante destacar que o MST através de suas instâncias e da mobilização política conseguiu aliar a luta pela reforma agrária à construção de uma proposta de educação voltada a um projeto histórico-social alternativo ao existente. Portanto, o IEJC é constituído visando atender às necessidades dos assentamentos da reforma agrária pretendida.

O movimento percebeu que conquistar a terra não era suficiente para garantir a permanência dos trabalhadores. Assim, a educação é pautada pelas bases do movimento e

também devido à opção de constituição de cooperativas como forma de trabalho. Outra necessidade surge com a opção pelo trabalho cooperativado: a de qualificar os assentados para que pudessem administrar com qualidade essas empresas sociais, desde uma concepção solidária e socialista. O curso TAC foi a opção inicial. Ele já existe há 22 anos e é uma experiência que pode ser considerada consolidada.

A escola que surge tem entre seus objetivos atender as necessidades de assentados da reforma agrária e dos movimentos sociais do campo. E o contexto é importante de ser lembrado, como o faz Vendramini: “em um momento de refluxo dos sindicatos, a mudança nos discursos dos partidos políticos de esquerda [...] e a falta de uma crítica global à sociedade capitalista” (VENDRAMINI, 2007, p. 1403).

3.1.3 MST: Caracterização e estrutura orgânica

A intenção aqui é apresentar uma caracterização sucinta de alguns elementos em torno da organização interna do MST e seu raio de ação.

Com uma estrutura nacional presente em todos os estados e no Distrito Federal, estima-se que o MST aglutine em torno de três a cinco milhões de trabalhadores na base, além de um expressivo número de apoiadores no contexto urbano e entre as camadas médias.

O MST, em seu sítio eletrônico informa ter 350.000 famílias assentadas em sua base, 100 cooperativas, 96 agroindústrias e 1,9 mil associações de produtores. Na tabela a seguir é possível identificar suas instâncias e sua estrutura de organização, com os setores de atividades.

Tabela 5 – Estrutura organizativa do MST

ESTRUTURA ORGANIZATIVA DO MST	
Instâncias de Representação	Setores de Atividades
Congresso Nacional	Secretaria Nacional
Encontro Nacional	Secretarias Estaduais
Coordenação Nacional	Secretarias Regionais
Direção Nacional	Setor de Frente de Massa
Encontro Estadual	Setor de Formação
Coordenação Estadual	Setor de Educação
Direção Estadual	Setor de Produção, Cooperação e Meio

Coordenação Regional Coordenação de Assentamentos Coordenação de Acampamentos Núcleos de Base	Ambiente Setor de Comunicação Setor de Finanças Setor de Projetos Setor de Direitos Humanos Coletivo de Relações Internacionais Setor de Saúde Setor de Gênero Coletivo de Cultura Coletivo de Mística
Organizações Convencionais²⁹	
ANCA – Associação Nacional de Cooperação Agrícola CONCRAB – Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes	

Fonte: COELHO *apud* FERNANDES (2010, p. 182).

É notável no movimento social o empenho realizado, desde seu surgimento, na área de formação e comunicação. São exemplos, a existência de boletins informativos e o Jornal Sem Terra, existente desde 1981, que é mensal e tem uma tiragem anunciada de 20.000 exemplares, por edição (MST, 2010b). Também durante muitos anos circulou a Revista Sem Terra. É abundante a existência de cadernos de formação, que podem ser contados às dezenas.

Suas publicações englobam uma preocupação bastante clara: textos em uma linguagem direta, analítica e prescritiva, mas não acadêmica, na forma de cartilhas, cadernos e boletins. Há uma profusão delas: cadernos de formação (pelo menos cinco dezenas deles), cadernos de cooperação agrícola (em torno de duas dezenas), cadernos da educação, boletins da educação, Coleção Fazendo históricas (material destinado a crianças e adolescentes), Coleção Fazendo Escola (Sistematização de experiências de escolas), Cadernos de concursos de redações e desenhos (crianças e adolescentes acampadas e assentadas). Há, ainda, vários cadernos dedicados

29 A ENFF - Escola Nacional Florestan Fernandes está sediada no município de Guararema, na região metropolitana de São Paulo e é destinada à formação de formadores, lideranças e quadros dirigentes. Anteriormente em Caçador (SC), em um espaço doado para o MST, se localizava o Centro de Capacitação Contestado, dedicado à formação política do MST (FERNANDES, 2001 p. 170). Foi inaugurada em 2005, através de um intensa campanha de construção em regime de mutirão pelos militantes do Movimento. Realiza um conjunto de cursos técnicos, de extensão, de graduação e de pós-graduação em parceria com as principais universidades federais do Brasil – talvez o ponto mais importante para o MST, já que significa uma aproximação política com organizações e intelectuais progressistas, em um local privilegiado do ponto de vista geográfico, no centro econômico do país. Um pouco desse processo pode ser investigado em MST (1998), quanto à campanha de construção; na tese de Lobo (2005), quanto à participação dos militantes na edificação da escola; em Mota (2015), em relação à proposta da escola (estrutura, dinâmica, cursos) face ao paradigma da Educação do Campo.

à temas sobre saúde, gênero, cultura, meio ambiente, lutadores da terra e campanhas promovidas ou apoiadas pelo MST.

Cartilhas, cartazes e volantes, material chamado de “agitação e propaganda”, uma referência às tradições da esquerda, são produzidos em grande escala sempre que na leitura da conjuntura se avalia a importância de “massificar” informações e propostas, tais como as campanhas contra a ALCA, contra os agrotóxicos, plebiscitos como a democratização da propriedade da terra, as já tradicionais jornadas pela reforma agrária e jornada de luta das mulheres da Via Campesina, entre tantas outras ações.

Na área da comunicação, o MST foi um dos principais articuladores entre um conjunto de movimentos sociais e intelectuais na criação e manutenção do Jornal Brasil de Fato, um periódico semanal de esquerda, de âmbito nacional, criado em 2003, durante uma das edições do Fórum Social Mundial, em Porto Alegre. Além disso, da última década até o presente, o MST investiu na criação de uma editora, a Expressão Popular, que vem cumprindo um importante papel de difusão dos clássicos do marxismo, de estudos agrários, de literatura e com importantes publicações no âmbito da educação, a preços bastante acessíveis e em regime colaborativo com os autores que cedem os direitos autorais para a publicação.

Talvez um dos principais méritos desse Movimento tenha sido a introdução da agenda da reforma agrária na sociedade, de forma vigorosa e persistente, e é pertinente reconhecer que na história brasileira nenhum outro movimento social logrou influenciar, no grau que o MST fez e vem fazendo, as políticas públicas estatais.

Uma das características *sui generis* no MST é sua capacidade de articulação em busca de apoio, solidariedade e divulgação de sua causa junto à intelectualidade crítica, líderes políticos e religiosos além de artistas, como forma de ampliar a aceitação e a difusão das propostas do Movimento. Exemplo emblemático, entre muitos, é o da exposição *Terra*, produzida pelo fotógrafo Sebastião Salgado, com textos de José Saramago e publicada com encarte com músicas de Chico Buarque, que rodou o mundo, contribuindo para a internacionalização do MST.

O fato de se constituir como um dos maiores e, para muitos analistas, o mais importante movimento social camponês da atualidade é revelador do que eles significam na sociedade brasileira e além fronteiras.

Um dos elementos que vem configurando sua inserção nos debates mais amplos e em articulações políticas em escala internacional é a participação do MST na organização da Via

Campe sina, uma coalizão que colocou o internacionalismo e a solidariedade em um novo patamar, desde as articulações que essa rede proporciona.

3.1.4 Desafios e tensões sob a conjuntura recente

3.1.4.1 Leituras das contradições e dos conflitos no campo na perspectiva do MST

É possível identificar com precisão um conjunto de elaborações do próprio Movimento dos Trabalhadores Sem Terra que analisa a realidade do campo, as contradições e os conflitos presentes na conjuntura. Tais elaborações, aqui, são destacadas pela pertinência que se crer terem para situar o papel da educação nesse contexto, objeto deste trabalho. A seguir, apresenta-se um apanhado dessas formulações, baseado em documentos como o Programa Agrário do MST (2013b), as teses do VI Congresso Nacional do MST (2014), para depois extrair algumas leituras próprias.

1. Para o MST, o modo de produção capitalista, a partir da década de 1980, ingressou numa nova fase de seu desenvolvimento, hegemonizado pelo capital financeiro e pelas empresas privadas transnacionais, oligopolizadas, que controlam o mercado mundial das principais mercadorias. Isso significa que o processo de produção de riquezas continua sendo realizado pelo trabalho na esfera da indústria, da agricultura e do comércio. Mas cada vez é maior o controle da aliança de classe, entre a burguesia das empresas transnacionais, os banqueiros (o capital financeiro), a burguesia proprietária das empresas de comunicação de massa e os grandes proprietários de terra para controlarem a produção e a circulação das *commodities* (mercadorias agrícolas padronizadas). Como resultado esperado controlam os preços e o volume das *commodities* em circulação, portanto, dominam os mercados e ficam com a maior margem da renda agrícola e do lucro produzidos.

2. A ofensiva neoliberal sobre a agricultura brasileira, iniciada no governo FHC, se consolidou na década de 2000, implantando um novo modelo de agricultura, não mais para atender prioritariamente às demandas do modelo de desenvolvimento de uma indústria nacional (1930-1980) e a necessidade do mercado interno.

3. O modelo econômico dominante é estruturalmente, cada vez mais, dependente do exterior e organiza a produção unicamente sob a forma do agronegócio e da monocultura. Ele

provocou mudanças estruturais na forma de apropriação privada da terra e dos recursos naturais, na produção, nas condições de realização dos mercados, na composição das classes sociais, no perfil da estrutura do emprego, na tecnologia utilizada e na produção científica e tecnológica, no âmbito da pesquisa agropecuária em todo Brasil.

4. Houve uma crescente centralização do capital que atua na agricultura: uma mesma empresa controla sementes, fertilizantes, agroquímicos, o comércio, a industrialização de produtos agrícolas na produção e o comércio de máquinas agrícolas.

5. Houve, desde meados da década de 2000, um processo acelerado da concentração e desnacionalização da propriedade da terra.

6. Os grandes e médios proprietários, que representam o agronegócio, controlam 85% das terras e praticamente toda produção de *commodities* para exportação. 80% das *commodities* e das terras por elas utilizadas se destinavam a soja, milho, cana de açúcar e pecuária extensiva e não a alimento para a mesa do trabalhador.

7. A hegemonia desse modelo econômico se amplia para o controle de todos os bens da natureza, como os minérios, a água, as florestas e as fontes de energia. Em todos esses setores está havendo concentração e centralização do capital, assim como a desnacionalização das empresas que os controlam.

8. Esse novo modelo de agricultura altera a correlação de forças no campo. Os grandes proprietários rurais, capitalizados e modernizados, aliados/subordinados ao capital financeiro e às empresas transnacionais, hegemonomizam o atual modelo de agricultura, concentrando terras, políticas públicas e o apoio da sociedade.

9. O modelo macroeconômico brasileiro praticamente não se alterou com a mudança de governo (Lula e Dilma), mantendo sua lógica centrada nos ganhos especulativos ligados ao capital financeiro. O governo manteve o superávit primário no orçamento da união, como forma de garantir pagamento de juros da dívida interna, e não teve o controle do câmbio.

10. A lógica governamental (executivo), o arcabouço jurídico e o legislativo, através de uma forte bancada ruralista pluripartidária, impõem e fazem valer seus interesses e os das empresas capitalistas, direta e indiretamente relacionadas com o capital no campo.

11. A sanha do capital vem cerceando o direito à terra das populações tradicionais, indígenas e quilombolas em ataques a direitos consolidados. As terras improdutivas dos

latifúndios, antes destinadas à reforma agrária após a pressão dos camponeses, agora também são pretendidas, e disputadas, pelo agronegócio.

12. Há 4,8 milhões de estabelecimentos rurais classificados como de agricultores familiares, com áreas menores de 100 hectares. Esse seria o número aproximado de famílias que vivem supostamente na condição social de camponeses. Destas, um milhão de famílias, aproximadamente, seriam camponeses com renda agrícola que garanta a reprodução social da família e alguma poupança, que vivem de seu trabalho familiar, contratam esporadicamente trabalho assalariado e estão integrados ao mercado. A maioria deles produz as mercadorias integradas à agroindústria, como suínos, aves, fumo, leite, frutas e hortigranjeiros. Há outras 3,8 milhões famílias de camponeses pobres que estão inviabilizados por esse modelo, que produzem basicamente para subsistência e vendem pequenos volumes de excedentes, sem condições de manter poupança mínima. Entre eles está a base social que lutaria por terra e reforma agrária. Eles estão à margem do modelo econômico do agronegócio, excluídos de políticas públicas. A maioria deles sobrevive com Bolsa Família, do governo, ou são dependentes da aposentaria de um membro da família mais idoso. Para os empresários capitalistas, esses camponeses pobres constituem ou reserva de força de trabalho ou são fornecedores simples de alimentos para as áreas urbanas locais.

13. Na atualidade, a luta pela terra e pela reforma agrária mudou de natureza, frente ao modelo de desenvolvimento econômico vigente no país. Não basta ser uma reforma agrária clássica, que apenas divida a propriedade da terra e integre os camponeses como fornecedores de matérias-primas e alimentos para sociedade urbano-industrial.

14. Uma reforma agrária popular se coloca em oposição ao modelo do capital para a agricultura brasileira, enfrentando uma outra correlação de forças – com poderes de coerção e de consenso mais fortes do que os dos latifundiários tradicionais – e com novos atores em cena: os grandes proprietários rurais, o capital financeiro e as empresas transnacionais.

15. Os enfrentamentos com o capital e com seu modelo de agricultura, partem das disputas das terras e do território. Mas, se ampliam para as disputas sobre o controle das sementes, da agroindústria, da tecnologia, dos bens da natureza, da biodiversidade, das águas e das florestas.

16. A construção da Reforma Agrária Popular só pode ser conquistada por um amplo leque de forças populares, representadas pelo conjunto dos trabalhadores do campo e da cidade. E assume também uma perspectiva necessariamente internacionalista.

De tais análises, é possível identificar também algumas ênfases no período recente, sobretudo no que diz respeito à lógica de atuação do próprio MST:

a) Em um cenário adverso, de hegemonia do agronegócio, de opção preferencial das políticas governamentais de âmbito federal em torno dos projetos econômicos das classes dominantes e pela aliança de classe, descenso do processo organizativo no âmbito dos movimentos sociais e populares a prioridade é a da sobrevivência da própria organização.

b) Arrancar conquistas econômicas do governo (financiamento para plantio, instalação de agroindústrias, comercialização, moradia, agrovilas, assistência técnica, convênios na área da saúde e educação, etc.) passa a serem prioridades para qualificar a vida e a viabilidade dos assentamentos da reforma agrária.

c) Há uma clara tentativa de conciliar os objetivos políticos do MST: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária popular e lutar por transformação social mais ampla. Mas, evidentemente o cenário e as estratégias apontam para um acúmulo de forças que dá mais ênfase a organização interna, não do movimento em si, mas de suas bases sociais, nos assentamentos.

d) O papel da educação para o MST passa, paulatinamente, a ter uma incidência sobre o processo institucional escolar dentro dos assentamentos, visando à universalização da educação básica e, sobretudo, à ampliação do Ensino Médio e da Educação Profissional (para além das experiências de formação de educadores, escolas itinerantes em acampamentos, formulações teóricas, pesquisas, etc.).

e) O papel dos cursos de natureza técnica, como o TAC, se fortalece como alternativas a serem potencializadas, na fase de acúmulo de forças internas nos assentamentos.

Tais interpretações expostas aqui serão retomadas nos capítulos 5 e 6, nos quais aprofundam-se as categorias-chaves *Trabalho* e *Classe* para compreender e interpretar a experiência do IEJC e do curso de nível médio Técnico em Cooperativismo. Por ora, acredita-se que, dentro da construção de um panorama mais amplo, é pertinente uma caracterização de como o MST se posicionou politicamente no ciclo de políticas sob a coalizão dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, que é o que se apresenta a seguir.

3.1.5 Governos Lula da Silva e Dilma Rousseff e políticas para o campo

As posições do Governo Lula são aqui centrais para esse entendimento, na medida em que, segundo analistas críticos como Filgueras, Pinheiro, Philigret e Balanco (2010), o governo optou pela manutenção e pelo aprofundamento do modelo de desenvolvimento liberal-periférico associado ao grande capital, com manutenção das políticas macroeconômicas ortodoxas: superávit, baseado na reprimarização da economia; altíssima taxa de juros bancários; beneficiamento do capital especulativo e aliança com o agronegócio, com largas benesses aos partidos de centro e de direita para “garantir a governabilidade”, ainda que tenha criado e ampliado políticas compensatórias destinadas aos setores subalternos e excluídos, frutos do novo consenso sintetizado na fórmula eufemística “crescimento com distribuição de renda”.

Ainda é preciso lembrar que foi uma opção deliberada dos governos Lula da Silva e na continuidade, de Dilma Rousseff, não fazer a reforma agrária por meio da desapropriação, e sim, principalmente, da regularização fundiária.

Segundo um dos coordenadores nacionais do MST (STÉDILE, 2009, p.9-10).

Tínhamos esperança de que a vitória eleitoral pudesse desencadear um novo reescenso do movimento de massas, e com isso a reforma agrária tivesse mais força de ser implementada. Não houve reforma agrária durante o governo Lula. Ao contrário, as forças do capital internacional e financeiro, através de suas empresas transnacionais, ampliaram seu controle sobre a agricultura brasileira.

Fernandes (2008, p. 82) afirmava que, na sua análise,

o MST e os movimentos que compõem a Via Campesina Brasil estão enfraquecidos, porque na correlação de forças não conseguiram ocupar espaços políticos importantes e fazer com que o governo Lula aplicasse uma política agrária que atendesse aos interesses do campesinato. Um exemplo é a não execução de uma política de reforma agrária ofensiva que intensificasse o processo de territorialização dos movimentos camponeses, com a criação de mais assentamentos por desapropriação do que por regularização fundiária.

Tratou-se, portanto, de uma subordinação por parte do governo a essa nova fase do capitalismo no campo, o que significa dizer, voltada para os interesses do “avanço do capitalismo financeiro e das empresas transnacionais sobre todos os aspectos da agricultura e do sistema alimentar dos países e do mundo” (VIA CAMPESINA, 2008, p. 01).

Tais leituras críticas acabaram por se consolidarem dentro do próprio movimento, apesar do predomínio de um taticismo baseado na conciliação de interesses, visando a extrair conquistas

dos governos liderados pelo PT, como no próprio Programa Agrário do MST, produzido para debate no VI Congresso Nacional do Movimento.

O modelo macroeconômico brasileiro praticamente não se alterou com a mudança de governo, mantendo sua lógica centrada nos ganhos especulativos ligados ao capital financeiro. O governo manteve o superávit primário no orçamento da união, como forma de garantir pagamento de juros da dívida interna, e não teve o controle do câmbio. Isso significa que a taxa de câmbio deixada à 'mercê do mercado' flutuou de acordo com os interesses de especulação do capital privado internacional sobre a nossa economia (MST, 2013b, p. 11).

Bernardo Mançano Fernandes (2012), pesquisador e intelectual orgânico vinculado ao MST no Setor de Educação, analisa as diferentes visões e o debate sobre a polêmica da reforma agrária entre o governo, movimentos sociais e estudiosos, mapeando os paradigmas e os argumentos mais presentes na área. Para esse autor, ao analisar as ações governamentais nos governos Lula da Silva, “a reforma agrária ofensiva desapropriatória não se confirmou. [...] o que ocorreu foi a regularização e a desapropriação, resultado da pressão das organizações camponesas e da ação do Estado” (FERNANDES, 2012, p.07).

O governo Lula optou pela tese do 'impossível diálogo', mas de modo um pouco distinto do governo Fernando Henrique Cardoso. Enquanto o governo Fernando Henrique não dialogava porque discordava da perspectiva revolucionária, o governo Lula dialogava, mas praticava a perspectiva capitalista, ou seja, em ambos os governos não estava em discussão a perspectiva de enfrentamento ao capitalismo. A ordem foi não tocar no território do agronegócio, porque este é o modelo de desenvolvimento da agricultura do Brasil (FERNANDES, 2012, p. 13).

Para analistas no âmbito da educação, atentos à conjuntura do campo e das próprias iniciativas do MST, como Frigotto (2014, p. 67-68), apesar de um efetivo avanço nas políticas assistenciais e, em parte, redistributivas, não houve no período dos Governos de Silva³⁰ e Rousseff mudanças estruturais no projeto da classe burguesa no Brasil. Para esse autor: “A opção que vem se solidificando é a do nacional desenvolvimentismo e que, ao contrário da ruptura da classe dominante e seu projeto societário, governa condicionado por ela”. Tal aliança foi vaticinada por Frigotto como suicida, o que efetivamente parece ter acontecido.

De qualquer modo, um balanço amplo dos governos FHC, Lula da Silva e Dilma Rousseff parece indicar que realmente foram ocupações, negociações e outras formas de pressão de luta

30 Há um trabalho, em particular, que merece ser indicado aos leitores interessados na leitura ambígua do MST em relação, principalmente, ao governo de Lula da Silva, que é uma a tese de doutoramento de Coelho. O autor faz uma análise sobre as representações dos governos FHC e Lula através das páginas do Jornal Sem Terra. Trata-se de: Coelho, Fabiano. *Entre o bem e o mal: representações do MST sobre os presidentes FHC e Lula (1995 – 2010)* Dourado, MS:UFGD, 2014.

popular, exercidas por movimentos sociais, que proporcionaram algum avanço possível na luta pela terra. Apesar disso, o MST nunca escondeu sua predileção e apoiou abertamente, nas eleições, as candidaturas dos petistas Lula e Dilma Rousseff, em que pese as numerosas contradições existentes.

No período recente, sob os governos petistas, a inflexão do Movimento Sem Terra incidiu forte e prioritariamente nas pressões de bastidores, ou seja, buscando recursos e ações voltados a qualificar os assentamentos existentes. E nesse sentido, foram muitos os avanços obtidos, com especial destaque para a educação do campo, historicamente desassistida.

3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

3.2.1 Emergência da educação do campo

Ao longo da história do Brasil a educação esteve interdita para a maioria da população trabalhadora, assim como o direito à terra, como forma de sobrevivência. Pode-se dizer que sob o influxo dos movimentos sociais populares do campo, desde meados dos anos noventa, o cenário educacional brasileiro viu emergir e se consolidar o paradigma da Educação do Campo, trazendo consigo um forte sentido de pertença ao campo e ao mesmo tempo de transformação social, desde as lutas sociais travadas por camponeses organizados e em movimento (CALDART, 2010; FRIGOTTO, 2010).

Esse fenômeno, que ressignificou e provocou uma ruptura com o conceito de educação rural, urbanocêntrica, foi protagonizado por uma coalizão de organizações, por iniciativa de lideranças do MST, e apoiado por intelectuais progressistas que afirmaram a necessidade de políticas públicas voltadas à população do campo, com uma educação no/do campo, voltada aos interesses e às necessidades das populações locais.

O evento que foi marco nessa direção foi o I ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (promovido pelo MST com apoio da UNESCO, UNICEF, CNBB e UnB), em 1997. O sucesso do evento levou a que, um ano depois, fosse realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo – Articulação Nacional Por uma Educação do Campo (UNICEF, UNESCO, CNBB, CPT, CIMI, MEB), MST (ITERRA) e UnB (GTRA), realizada em Luziânia, Goiás e envolvendo progressivamente um conjunto maior de

organizações e entidades. Essa conferência contou com uma eficiente e bem planejada estratégia a partir de textos de debate, que deram origem a uma série de publicações didáticas que contribuiriam enormemente para difundir tais referências.

Pode-se dizer que essa gênese estava situada em um contexto de reação propositiva do MST, assim como, de outros sujeitos coletivos, em uma conjuntura de forte presença repressiva do Estado, na época dos governos FHC. É pertinente lembrar que nesse contexto exerceram uma forte influência emuladora dessa iniciativa os debates em torno do que ficou conhecido como um “Projeto Popular para o Brasil”, uma articulação do Movimento Consulta Popular (1997) e da Assembleia Popular, movimentos que se originaram entre segmentos progressistas da Igreja Católica, e com forte presença e hegemonia de uma tendência interna da militância petista, a Articulação de Esquerda, que sempre teve forte presença entre os líderes Sem Terra³¹.

A concepção da Educação do Campo, portanto, afirma-se como uma educação que busca superar a tendência dominante de perceber o campo como um local de atraso e residual, em relação à vida nas cidades, portanto inferior e subjugado à lógica urbana. Essa concepção que por décadas alimentava o sonho de estudar para sair do campo passa, portanto, por uma tensão, a partir de um movimento que contraria essa lógica dominante, afirmando a necessidade de políticas públicas voltadas à permanência, com qualidade. Uma educação do e no campo e do campo e não para o campo, produzida pelos próprios sujeitos que nele vivem e trabalham³² (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1999³³). Essa parece ser uma definição que ainda carrega consigo o espírito desse novo momento vivido e marcas profundas e distintivas em se tratando da história da educação brasileira.

Uma síntese, presente em uma das publicações alusivas aos 20 anos da educação do MST bem expressa a atualidade dessa concepção:

31 Uma obra que sintetiza as reflexões do período foi organizada por César Benjamin (A opção brasileira. Rio de Janeiro: Contraponto, de 1998). Nela se pode reconstituir a leitura do período por parte de intelectuais de peso, entre eles, João Pedro Stédile. Uma fonte de consulta importante para os interessados são as cartilhas, cadernos de formação e textos disponibilizados no sítio: www.consultapopular.org.br.

32 Utiliza-se a diferenciação produzida no seio da Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, primórdios do Movimento Nacional de Educação do Campo, que faz uma distinção entre “do” e “no” campo, entendendo que “do” campo pressupõe uma escola que esteja localizada no campo, mas que contemple uma educação que esteja vinculada, política e pedagogicamente, com a história, a cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não apenas um apêndice da escola pensada na cidade e localizada “no” campo. As referências podem ser localizadas na coleção de livretos em cinco volumes: Por uma educação básica do campo, A educação básica e o movimento social no campo, Projeto popular e escolas do campo, Identidade e Políticas Públicas e Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo, publicados entre 1999 e 2004.

33 Estão citados os autores do texto-base que deu origem ao debate inicial, da I Conferência Nacional, em 1997, ratificados na versão final.

A Educação do Campo luta por se concretizar através das instalações de escolas no campo com um projeto político pedagógico que respeite o imaginário camponês, e que esteja ligada à sua história, aos seus sonhos e aos seus desafios. Acredita-se que a escola ajuda na formação identitária dos que por ela passam e por isso deve estar em sintonia com a cultura do povo trabalhador do campo quando está sendo responsável por formá-lo (MST, 2004, p. 58).

Em que se reconheça o protagonismo e a liderança do MST ao longo de todo esse período de tempo, de 1998 até o presente, é significativo reconhecer o quanto esse conceito passou a significar uma marca distintiva para outros tantos povos do campo, na sua imensa diversidade: povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais, entre outros.

O fato é que o MST ao tomar a iniciativa política e conseguir apoios importantes, como o da CNBB, da UNESCO, da UNICEF, da reitoria da UNB, e ao dar passos consequentes com uma grande capacidade de articulação, logrou êxito, tornando-se o principal sujeito político na formulação e na demanda de políticas públicas para a educação do campo, em todos os níveis.

Todavia, se houve avanços significativos em termos legais, de cursos de formação, de referenciais teóricos e conceituais (RAMOS, MOREIRA, SANTOS, 2004), os desafios ainda são de grande monta.

A chegada ao poder na esfera federal de Lula da Silva, em 2003, e a permanência do Partido dos Trabalhadores – de quem sempre foi histórico aliado – no poder por treze anos trouxe benesses, recursos financeiros, reconhecimento, interlocutores confiáveis, legitimidade e apoio político para que se obtivessem avanços na esfera legal, normativa, de programas e mesmo na consolidação de políticas, como o PRONERA³⁴, estratégico para o Movimento.

34 O PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi criado em 1988, no Governo Fernando Henrique Cardoso, a partir de uma conjuntura de intensos conflitos no campo, dos quais se destacaram dois sangrentos massacres, de repercussão internacional: um na Fazenda Santa Elina, em Corumbiara (Rondônia), em 1995, quando 355 trabalhadores foram presos e torturados, e segundo dados oficiais, 16 foram assassinados. O outro, em Eldorado dos Carajás (Pará), em 17 de Abril de 1997, quando cerca de 1.500 trabalhadores interditaram a Rodovia PA-150 e 19 foram assassinados. Nos primeiros anos de existência, o Programa tinha como objetivo principal a atuação na Educação de Jovens e Adultos – EJA, com ênfase na alfabetização e escolarização. Posteriormente essa atuação foi sendo ampliada. Em especial, o Programa possibilitou a jovens e adultos de assentamentos participarem de cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização voltados aos assentados beneficiários do PNRA – Programa Nacional de Reforma Agrária. O Programa conta com legislação própria e reconhecido pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 e pelo Decreto da Educação do Campo e do PRONERA (Decreto nº 7.352/2010), como integrante da Política Nacional de Educação do Campo (PRONERA, 2016). Uma boa síntese sobre as ações no período pode ser encontrada na publicação organizada Santos, Molina e Jesus (2011). Sobre os gêrmens e bastidores de sua criação é muitíssimo esclarecedor o texto de Lerrer (2012).

Em 2002, são aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1/2002 do CNE/CEB), que abrem caminho para uma readequação dos marcos legais e com o governo Lula da Silva, no ano seguinte, há um impulso significativo na área, assumindo essa referência através do resenho da estrutura do próprio Ministério da Educação, estudos técnicos, fomento à pesquisa, publicações, criação de cursos básicos de graduação, entre outras ações. Uma síntese dos avanços legais foi realizada pelo FONEC (2012a, p. 14):

No que diz respeito à legislação, o movimento da Educação do Campo acumulou, a partir de suas diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as lutas dos trabalhadores do campo, uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A iniciativa que houvera sido denominada de Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, que existiu desde a organização e realização da primeira Conferência Nacional de Educação do Campo (1998) até a realização da segunda Conferência (2004), demandando políticas públicas em todos os níveis, voltadas ao acesso e à qualidade da educação dos trabalhadores do campo, é retomada, sob a eminência de uma troca de governo, e acabou derivando no Movimento Nacional de Educação do Campo. Para Munarim (2011, p. 60), três elementos são importantes para essa compreensão: o seu caráter eminentemente político; o seu âmbito de abrangência nacional e o momento histórico de sua emergência, o final do governo Lula, com riscos de perda do já conquistado na esfera da União.

Em que pese os esforços dispensados, o Movimento da Educação do Campo sofre com algo que é externo a ele e sobre o qual não tem governabilidade: um novo ciclo de acumulação, com uma poderosa aliança de classes, que recoloca o lugar do campo sob a hegemonia do agronegócio no mundo capitalista.

Na elaboração mais recente é possível perceber uma inflexão acentuada na compreensão da educação do campo, desde os movimentos contra-hegemônicos, como algo que só pode ser compreendido no ambiente e no contexto do confronto de lógicas produtivas (agricultura camponesa X agronegócio) e de projetos de campos distintos e antagônicos.

Não se pode esquecer que justamente neste período de descenso dos movimentos sociais e populares, desde os anos 2000, se intensificou a ofensiva da burguesia agrária, com as multinacionais na área das sementes, dos defensivos e de produtos transgênicos. Curiosamente, a própria emergência e o protagonismo dos movimentos sociais do campo, que dariam origem a um novo paradigma, a Educação do Campo, também foram acompanhados de um aprofundamento do modelo concentrador de riqueza e renda no campo, expresso, por exemplo, pelo mercado de biocombustíveis, pelo aumento de terras agriculturáveis da monocultura da soja e pela produção de gado para o mercado externo, que se colocam em supremacia e, para sua expansão, deliberadamente operam para a extinção do campesinato e das pequenas propriedades rurais.

O que por vezes parece ser um avanço incontestado, ao ser institucionalizado, acaba por perder vigor crítico e por abrir-se a outras interpretações, notadamente conservadoras e distorcidas em relação às concepções originárias. É o caso do conceito de educação do campo, objeto de regulamentação em pareceres e resolução do Conselho Nacional de Educação³⁵ e órgãos congêneres nos estados e mesmo em municípios, além do Ministério de Educação, e mesmo no Plano Nacional de Educação. Não é exagero afirmar que, hoje, é um conceito em disputa, não pelo ruralismo pedagógico e o corte progressista das ciências sociais e humanas, mas entre os próprios movimentos sociais do campo; os de origem popular e contra-hegemônica e aqueles ligados aos interesses do agronegócio, da burguesia agrária, que também se expressam na disputa pela condução dos rumos das políticas públicas, por fora e por dentro dos próprios governos.

A reflexão sintetizada por Molina (2010), pesquisadora da UNB, integrante do Movimento da Educação do Campo e gestora das ações do PRONERA, nos governos petistas bem expressa essa compressão, motivo pelo qual se destaca uma passagem significativa.

A ação política do movimento da Educação do Campo pode ser vista como uma posição conflituosa dentro do Estado, pois visa conduzir a uma meta específica que é universalizar o direito à educação (não só para o campo) e definir uma política específica que forneça elementos para uma nova epistemologia, para que todos caibam na educação superior (universalização). Observamos, ainda, que a hegemonia da classe dominante não deve impedir que se atue por dentro do Estado. As políticas conquistadas fortalecem a luta dos movimentos, aumentam o grau de democratização e de participação na gestão pública e não substituem a função do Estado. As políticas resultantes dessas ações podem ser interpretadas como a expressão dessa contradição entre os movimentos e o Estado. É preciso não esquecer que a conquista de direitos se consolida nas políticas de

35 Nas diretrizes Operacionais da Educação para as Escolas do Campo (2002) e nas Diretrizes Complementares da Educação do Campo (2008).

Estado, mas o que garante o exercício dos direitos é a luta social e não a existência das políticas (MOLINA, 2010, p. 10).

Pode-se dizer que a Educação do Campo emerge e se consolida como um paradigma de abordagem sobre o universo camponês e o âmbito educacional, e como resultado de lutas populares dos povos do campo, das organizações dos movimentos sociais populares do campo. Como política pública, a Educação do Campo ganha estatuto de uma questão de interesse nacional, catalisando a agenda na esfera pública em múltiplas esferas.

Ela pode ser vista, portanto, como uma forma de resistência e de luta dos camponeses no contexto da luta social, pela afirmação de direitos que, se nascem dos despossuídos sem-terra, ganha amplitude, corações e mentes para além das fronteiras delimitadoras.

3.2.2 Pedagogia do movimento

No trabalho pioneiro de Caldart (2000), em uma obra que abre um ciclo de produções acadêmicas a partir de um referencial em torno da Pedagogia do MST, já ficava claro, a partir da própria história desse movimento, a concepção de uma educação não restrita à escolarização, produzida a partir da própria dinâmica formativa do movimento social, condensada na expressão “de ser Movimento, construir o Movimento e construir-se como Movimento”.

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. É para esta pedagogia, para este movimento pedagógico que precisamos olhar para compreender e fazer avançar nossas experiências de educação e de escola (CALDART, 2001a, p. 19).

É curioso que não exista, nas produções do MST, referência a um conceito que é uma moeda comum no ambiente pedagógico e universalmente aceito: que é a palavra currículo. Não há referências à proposta curricular, referencial curricular, currículo do MST ou algo que o valha, o que pode parecer estranho já que os Sem Terra estudam, sobretudo, nas escolas públicas nos assentamentos.

Aí talvez resida ao mesmo tempo a virtualidade da longevidade e do encanto e sedução dos setores intelectualizados para com a “Pedagogia do MST”, que toma os princípios políticos e pedagógicos como referência, sem deter-se precisamente sobre uma estrutura formal de organização curricular, sem se embrenhar na seara teórica em torno dos debates curriculares, suas

concepções, referências e teóricos e sem nem mesmo tensionar de maneira mais ostensiva formas de planejamento pedagógico ou processos avaliativos. A ênfase recai, no entanto, nos processos de gestão participativos, na organização dos tempos (reflexão, mística, trabalho, etc.) que ressignificam a importância do tempo-aula na perspectiva de uma educação integral e no estímulo à auto-organização dos estudantes.

Há uma rara exceção que merece ser destacada. No Caderno de Educação nº 1, de 1992, há uma inflexão sobre o currículo, planejamento de ensino, sugestões de trabalhos com temas geradores próximos à realidade nos assentamentos, etc. Depois disso parece que houve uma deliberada opção de trilhar um caminho mais fluído, menos acadêmico e escolarizado de fazer o debate que poderia parecer uma simplificação, mas que não é.

Em um dos raros textos onde esse debate é apresentado, justamente nesse período, Caldart, a principal elaboradora teórica do MST, justifica como ela e o próprio Movimento percebiam o debate:

A palavra ‘currículo’ não é muito comum nas discussões dos educadores do MST. Talvez porque seu uso tenha uma origem mais acadêmica ou oficial, ou talvez pelo antigo costume de associá-la a procedimentos formais e redutores do processo educativo. Quem não se lembra das famosas “grades curriculares” com significado vinculado à falta de liberdade pedagógica e ao desrespeito pelos educandos e pelos educadores como verdadeiros sujeitos do processo educativo? E quando se associa currículo apenas com lista de matérias e de conteúdos de ensino, por que, afinal, sofisticar a linguagem? Mais recentemente passamos a usar no MST a expressão Ambiente educativo para indicar nossa preocupação pedagógica como conjunto das dimensões da formação a ser trabalhado em nossos educandos sem terra e a forma de organização das relações sociais, dos tempos, espaços conteúdos educativos da escola (CALDART, 2001c. p.34).

Na sequência a autora explicita o entendimento de ambiente educativo como sendo “tudo o que acontece na vida da escola, dentro e fora dela, com uma determinada intencionalidade educativa. Não é apenas o dito: é também o visto, o vivido, o sentido, o participado, o produzido”, ou seja, uma concepção ampla de currículo.

A recusa à utilização de uma nomenclatura comum ao universo da educação sob o pretexto de não sofisticar a linguagem na medida em que adentramos a elaboração da “pedagogia do movimento” há um complexo e auto-suficiente discurso em torno das “dimensões da formação humana”.

Na passagem dos 20 anos do MST, o Setor de Educação organizou uma publicação alusiva às experiências nessa área junto ao Movimento (MST, 2004). Destaca-se uma passagem que bem revela os principais momentos do processo de construção das referências em educação.

Em nossa trajetória fomos construindo uma concepção de educação, um método de fazer a formação das pessoas, uma concepção de escola. Desde o início tivemos a preocupação de fazer e então ir pensando o que seria a 'escola diferente', e depois os princípios da educação no MST; por isso chegamos à Pedagogia do Movimento e à Educação do Campo. Começamos nossa reflexão pedagógica na escola, saímos dela e estamos voltando a ela, agora a partir de uma visão bem mais alargada de educação e do próprio Movimento (MST, 2004, p. 14).

Segundo a elaboração de Caldart, o MST não se baseia em um referencial pedagógico, ele próprio constitui uma pedagogia própria, a chamada “Pedagogia do Movimento”. Essa afirmação, que a princípio parece carregar algo de pretensioso, é vista como sendo uma criação própria. “O MST é o grande educador dos Sem Terra. E o MST educa os Sem Terra inserindo-os no movimento da história. É esse movimento que vem fazendo do trabalhador se (a) terra um lutador do povo” (CALDART, 2001b, p. 19).

Na Tabela 6, apresenta-se uma síntese que contém os princípios filosóficos e pedagógicos e também as matrizes pedagógicas que integram a “Pedagogia do Movimento”.

Tabela 6 – Princípios e matrizes pedagógicas do MST

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS	PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS	MATRIZES PEDAGÓGICAS
1) Educação para transformação social; 2) Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo; 3) Educação para o trabalho e cooperação; 4) Educação voltada para várias dimensões da pessoa humana; 5) Educação com/para valores humanistas e socialistas; 6) Educação como um processo permanente de formação/transformação humana.	1) Gestão Democrática; 2) Auto-organização dos/as estudantes; 3) Criação de coletivos pedagógicos; 4) Relação entre prática e teoria; 5) Combinação metodológica entre processo de ensino e capacitação; 6) Educação para o trabalho e pelo trabalho; 7) Vínculo orgânico entre processo Educativos e processos econômicos; 8) A realidade como base de produção do conhecimento; 9) Conteúdos formativos socialmente úteis; 10) Vínculo orgânico entre	1) Pedagogia da Luta Social; 2) Pedagogia da Organização Coletiva; 3) Pedagogia da Terra; 4) Pedagogia do Trabalho e da Produção; 5) Pedagogia da Cultura; 6) Pedagogia da Escolha; 7) Pedagogia da História; 8) Pedagogia da Alternância.

processos educativos e processos políticos; 11) Vínculo orgânico entre educação e cultura; 12) Atitude e habilidades de pesquisa; 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Fontes: Cadernos de Educação nº 8 e nº 9 e Boletim de Educação nº 8 do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Na conclusão da obra que justamente leva o título de Pedagogia do Movimento Sem Terra, fruto da tese de doutoramento de Caldart, a autora sintetiza o significado desse processo aqui caracterizado e que terá influência no TAC:

Em sua trajetória histórica, o MST produziu um movimento pedagógico ou um movimento de formação humana. Esta é a Pedagogia do Movimento, no duplo sentido de ter o Movimento como princípio educativo, e de mover a pedagogia desde as necessidades concretas da formação dos sujeitos de uma luta social com características muito particulares (CALDART, 2000, p. 259).

3.2.3 O setor de educação do MST

A seguir é feita uma breve caracterização do chamado “Setor de Educação”, nomenclatura utilizada pelo MST para referir-se a uma de suas frentes de atuação mais importante.

O Setor de Educação do MST foi criado oficialmente em 1988, numa reestruturação interna que dividiu o MST em seções de atividades.

O marco inicial de organização é o ano de 1987, quando se organizou o I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, em São Mateus (ES), que contou com participação de representantes de sete estados. Lá se discutiu a educação dos anos iniciais e a formação de professores para atuar nos assentamentos. A partir disso, em 1988, foi criado o Setor de Educação nos estados. Das discussões acumuladas nas múltiplas frentes de luta do MST por uma educação no/do campo, criou-se o Coletivo Nacional de Educação do MST, neste mesmo ano (MORISSAWA, 2001, p. 240).

De um pequeno grupo de professoras preocupado com a escolarização das crianças acampadas junto com seus pais, na Encruzilhada Natalino, o Setor de Educação do MST passou a

ter um papel com muitíssimo destaque na organização, sobretudo, na fase inicial, na luta por escolas públicas próprias nas áreas de reforma agrária. Desde esse momento, dada a própria necessidade de construção de referências, inicia-se o processo de produção e impressão de materiais de caráter formativo, destinados à própria base do movimento, como a cartilha “O que queremos com as escolas de assentamento” (MST, 1991a).

Lança-se mão aqui, inicialmente, de uma caracterização, em forma de síntese, produzida pelo próprio MST, sistematizada em uma publicação relativamente recente (MST, 2010a), que traz um panorama da área na própria perspectiva do Movimento:

Em toda a nossa história, foram conquistadas 2.250 escolas públicas nos acampamentos e assentamentos em todo país (das quais 1.800 até a 4ª série, 400 até o Ensino Fundamental completo e apenas 50 para o Ensino Médio).

Há 300 mil trabalhadores e trabalhadoras rurais estudando, entre crianças e adolescentes sem-terra, dos quais 120 mil em escolas públicas. Mais de 350 mil integrantes do MST já se formaram em cursos de alfabetização, ensino fundamental, médio, superior e cursos técnicos.

Mais de 4 mil professores foram formados no movimento e em torno de 10 mil professores atuam nas escolas em acampamentos e assentamentos. Mais de 100 mil sem-terras foram alfabetizados, entre crianças, jovens e adultos. Por ano, há aproximadamente 28 mil educandos e 2 mil professores envolvidos em processos de alfabetização.

Por meio de parcerias com universidades públicas, trabalhadores e trabalhadoras rurais do MST estudam em 50 instituições de ensino. Há aproximadamente 100 turmas de cursos formais e mais de 5 mil educandos nessas instituições. São cursos técnicos de nível médio (como Administração de Cooperativas, Saúde Comunitária, Magistério e Agroecologia), cursos superiores e especializações (como Pedagogia, Letras, Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Agrárias, Agronomia, Veterinária, Direito, Geografia, História).

Do desafio de garantir educação do campo, principalmente durante as lutas, surgiram outras inovações importantes, como as Escolas Itinerantes, que acompanham os acampamentos, que não têm localidade fixa. Temos 32 escolas, 277 educadores e 2.984 educandos envolvidos num processo educativo permanente (MST, 2010b, p. 22-23).

O texto ainda destaca a existência das escolas itinerantes, existentes em acampamentos do movimento, e reconhecidas legalmente em vários estados, além da formação continuada.

Uma consulta ao sítio eletrônico do MST revela, na sinopse informativa do link sobre educação, a existência de “mais de duas mil escolas públicas construídas em assentamentos e acampamentos, 200 mil crianças, adolescentes e adultos com acesso à educação garantida, 50 mil adultos alfabetizados, 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores e mais de 100 cursos de graduação em parcerias com universidades públicas em todo o país”³⁶.

36 Disponível em <www.mst.org.br>. Acesso em: 12 de jun 2016.

Das cirandas infantis à educação de nível superior, muitas têm sido as frentes de luta por afirmação do direito à educação, promovidas pelo MST. Todavia é pertinente destacar que não só em relação ao acesso à alfabetização, à escolarização básica e à continuidade de estudos, que esse movimento tem se destacado. A capacidade de formular um ideário pedagógico, com a construção de referências filosóficas, políticas e pedagógicas de cunho progressista e transformador, tem se constituído como uma das marcas do MST.

Além de produzir cartilhas, cadernos pedagógicos, material de campanhas e livros, o setor é responsável pela formação interna de educadores, seja na formação básica, seja na formação continuada, em serviço, nos seus próprios centros de formação ou como corresponsáveis em conveniamento e parcerias com secretarias de educação, nos estados e municípios. Articula ainda junto a universidades, escolas técnicas e institutos federais de educação a viabilização de atividades de pesquisa e extensão junto ao movimento, com especial destaque para os cursos de formação em educação do campo, especialmente na área de licenciaturas. Peso significativo tem também a sistematização, publicação e distribuição de materiais sobre as próprias experiências do movimento. Mais de 20 cadernos, cartilhas e boletins podem ser contabilizados desde sua primeira publicação: o Caderno de Educação número um "Como fazer a escola que queremos" (MST, 1991a).

A viabilização de tantas frentes de atuação implica em uma organização que tem dezenas de militantes profissionalizados ou com ajuda de custo nos estados e a nível nacional, para bancar a subsistência, salários, viagens e a própria execução dos planejamentos – em geral fruto dos próprios convênios realizados, principalmente com o Governo Federal, via PRONERA.

A responsabilidade do setor de educação também se estende para as articulações em torno de várias frentes e movimentos, seja no âmbito da própria Via Campesina, seja em Fóruns de representação com entidades do campo e da cidade e a representação do próprio MST em numerosos eventos, encontros, seminários e reuniões governamentais, em caráter de negocial.

Não bastassem tamanhas tarefas, como se trata de um movimento social aguerrido, situações que envolvem ocupações e acampamentos prolongados exigem a imediata presença das escolas itinerantes e mesmo nos assentamentos da reforma agrária. A ampliação das demandas levou ainda a uma espécie de especialização do setor com várias frentes: das Cirandas Infantis, da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Médio, da Educação Profissional e da Educação de nível Superior.

Passadas quase três décadas de sua criação, é possível afirmar que com muito empenho o MST construiu algo que não é uma tarefa fácil, em país com a extensão territorial e a diversidade do Brasil, ainda mais desde um movimento social com a base social que tem o MST. Ele construiu uma política nacional para a educação. Nesse sentido, um aspecto interessante de investigar, que não será objeto dessa reflexão, é o papel da rede de assessores e intelectuais, mais ou menos próximos do movimento, que, ao que parece, tiveram um papel destacado nesse processo, já que a tríade movimento social – universidade – Estado, sobretudo nas duas décadas recentes, é incontornável para aquilatar os avanços obtidos.

Dentre tantas atribuições, destaca-se como um aspecto central nas preocupações desse setor o ITERRA e os cursos organizados no IEJC – que são considerados “meninas dos olhos” dos intelectuais, na área de educação do movimento.

3.3 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO

3.3.1 Contexto histórico do surgimento do ITERRA e do Instituto Josué de Castro (IEJC)

As histórias do ITERRA e do IEJC não podem ser contadas desde seus primórdios, sem uma referência obrigatória: a experiência inicial da FUNDEP (Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região de Celeiro), através do DER (Departamento de Estudos Rurais) e dos cursos de formação por ele proporcionados. Na sequência é apresentada essa gênese.

3.3.1.1. As origens da FUNDEP

A FUNDEP, no município de Braga - RS foi criada oficialmente em agosto de 1989 e em 1990 inicia suas atividades com duas turmas de Magistério.

A Fundação, nascida de um engajamento militante, foi um abrigo inicial para o grupo de educadores vinculados parcialmente ou integralmente ao Setor de Educação do MST. No seu nascedouro, era mantida com apoio de Igrejas Cristãs e também do Departamento Estadual de Trabalhadores Rurais ligado à Central Única dos Trabalhadores (DETR/CUT), além do MST. E tinha como projeto ser “de fato, uma escola dos Movimentos Populares” (FUNDEP, 1995, p. 21).

Entre as instituições que participaram da criação da FUNDEP e estiveram na sua gestão estavam, além do MST, Sindicatos de Trabalhadores Rurais ligados à Central Única dos Trabalhadores (CUT); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR); Movimento Indígena dos Kaingangs e o Centro de Tecnologias Alternativas Populares (CETAP).

Sua estrutura contava com quatro frentes relativamente autônomas: 1) Departamento de Educação Fundamental (DEF): ensino de 1º e 2º graus (sede: Três Passos); 2) Departamento de Ensino Superior (DES): com o objetivo de formar os próprios quadros da FUNDEP (professores) (sede: Três Passos); 3) Departamento de Teologia e Pastoral (DETEPA): para formação de professores de Ensino Religioso e líderes pastorais (sede: Tenente Portela); 4) Departamento de Educação Rural (DER): com uma proposta alternativa de educação voltada aos movimentos populares, sindicatos, cooperativas de pequenos agricultores; (sede: Braga).

A iniciativa no âmbito da formação teve sua origem com criação da Escola “Uma Terra de Educar”, localizada em antiga escola de formação de religiosos, a Escola Apostólica Mãe Admirável, pertencente aos Oblatos de São Francisco de Sales (CALDART, 1997), na cidade de Braga, na região norte do Rio Grande do Sul, sob os auspícios da FUNDEP.

Em 1991, é dado início aos cursos de Ensino Fundamental e Ensino Médio (antigos 1º e 2º Graus) e magistério, dada a demanda de formação na região. O MST, ao necessitar a formação de professores dentro de uma perspectiva crítica, voltada para as lutas do Movimento, fez o investimento de atuar em uma das frentes: a DER. Nesse processo, surge a partir da discussão nacional a necessidade de formação de quadros técnicos para a atuação junto ao recém criado sistema cooperativo nos assentamentos da reforma agrária. Em 1993, é publicado o Caderno de Formação n. 20 do MST – A cooperação agrícola nos assentamentos, que foi uma espécie de referencial básico do TAC (ITERRA, 2001a).

A primeira edição do Curso de Técnico em Administração de Cooperativas – TAC iniciou e foi concluída na FUNDEP. O curso durava dois anos e a alternância previa 60 dias na escola e 60 dias na comunidade. Todavia, por divergências internas em relação às ênfases no projeto pedagógico e à própria instância de decisão, o MST se retirou da Fundação em 1996, buscando autonomia na gestão de seus cursos técnicos e de formação de professores.

Na versão dos integrantes do ITERRA a raiz da dissidência teria acontecido a partir da realização do III Congresso do DETR – Departamento Estadual dos Trabalhadores Rurais da

CUR-RS, em dezembro de 1993. Segundo Cerioli (ITERRA, 2001a, p.28), na base estaria a concepção de Projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável que levou a uma disputa interna mais incisiva pela hegemônica dentro da Escola. Pode-se dizer que há uma segunda ruptura, inicialmente com a Igreja e depois com a CUT, como necessidade de afirmação do próprio MST como organização.

A FUNDEP³⁷ mantém-se ativa e atende jovens do campo em projetos de elevação de escolaridade, atendendo jovens indicados por movimentos sociais. Até 2014, sua sede esteve situada em Braga (RS) e nesse ano transferiu-se para Ronda Alta (RS), em área com grande simbolismo político para o MST, na origem do próprio Movimento.

Se o ITERRA pode ser considerado uma continuidade ampliada da experiência inicial da FUNDEP, sua vocação foi nitidamente exposta por Caldart: “atender às demandas de formação/escolarização de trabalhadores/as de assentamentos e acampamentos de todo o país” (CALDART, 1997, p. 19). Ou seja, depreende-se na análise, sobretudo da cronologia histórica do ITERRA (ITERRA, 2001a), que as disputas internas entre o MST e a representação da CUT levaram à busca de independência, porém com a mesma filosofia de trabalho nascente.

3.3.1.2 O nascimento do ITERRA

O Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC tem sua sede em Veranópolis, na serra gaúcha, em antigo seminário da congregação dos freis capuchinhos, o Seminário São José, cedido parcialmente em regime de comodato (ITERRA, 2001a). Ele tem como mantenedor o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, que foi criado tendo duas organizações como sócias fundadoras: a ANCA – Associação Nacional de Cooperação Agrícola e a CONCRAB – Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil³⁸, ambas criadas pela Direção Nacional do MST. A partir de 2008, formalmente teve sua manutenção transferida para o Instituto de Pesquisa e Educação do Campo – IPE-CAMPO, uma instituição congênere.

No ITERRA funcionam as seguintes unidades: o IEJC, uma agroindústria, projetos, administração e Educação Superior. Essa combinação de funções acabou por responder a uma

37 Mais informações sobre esse capítulo da construção das escolas no MST podem ser obtidas na consulta da Cartilha FUNDEP/DER/MST/RS - publicada em junho de 1990 e reimpressa em 2005, no Caderno de Educação n° 13 – Edição Especial - DOSSIE MST ESCOLA Documentos e Estudos (1990-2001), p. 11-28.

38 A CONCRAB (Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil Ltda.) é um sistema cooperativista dos assentados. É a promotora do curso, sendo mediado pelo ITERRA.

necessidade de combinar funções dentro de uma mesma estrutura, potencializando os recursos e os meios. Mas, efetivamente é o IEJC que traduz, do ponto de vista da formação de nível médio e profissional, as concepções do Movimento e o *movimento*, de fato, de pessoas. O ITERRA, como um guarda-chuva, acaba sinalizando para fora a representação das políticas do Setor de Educação. É por ele e com ele que são organizados os seminários de formação dos educadores, as publicações, algumas pesquisas, os vínculos com os educadores liberados, os convênios de formação de graduação e pós-graduação (com o Setor de Educação Superior), entre outras ações, como se fora um braço operacional do Setor de Educação para algumas das frentes principais: formação e elaboração/publicação.

Por vezes neste trabalho poderá o leitor mais desavisado ou mesmo a autora usar como se fossem sinônimos o ITERRA e o IEJC, mas tratam-se de estruturas distintas que coexistem, coabitam o mesmo espaço e, por vezes, confundem mesmo os militantes e os pesquisadores mais tarimbados.

3.3.1.3 O IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro

O IEJC se constitui como uma escola de educação média e profissional, combinando objetivos de educação geral, escolarização e formação de militantes e técnicos para atuação no MST. Seu funcionamento está organizado em torno de cursos formais de nível médio, de educação profissional e de formação de professores, criados a partir de demandas apresentadas pelos diversos setores do MST.

Contando com uma ampla estrutura física, em prédio de quarto andares, é possível que no mesmo espaço, simultaneamente, sejam acolhidas até quatro turmas de diferentes cursos. O espaço serve também como moradia, local de administração, convívio e de trabalho. Os educandos são oriundos de vários estados brasileiros e são indicados pelas próprias instâncias do Movimento para lá estarem presentes. Os cursos funcionam em tempo integral, em regime de internato (DAL RI; VIEITEZ, 2004).

O IEJC, ao longo de duas décadas de existência, ofertou diversos cursos de nível médio. Alguns deles tiveram uma experiência longa, mas foram encerrados, como o curso Normal de Nível Médio (Magistério) que formou 14 turmas e o Técnico em Administração de Assentamentos (turma única). Também foram realizadas experiências com cursos Técnico em

Saúde Comunitária e Comunicação Social (EJA Médio com qualificação profissional). Outros continuam a ser ofertados como o curso Técnico em Administração de Cooperativas (TAC). Ainda, desde os anos 1990, é oferecido o curso de EJA Nível Médio e, a partir de 2008, EJA Médio combinado com o curso técnico em Contabilidade (PROEJA), em parceria com Instituto Federal de Bento Gonçalves.

Desde 2000, o ITERRA realiza convênios com o PRONERA, o que possibilita a cobertura de parte dos custos existentes. Em convênio com a UERGS, duas turmas de Pedagogia da Terra (Via Campesina) se formaram no ITERRA, além de uma só com educandos do MST, em convênio com a UNIJUÍ e de Licenciatura em Educação do Campo, com a UnB. Mais recentemente, teve início a primeira turma de Licenciatura em História (CALDART et al, 2013).

Também acontecem no IEJC atividades de formação de duração mais curta como seminários, oficinas e cursos livres de qualificação profissional, geralmente combinando objetivos de capacitação técnica e de formação geral, sempre voltados à filosofia de educação da própria mantenedora, que é uma organização do Movimento Sem Terra.

Segundo Caldart (2013), em 1994, o MST percebeu a necessidade da criação de uma entidade educacional específica para atender às demandas e às necessidades de formação e escolarização dos assentamentos e acampamentos frutos da Reforma Agrária. Neste mesmo ano, a CONCRAB informa a FUNDEP a decisão de sair de Braga e a ida para Veranópolis, a 160 km da capital, e “então, a partir da decisão tomada de um novo lugar negociado, começou a ser planejado o ‘Centro (de Formação) de Veranópolis’, que deveria entrar em funcionamento em 1995. Junto com o sonho de construir efetivamente uma escola do MST” (CALDART, 2013, p. 30).

É possível identificar uma profusão de pesquisas e trabalhos acadêmicos, de diferentes envergaduras, sobre a experiência do ITERRA e do IEJC. Eles dialogam com os referenciais políticos e pedagógicos do MST, suas concepções e suas práticas. A análise de um curso específico, de nível médio profissionalizante, como o TAC, não poderia, portanto, se furtar de reconhecê-los para, a partir daí, delimitar um foco mais preciso no seu objeto de estudo, propriamente dito.

Andreatta (2005), ao fazer uma investigação sobre o ITERRA e o IEJC afirma, e aqui se concorda com ele, que de fato, trata-se de uma “escola diferente”, pelo grau de participação dos

educandos, pela horizontalidade das relações, pelo alto grau de compromisso e responsabilidade assumido por educandos e educadores.

De diversos ângulos de análise, a experiência inicial da FUNDEP parece ter sido decisiva para muitos rumos da experiência que seria implantada em Veranópolis, através do ITERRA/IEJC. Foi em Braga, cidade no norte do estado, que iniciou o curso de magistério voltado à titulação de professores para atuarem nas escolas de assentamento, com cinco turmas, de 1989 a 1996 (CALDART; KOLLING, 1997, p. 229). Foi lá também que se formou a primeira turma do TAC e lá que começou a segunda.

Chama-se a atenção para a impossibilidade de uma análise que dissocie a experiência de um curso da própria organização e dinâmica da Escola (IEJC) e, conseqüentemente, também do ITERRA que, por sua vez, é orientado pelo Setor de Educação e pela própria direção do MST. Essa cadeia sincrônica tem origem, todavia, mais longínquas. Destaca-se uma delas, a religiosidade cristã.

3.3.1.4 Raízes teológico-cristãs do MST e no IEJC

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) é um órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), nascida em junho de 1975, em plena ditadura militar, durante o Encontro de Pastoral da Amazônia, convocado pela CNBB, a partir da mobilização e articulação de bispos e prelados progressistas (CPT, 1982).

Tal iniciativa se originou claramente a partir das influências da Teologia da Libertação e da organização das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), dos Círculos Bíblicos e das Pastorais Sociais. O apregoado "novo jeito de ser igreja, no mundo", com a conciliação entre a fé e o compromisso social, com a crença em um Deus Justo e solidário, que caminha com o povo em seu processo de libertação impulsionou grandemente a ação missionária, pastoral, social e política, expresso, por exemplo, na releitura teológica-política e popular da bíblia, no empoderamento dos leigos, na difusão de metodologias participativas na análise e interpretação da realidade e na ênfase da importância do "testemunho", da práxis transformadora (BOFF; BOFF, 1993).

A Teologia da libertação tem inspirado, há pelo menos quatro décadas, movimentos sociais e pastorais no processo de constituição de sua autonomia sócio-política, em especial no

contexto latino-americano. A partir da década de 1960, uma “hermenêutica libertadora” e práxis pastoral, fundamentada em uma nova interpretação da bíblia, estabeleceu a opção preferencial pelos pobres e oprimidos (BOFF; BOFF, 1993). Esse fato alterou significativamente a realidade social latino-americana.

Vários autores, como Grzybowski (1990), Görgen (1997) e Goes (2004) recuperam elementos dessa influência na luta pela terra e no MST em particular. Todos esses autores destacam o papel decisivo que a teologia da libertação cumpriu, através de mediadores intelectuais, na combinação de evangelização com educação política, no contexto do fortalecimento dos movimentos sociais na abertura política, envolvendo desde movimentos de associações de moradores até a organização de sindicatos e centros de assessoria popular.

Martins (1994), já recupera tal análise, destacando o papel da Igreja Católica em torno da questão agrária, desde a década de 1950, suas leituras de realidade e repostas pastorais em torno da situação dos pobres da terra, os camponeses e povos indígenas. Ao analisar as tensões entre a Igreja e as estratégias da esquerda pré-1964, sobretudo do partido comunista, Martins recupera os germens de uma opção que será alimentada pelas tensões com o Estado no período de ditadura militar, sobretudo na abertura de novas fronteiras agrícolas no centro-oeste e norte do país. Decorrente da lenta mudança de orientação, que só se consolidou em 1980, se inscreve a criação de duas agências especializadas no trabalho pastoral: o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972, e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975, ambas vinculadas à Linha de Ação Missionária da CNBB.

A Comissão Pastoral da Terra tornou ativa a presença da Igreja nas regiões de conflitos sociais que vitimam os camponeses. Ela se propôs a constituir-se num canal suplente de expressão e apoio para que os trabalhadores se organizem, especialmente nos sindicatos, e exijam respeito por seus direitos reconhecidos em lei e, até mesmo, avancem na direção do reconhecimento legal de seus costumes relativos à concepção do direito de propriedade (MARTINS, 1994, p. 140).

Ainda que se reconheça o papel histórico da CPT, dos agentes de mediação e da própria doutrina social da Igreja Católica – todos cruciais para o próprio surgimento e organização do MST, o sociológico José de Souza Martins não deixa de apontar pontos de tensão que levaram a uma mudança do papel dos mediadores do trabalho pastoral, a ponto de serem absorvidos pela laicização da luta pela terra, em um contexto de luta pela expansão das liberdades civis no Brasil.

As tendências e grupos políticos de esquerda acabaram tendo êxito em convencer agentes de pastoral de que de nada adiantava todo o trabalho que faziam se sua proposta não fosse além dos limites da Igreja e da religião. Em grande parte, desse ponto de vista,

todo o trabalho pastoral só tem sentido se transformado em momento do processo político. A política, e sobretudo a política partidária, passou a definir o sentido da ação pastoral (MARTINS, 1994, p. 160).

A aproximação dos católicos de esquerda, educados na tradição da Ação Católica, com os grupos organizados de esquerda, apoiados em corpos doutrinários fechados, durante a ditadura militar, permitiu que os católicos se apropriassem dessas doutrinas para alargar sua compreensão da realidade social com a qual lidavam. A pobreza metodológica desse marxismo simplificado não lhes permitiu, porém, que se dessem conta do grande desencontro que havia entre a pobreza da teoria e a riqueza da prática no trabalho pastoral que se abriu inicialmente na região amazônica e depois no Brasil inteiro. Esse é certamente o mais grave impasse do momento na atuação da CPT e claramente na atuação do MST. Boa parte de seu projeto supostamente alternativo se perde no reduativismo ideológico que anula justamente o que é de fato riqueza de possibilidades e possibilidade do alternativo em sua experiência de base (MARTINS, 2000, p. 116-117).

Influências cristãs, advindas das elaborações progressistas do II Concílio Vaticano (1962-1965); da II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, em Medellín, Colômbia (1968); e da III Conferência do Episcopado Latino-Americano, em Puebla, México (1979), refletem um período de grande efervescência de mudanças sociais e culturais e orienta claramente, como indica Menezes Neto (2007), para uma aproximação da teologia com a religiosidade popular latino-americana e o fomento aos movimentos sociais populares e de trabalhadores.

Além da “opção preferencial pelos pobres”, é notável a incorporação de elementos metodológicos de análise da realidade advindos do marxismo³⁹ e da fenomenologia cristã, que foram centrais como legado para uma teoria da ação, expressa por exemplo no célebre método do “ver-julgar-agir”, amplamente difundido nas hostes cristãs-militantes.

Especificamente no contexto do Rio Grande do Sul, o pesquisador Cesar Goes (2004) destaca o papel dos agentes religiosos da Igreja Católica do RS na formação e na consolidação dos movimentos sociais, nas décadas de 1970 e 1980 e também recupera as rupturas provocadas pelas leituras dos próprios agentes da CPT no trabalho que levaria ao ressurgimento revigorado dos movimentos sociais do campo e, particularmente, do MST. Goes analisa o acampamento da Encruzilhada Natalino (1981-1983), entre Ronda Alta e Sarandi (RS), que marcou a retomada da

39 Essa é uma afirmação que tem muitas interpretações distintas. Autores como Henrique Dussel (1999) e Leonardo Boff, indicam um desencontro histórico dessas tradições e apenas um uso instrumental de categorias de análise marxista, a partir da própria trajetória de seus formuladores, fortemente influenciados por leituras críticas no campo das ciências sociais. Frei Betto (1986), por exemplo, já advoga uma maior aproximação e não vê incongruências entre a subjetividade humana e o materialismo histórico.

luta pela terra no RS, e a ocupação da Fazenda Annoni (1985) como cenários privilegiados para entender a ação pastoral na luta pela terra.

Religiosos como o padre Arnildo Fritzen, pároco que acompanhou diuturnamente essa organização inicial, foram cruciais, bem como algumas religiosas que prestaram assistência aos acampados. Ações que vão desde a organização do acampamento, passando pela formação de grupos de discussão, pelo fomento à dimensão profética e religiosa com celebrações massivas, até a negociação com autoridades da repressão, como o Major Curió, tiveram à frente o Pe. Arnildo Fritzen. Além dele, Goes destacou a ação do Pe. Otávio Klein, da Pastoral da Juventude de Passo Fundo, do Pe. João Bosco Schio e dos freis capuchinho Wilson Dallagnol e franciscano Vilso Antonelo.

Além dessa atuação, as próprias diretrizes de organização em outras regiões do estado, de organização de reuniões, produção de material didático, boletins, passaram pelos agentes de pastoral, até que, paulatinamente, com a institucionalização do MST, a partir de 1984, agentes da CPT passaram a atuar como convidados em iniciativas do próprio Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, o que foi ampliado com o acirramento e a radicalização da luta pela terra. Alguns deles, inclusive, se desvinculam da própria CPT para assumirem a condição de apoiadores ou mesmo lideranças do Movimento nascente.

Na Fazenda Anoni, Igreja e MST são institucionalmente duas forças autônomas, articuladas em função de interesses que podem ser comuns, mas resguardavam interesses específicos de cada segmento. [...] As alianças, por situações bem determinadas, apresentavam composições reunindo sujeitos dos dois meios, e não era estranho haver discussões onde agentes religiosos posicionavam-se em lados opostos (GOES, 2006, p. 130).

Cabe ainda lembrar que lideranças e assessores importantes estiveram na origem desse Movimento, como Frei Sérgio Görden, frade dominicano, membro da CPT em Frederico Westphalen e militante histórico e assessor do MST. O próprio João Pedro Stédile, então funcionário da Secretaria da Agricultura, se desvincula da função e atua até o final da ocupação como assessor da CPT (GOES, 2004, p. 114). Edgar Kolling, coordenador do Setor de Educação do MST desde seu surgimento, também é oriundo dessas lutas e também atuou como assessor da CPT, assim como Ademar Bogo, ex-seminarista, do Setor de Formação do MST. D. Tomas Balduino, coordenador do CIMI e grande apoiador da luta do MST ao longo de toda sua existência e D. José Gomes, bispo de Chapecó, famoso por sua atuação na ala progressista da Igreja Católica e membro ativo da CPT também forma referência fundamental para o MST.

Mesmo apoiadores ocasionais, mas muito importantes, continuam presentes em muitas frentes, na elaboração e na publicação e mesmo na produção de artes, de muralismo e de místicas, como a Irmã Elda Broilo, da Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo Scalabrinianas (COELHO, 2010, p. 89) e o padre Paulo Ricardo Cerioli⁴⁰, que cumpre um importante papel de formulador na sistematização de propostas no setor de educação do Movimento⁴¹.

Ao estudar a trajetória militante de várias lideranças do MST, a pesquisadora Débora Lerrer (2009, 2012) destaca a importância, no sul do país, da própria estrutura organizativa e o alcance da Igreja Católica, que teriam beneficiado, sobretudo nas comunidades rurais, o surgimento de várias dessas lideranças:

Herdeiro das concepções das pastorais progressistas da Igreja católica, o Movimento Sem-Terra é um dos vários frutos sociopolíticos desta tradição religiosa, que originou inclusive o PT. Muitos de seus militantes fizeram parte de seus estudos básicos e, mesmo, superiores em seminários e instituições católicas ou militaram na Pastoral da Juventude e nas CEBs (Comunidades Eclesiais de Base). Estreitamente associada a comunidades rurais, onde se originou o MST, a Igreja católica da região Sul também tinha nestes espaços sua maior fonte de candidatos à carreira religiosa, particularidade que sanava a histórica dificuldade da instituição em reproduzir seus quadros no país (LERRER, 2012, p. 469).

É um dos próprios líderes do MST, João Pedro Stédile, que faz esse reconhecimento da importância do legado teórico-prático da teologia da libertação, aqui transcrito:

A maioria dos militantes mais preparados do movimento teve uma formação progressista nos seminários da Igreja. [...]. A contribuição que a Teologia da Libertação trouxe foi a de ter abertura para várias ideias. Se tu fizeres uma análise crítica da Teologia da Libertação, ela é uma espécie de simbiose de várias correntes doutrinárias. Ela mistura o cristianismo com o marxismo e com o latino-americanismo (STÉDILE; MANÇANO, 1996, p. 59).

A reconstituição desses laços de aproximação e ruptura, entre agentes de mediação da CPT, em especial, e da Igreja Católica em sua estrutura eclesial em geral, com o surgimento do MST a CPT pode continuar sua influência a partir de uma das tradições cristãs⁴² em um

40 Paulo Ricardo Cerioli é vinculado à Unidade de Educação Superior do Coletivo Político Pedagógico do IEJC. Frei e depois padre franciscano da Ordem dos Oblatos de São Francisco de Sales, bacharel em Filosofia e especialista em Cooperativismo. Tem assessorado sistematicamente o MST no Setor de Educação e tem grande importância na constituição do ITERRA e do IEJC, além das formulações em torno da Educação do Campo e na origem e difusão dos Laboratórios Organizacionais do Campo junto aos Setores de Formação e Produção.

⁴¹ *Movimento* é o termo utilizado pelos integrantes do MST para se auto-identificarem e também empregado aqui doravante a modo de facilitar a leitura.

⁴² É preciso registrar a importância, em especial no Paraná, do trabalho pastoral desenvolvido pela Igreja Luterana (IECLB) no nascimento do MST (FERNANDES, 2001).

movimento social em sua gênese. A organização do próprio MST, passados trinta anos de sua fundação e da organização na área da educação, ainda guarda muito dessa influência cultural, mesmo que hoje a influência da Igreja seja muito diminuta. Dessas tradições podem ser citadas como exemplos o papel da simbologia, com vários ritos e a liturgia religiosa, que são laicizados (da cruz, da mística, da relação com a natureza como universo do sagrado, das músicas, hinos, celebrações, palavras de ordem, poesias e marchas), do forte sentido de hierarquia e responsabilidade, na ética comunitarista (dos núcleos de base até a divisão do trabalho e nas assembleias), na produção de material educativo (cartilhas e boletins de fácil leitura), na concepção de educação e nas metodologias de trabalho propostas (no qual o pensamento de Paulo Freire se destaca, com ênfase na formação de valores emancipatórios e na dimensão do papel da utopia). O próprio ITERRA, e antes a FUNDEP, funciona em prédios que foram outrora Seminários de Formação de religiosos de congregações da Igreja Católica.

Tais traços estão presentes, como analisado em outro capítulo, na própria organicidade do ITERRA e do IEJC. Eles têm mais peso do que reconhecem os teóricos e militantes e evidentemente foram mixados com outras tradições, buscadas, sobretudo no pensamento pedagógico socialista, do qual é expoente Anton Makarenko (1980, 2002, 2010), e no próprio aprendizado singular desde as práticas educativas. Esses traços são cruciais para o entendimento das matrizes formadoras da concepção presente em cursos como TAC, suas virtudes e seus limites.

Os fenômenos sócio-políticos não acontecem de forma isolada e nem por obra do acaso. Nesse sentido, compreender a constituição da escola e mais detalhadamente, da concepção de educação e de mundo que está por trás de sua formulação, ajuda a decifrar os dilemas vividos por estes trabalhadores para garantirem o seu direito⁴³ à educação, em todos os níveis e modalidades: infantil, fundamental, EJA, médio, superior.

Menezes Neto (2007) lembra, por exemplo, que a mística dos rituais do MST, contribui para manter nos militantes a chama para a luta e a organização comunitária, pois alimenta sonhos e utopias, fomentando mobilizações mesmo quando suas principais fontes éticas e políticas de

43 “Conceber a educação como um direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal. Esse é o caso da educação, reconhecida como direito de todos após diversas lutas sociais, posto que por muito tempo foi tratada como privilégio de poucos”. HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: CALDART, Rosely. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

inspiração atravessam momentos de retração. Portanto, não apenas as bandeiras, bonés e hinos são acionados, mas verdadeiras celebrações e encenações, reforçando as representações identitárias. Um amplo e ilimitado arsenal pode ser criado e acionado como representações simbólicas para construir o sentido da mística pretendida.

Em outra pesquisa, Fabiano Coelho (2010), em um trabalho notável, destaca o quanto a prática da mística entre os sujeitos Sem Terra é fruto do contato entre agentes religiosos e o MST. Segundo esse historiador, tal referência foi secularizada, apropriada e recriada, tomando outras conotações e sentidos, com um cunho mais político do que religioso, e foi adquirindo centralidade nas ações do Movimento como cimento de uma identidade coletiva. Tal prática levou a uma teorização por parte dos próprios dirigentes, que colocou a mística como um elemento estratégico, como uma prática cultural e política no MST, indissociável do processo formativo da identidade Sem Terra, que também está presente, com muita força e vigor, no IEJC.

3.3.2 Estrutura e funcionamento da escola

Essa percepção foi bem captada em pesquisa realizada pelas pesquisadoras Guedini e Abreu (2010), sobre a experiência da primeira turma de Pedagogia da Terra/Via Campesina, no ITERRA.

Organizar o trabalho pedagógico de um curso, de forma que inclua dimensões da reprodução da vida, da organização, das políticas, entre outros, intercalados com o estudo específico, possibilita que as teorias estudadas sejam bem apropriadas, tornando-se prática social responsável que vai desde gestos de solidariedade com o outro até compromissos com dimensões mais amplas do projeto de desenvolvimento colocado como base destas mudanças propostas (GUEDINI; ABREU; 2010, p. 91).

A caracterização aqui apresentada faz parte de uma cultura organizativa que vem sendo experimentada e reelaborada no ITERRA ao longo de mais de duas décadas. Todas as turmas (magistério, técnico agente de saúde comunitária, técnico em comunicação, TAC) que por lá passaram participam de atividades que são da ordem geral, tais como responsabilidade pela autogestão, inclusive financeira, do IEJC, assembleias gerais, seminários de crítica e autocrítica, debates formativos em torno de temas candentes da conjuntura, etc.

3.3.3 A pedagogia da alternância no IEJC

Nesta seção é feita uma caracterização de um dos pilares organizativos da proposta pedagógica da Escola Josué de Castro, a pedagogia da alternância. Tal referência, ainda que claramente tenha inspiração nos modelos europeus e mesmo nas Casas Familiares Rurais no Brasil, guarda especificidades importantes. Para assinalá-las, apresenta-se um histórico do processo de construção dessa referência, caracteriza-se essa pedagogia em seus traços principais e destacam-se alguns desafios percebidos, desde a inserção em campo da pesquisa.

3.3.3.1 Panorama histórico da pedagogia da alternância

Há no Brasil um já significativo número de estudos sobre as experiências em torno da denominada pedagogia da alternância. Trabalhos como os de Silva (2016) e de Ribeiro (2010) são referência⁴⁴ na área do ponto de vista analítico, já que há uma profusão de ensaios de caráter histórico-factual e descritivo das experiências e ao mesmo tempo uma quase ausência de estudos sobre as características pedagógicas da alternância e dos projetos nos quais elas se inserem.

Tenciona-se apresentar um apanhado histórico que, ainda que breve, ajude a situar e contextualizar a experiência do MST no tocante a essa referência, tão decisiva para a sua organização junto ao Instituto de Educação Josué de Castro.

O conceito de pedagogia da alternância nasceu a partir de uma experiência inusitada: a iniciativa de um religioso católico em um pequeno vilarejo no interior da França. O padre Abbé Granereau, em 1935, fundou a primeira “*Maison Familiale Rurale*” ou Escola Família Agrícola, buscando solucionar os problemas de acesso à educação de uma comunidade rural extremamente carente. Essa iniciativa, potencializada pelos sindicatos rurais e incentivada pelo catolicismo rural francês se consolidou, a ponto de se expandir, a partir da década de 1950, por vários países para além do continente europeu. O trabalho educativo em alternância significa, segundo um dos estudiosos franceses (GIMONET, 2007, p. 44-45): “Alternância do tempo e do local de formação, ou seja, de períodos em situação sócio-profissional e em situação escolar. [...] É uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo”. Em levantamento realizado por Ribeiro

44 No Brasil o estudo que é pioneiro na análise da pedagogia da alternância foi produzido por um autor que é também uma referência dos estudos críticos sobre trabalho e educação, que é Paulo Nosella. Esta nota procura fazer justiça ao seu pioneirismo. NOSELLA, Paulo. Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Dissertação de Mestrado. PUC-SP. São Paulo. 1977.

(2010), é identificada uma variação da experiência de alternância, que emergiu na Itália, na década de 1960, como Escolas Famílias Agrícolas, que foram assumidas pelo poder público, ainda que tivessem forte apoio dos camponeses e da igreja católica.

As Escolas Família Agrícola estão ligadas à tradição das Casas Familiares Rurais, na Itália que guardam algumas peculiaridades em relação ao modelo francês.

Ambos os modelos são em geral administrados por uma associação denominada de Associação da Escola Família ou Associação de Pais, da qual fazem parte os pais, grupos de agricultores, representantes do poder político local e outros membros da comunidade, além de educadores e monitores.

No Brasil, as primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância nascem no final da década de 1960, no estado do Espírito Santo, com o surgimento das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs. Já na década de 1980, foram criadas Casas Familiares Rurais em estados como Pará, Alagoas, Pernambuco e Bahia.

Os Centros de Formação por Alternância (CEFFAS), denominados no sul, norte e nordeste como Casas Familiares Rurais (CFR's) e Casas Familiares do Mar (CFMs) e no sudeste como Escolas Família Agrícolas, têm como uma estratégia de sobrevivência a organização em associações e redes⁴⁵, promovendo encontros que são uma fonte inicial de conhecimento dessas experiências.

Uma das autoras que tem se dedicado a estudar o tema é Lourdes Silva (2016) juntamente a um grupo de colaboradores, vinculados à UFPR, que, além de recuperar os fundamentos teóricos da alternância tem avançado no trabalho empírico, fazendo distinções entre as modalidades da EFA e da CFR, de modo a evidenciar que não se trata apenas de uma mudança de nomenclatura ou autoria. Segundo essa autora, no Brasil, existem uma diversidade de experiências, com pelo menos oito diferentes centros educativos que utilizam a pedagogia da alternância. Presentes em todas as regiões brasileiras, esses centros somam, no conjunto, mais de 270 experiências educativas no território nacional (SILVA, 2016, p. 147).

Até muito recentemente essa modalidade era relativamente marginal nos estudos acadêmicos e mesmo entre o próprio movimento social do campo, excetuando os sindicatos

45 Entre elas a UNEFAB. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas e as ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais (em várias regiões do país). Há ainda a AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural. Todas dispõem de sítios eletrônicos e há a produção de periódicos e encontros que podem ser consultados on-line.

rurais próximos às bases dessas experiências. Uma maior visibilidade foi lentamente sendo adquirida e é possível perceber um florescimento de iniciativas e experiências, inclusive na esfera da educação pública, nos níveis da educação fundamental, médio e superior, que tomam por base muitos dos pontos em comuns das experiências relatadas. De outro lado, pesquisadores com um referencial crítico vêm tensionando para trazer esse debate para o seio do movimento pela educação do campo, o que significa uma tentativa de politização das experiências em curso.

Apesar da já larga experiência de implantação, mais de quatro décadas, um dos desafios encontrados é a falta de regulamentação dessa modalidade de oferta, além de, em muitos estados da federação, inexistir ou ser insuficiente a colaboração e o repasse de recursos pelo poder público para a manutenção das mesmas, na medida que ainda são associações comunitárias formadas por agricultores e pescadores artesanais, muitas vezes, suas mantenedoras (BERNARTT *et al*, 2016).

Em torno das distintas nomenclaturas para a alternância pedagógica reside concepções que têm alguns pontos de convergência e ênfases distintas. Apoia-se em Silva (2016) para traçar alguns desses pontos. Segundo a pesquisadora paranaense, as convergências podem ser resumidas aos seguintes elementos: a) adequação das estratégias pedagógicas da alternância às condições de vida e de trabalho da população do campo; b) conjugação da formação teórica com as atividades na realidade de vida e trabalho dos jovens e c) manutenção dos vínculos entre alunos, famílias e cultura local.

Os traços de distinção se localizam nas ênfases dadas aos aspectos formativos, com maior ou menor atenção a determinadas características elencadas. Silva (2016) percebe uma generalizada falta de referências conceituais nas propostas analisadas. Já na análise de Ribeiro (2010), as distinções residem sobretudo nas concepções de fundo, orientadoras dos fazeres político-pedagógicos.

Uma caracterização de síntese pode ser encontrada no estudo de Bernartt e colaboradoras (2016) que esmiúçam um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos presentes nas experiências. Eles estão caracterizados na tabela reproduzida a seguir, elaborada pelas autoras:

Tabela 7 - Procedimentos didático-pedagógicos da Pedagogia da Alternância

Procedimentos	Função
---------------	--------

Pesquisa Participativa	Realizada com família e comunidade e objetiva compreender questões que envolvem a comunidade de maneira geral e as atividades produtivas ou não.
Plano de Formação	Contém os objetivos orientadores da CFR, considerando o contexto dos jovens, bem como as metas almejadas por eles e suas famílias.
Temas Geradores	Temáticas previamente elaboradas com a participação da família. São discutidas com o intuito de impulsionar reflexões sobre a realidade local, preconizada por trabalho interdisciplinar.
Plano de Estudos	Instrumento de investigação da realidade que permite ao jovem compreender dificuldades, contradições e benefícios presentes nela com vistas à construção de mecanismos que auxiliem no desenvolvimento do estudo.
Pesquisa da Realidade	Roteiro de estudo realizado por educadores e jovens, fundamentado nos temas geradores do Plano de Formação. Os jovens têm a possibilidade de escolher temáticas presentes na vida real e pesquisar sobre ela.
Colocação em Comum	Momento de discussões e construções de conhecimento entre jovens e educadores.
Cadernos Pedagógicos	Funciona como uma espécie de diário de campo onde o jovem pode anotar suas observações e atividades desenvolvidas.
Atendimento Individual	Após a colocação em comum, os jovens são atendidos individualmente pelos educadores, a fim de solucionar possíveis dificuldades.
Visita de Estudos	Atividades que envolvem toda a comunidade escolar e para além dela, sua finalidade é propiciar uma troca de experiências entre as famílias e a comunidade.
Visita às Famílias	Atividades que visam à formação integral, permitindo aos jovens aprimorar seus conhecimentos para além do espaço escolar.
Intervenções Externas	Visita de pessoas que não fazem parte do cotidiano escolar, mas que fazem parte da comunidade – médicos, dentistas, agrônomos.
Auto avaliação	Os jovens avaliam seu processo de

	aprendizagem.
Projeto Profissional do Jovem	Tem como finalidade inserir o jovem no mercado de trabalho, fortalecer a agricultura e sustentabilidade ambiental, trata-se de um estágio que impulsiona o desenvolvimento do meio, uma vez que interliga todos os conhecimentos adquiridos ao longo de sua permanência, possibilitando a ele refletir.

Fonte: Bernartt; Antunes; Massucatto; Pezarico; Piovezana (2016, p.181).

Para Ribeiro (2010) é nítida que uma das influências nas referências da alternância nas CFR's e EFA's advém da pedagogia de Paulo Freire. Todavia um dos desafios percebidos nas leituras efetuadas é assinalado por Silva (2016, 2012), que desafia as experiências existentes a se aproximarem de uma perspectiva da educação crítica e com maiores vínculos como a cultura e as lutas camponesas e suas organizações de classe, condições imprescindíveis para o que autora chama da alternância integrativa:

Avançar em direção a uma alternância integrativa requer um conjunto de condições, de ordens diversas. Uma delas é uma abertura dos Centros de Formação para o mundo, orientada pela busca permanente de incorporar e reconstruir no processo de formação da população do campo os conhecimentos historicamente criados e recriados nas lutas e vivências dos camponeses, de suas organizações, seus movimentos. Essa articulação entre formação e contexto sócio-político constitui uma das condições de uma verdadeira alternância. Além disso, e essa combinação do projeto de formação dos jovens com a realidade das lutas e movimentos sociais que fornece sustentação ao princípio da alternância como instrumento de desenvolvimento, evitando assim a reprodução de velhas falácias que atribuem a educação, por si só, a capacidade de realizar transformações sociais, de promover a melhoria das condições de vida no campo, entre outras, que acabam por reproduzir o velho discurso liberal em relação a função social da escola (SILVA, 2016, p. 157).

3.3.3.2 Características e peculiaridades da alternância no IEJC e no TAC – Técnico em Cooperativismo

Em que se reconheça o lugar das experiências inspiradoras, como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CEFs), a experiência do IEJC foi paulatinamente assegurando traços singulares e próprios em relação às outras experiências.

No curso de Técnico em Cooperativismo - TAC há uma clara divisão em períodos de alternância de atividades. No Tempo-Escola os estudantes passam dois meses seguidos na escola,

em geral nos períodos de meados e final de ano, desenvolvendo atividades de aulas, oficinas, estudos e atividades culturais, além de experiências de trabalho e gestão da própria cooperativa que sustenta o curso. No tempo-comunidade o aluno retorna para sua comunidade de origem/movimento/assentamento para desenvolver atividades vinculadas ao seu coletivo, seja no contexto do trabalho familiar, seja na militância social e política, o que implica a manutenção de laços afetivos, culturais, territoriais e políticos com os locais de origem e o respeito aos calendários agrícolas.

Todavia, é importante fazer uma distinção que faz toda a diferença da experiência do ITERRA/IEJC para as dos outros modelos de alternância existentes. Enquanto nos Centros Familiares de Formação por Alternância é realizada, através de uma alternância relativamente rápida, uma semana para o Ensino Fundamental e uma quinzena no Ensino Médio – na escola/centro e depois nas comunidades de origem; na experiência do MST a modalidade se inscreve como uma imersão profunda. Afinal são imersões de longa duração – dois a três meses – o que cria uma outra rotina em termos de interação e determina, em boa medida, uma dinâmica muito mais intensa nas relações entre os estudantes e o próprio IEJC em toda a sua estrutura e lógica, ao mesmo tempo que distancia o contato com as comunidades de origem, como o existente nos modelos de outros Centros de Formação por alternância.

Fundamentalmente podem ser destacados como elementos distintivos: a) a vinculação orgânica com os estudantes a partir de movimentos sociais do campo; b) a explicitação político-pedagógica de uma base epistêmica calcada em uma concepção dialético-crítica; c) processos de construção e gestão coletivos multidimensionais; d) acentuada formação político-organizativa combinando teoria e prática; e) a vinculação entre projeto educativo, projeto formativo e projeto de sociedade de maneira articulada e vertebrador da organização pedagógica.

Uma das poucas pesquisadoras que se debruçou sobre o tema, realizando, justamente uma análise comparativa das experiências é Marlene Ribeiro (2010). A autora traça um cuidadoso retrospecto da CFRs e EFAs, desde uma caracterização das produções mais significativas desde o contexto europeu, sobretudo a França. Para a autora, a formação proporcionada pelas Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícolas orienta-se, fundamentalmente, pela escola nova, base em Dewey, no construtivismo de Piaget e mais recentemente na teoria de complexidade, de Edgar Morin (RIBEIRO, 2010, p. 417).

A fonte inspiradora da experiência do ITERRA e, antes ainda, na FUNDEP, nos anos 1980, não foi um aprofundamento de estudos sobre a produção teórica europeia, nas suas versões italiana, francesa ou portuguesa, mas a própria inspiração advinda do comunitarismo cristão, que, no Brasil, foi decisivo para a sedimentação dos Centros de Formação acima caracterizados.

Vale lembrar que as Escolas Famílias Agrícolas, no Brasil, foram criadas por iniciativa do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e contaram com o apoio institucional e financeiro da Igreja Católica e da sociedade italiana, por intermédio do Padre Humberto Pietrogrande, jesuíta italiano e missionário no Brasil (BERNARTT *et al*, 2016, p. 189).

O passo decisivo dessa opção parece ter sido, segundo o depoimento de uma das educadoras que estava no início dessa experiência (CALDART, 1997, p. 99), o conhecimento *in loco* de uma experiência de escolas-famílias no Espírito Santo, que daria base para todos os cursos na Escola Tempo de Educar (FUNDEP) e depois no IEJC (ITERRA):

[...] A experiência que visitamos, a propósito da montagem da proposta do Curso Magistério foi a do Espírito Santo, onde as Escolas-famílias surgiram [...]. Não se pode afirmar uma identidade de proposta do Curso Magistério com o conjunto da proposta político-pedagógica destas Escolas, mas houve sim uma inspiração metodológica na sua modalidade de ensino alternado (no caso, uma semana na escola, uma semana no trabalho com a família) (CALDART, 1997, p. 99).

Uma análise das referências explícitas na proposta da FUNDEP, em Braga, realizada por Ribeiro (2010), indica a presença de autores como Arroyo, Paulo Freire, Krupaskaia, Makarenko, Labra, Leontiev e Pistrak na base da proposta, que daria, anos mais tarde, origem ao ITERRA/IEJC. Segundo a autora, há ainda uma outra referência importante: as OCAP's – Oficinas de Capacitação Pedagógica⁴⁶, uma variação da metodologia de trabalho de campo, introduzida a partir da referência das produções de uma liderança histórica na luta pela terra, Clodomir Morais. Aqui, afirma-se que mais ainda do que as OCAP's, as OFOC's⁴⁷ tiveram e têm

46 As OCAP's – Oficinas de Capacitação Pedagógica são cursos de natureza prática, de 4 a 10 dias, em geral realizados em imersão nas áreas de acampamentos ou assentamentos e voltados para a formação dos educadores nos cursos do MST. Segundo Caldart (1997, p. 126): “Uma Oficina de Capacitação Pedagógica-OCAP é, pois um tempo/espço “artificial”, no sentido de provocada intencionalidade para ser um processo de formação, de uma prática pedagógica real, ou seja, de uma prestação de um serviço pedagógico [...] o produto concreto esperado é o próprio objeto de capacitação dos participantes”.

47 A OFOC é a sigla de Oficina Organizacional de Capacitação e constitui um conjunto de estratégias pedagógicas para capacitação dos educandos nos cursos do MST, com foco na cooperação. Seu principal objetivo é introduzir e vivenciar a consciência organizativa coletiva, a partir da criação de empresas cooperativas de prestação de serviços. O método é uma adaptação de Paulo Cerioli, membro do ITERRA e do Setor de Educação, do Laboratório Organizacional de Campo, elaborado por Clodomir Santos de Morais e desenvolvido também por

ainda papel central na proposta do IEJC. Espera-se, mais adiante, explorar esse aspecto com mais vagar.

Ribeiro (2010) destaca os conceitos de liberdade, autonomia e emancipação como centrais na experiência do ITERRA e elenca as principais características que percebe estarem presentes na experiência do ITERRA/IEJC e suas referências: a) A educação popular (referida à obra de Paulo Freire); b) a formação política-ideológica (Marx, Makarenko e Pekanov); c) trabalho e economia associados (Marx, Makarenko e Pistrak); d) coletividade (Makarenko); e) Capacitação (Clodomir Santos de Moraes); e) pedagogia do movimento (Caldart).

Embora a alternância seja uma condição *sine qua non* para a oferta dos cursos de formação prolongada, na organização do IEJC esse não é o elemento que adquire centralidade no projeto político-pedagógico, nem no qual se ancora os programas, os cursos e as atividades organizadas. O trabalho e a cooperação e a organização dos tempos/espacos, por exemplo, adquirem uma dimensão estrutural que contribui para o êxito da proposta como se verá adiante.

Uma síntese, que ainda hoje se constitui como referência, foi produzida por Caldart (2005, 2001). Nela, a autora, como desdobramento de sua tese de doutoramento, caracteriza a Pedagogia do Movimento a partir de oito matrizes pedagógicas: pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva; pedagogia da terra; pedagogia do trabalho e da produção; pedagogia da cultura; pedagogia da escolha; pedagogia da história; pedagogia da alternância.

Talvez a menção a cada uma dessas características como uma proposta de uma pedagogia possa ter algo superdimensionado. Outras vezes tais matrizes são consideradas como partes do “Método Pedagógico do MST” (ITERRA, 2009), mas o fato é que, para esse trabalho, tal referência ajuda a perceber que a pedagogia da alternância⁴⁸ não assume, para os intelectuais do

Miguel Sobrado, sociólogo costa-riquenho, em processos de formação para camponeses na América Central. Foi amplamente experienciado, em diversos formatos, nos anos iniciais desde a FUNDEP e depois no ITERRA e em instâncias do próprio MST (ITERRA, 2001a). Sua introdução se deu a partir da participação de membros do DER-FUNDEP, em 1991, em curso promovido pelo MST na região norte do RS de apresentação da Metodologia da Capacitação Massiva, com a realização de um “Laboratório Organizacional do Campo”, na época visto como grande alternativa pelo Movimento Sem Terra para viabilizar os assentamentos. Na sistematização coletiva da experiência da FUNDEP (1994) há um capítulo sobre o método pedagógico onde é apresentada, com detalhamento, a “lógica da capacitação” voltada para o TAC, como “a habilitação prática para administrar e dirigir Cooperativas” (FUNDEP, 1994, p. 61). Em livro de Caldart (1997) pode ser encontrada uma caracterização de seus fundamentos pedagógicos e condições para sua realização: No MST, a OFOC foi construída como método de formação através do Curso Técnico em Administração de Cooperativas, para só depois percebemos que poderíamos utilizá-lo em outras áreas (CALDART, 1997, p. 115).

48 Aliás, embora aqui esteja assim sistematizada como uma parte de uma concepção mais geral da Pedagogia do Movimento, nos documentos do ITERRA comumente são utilizadas outras duas expressões: regime de alternância e sistema de alternância.

MST, um papel preponderante para a realização das atividades, senão uma condição de viabilização das atividades do Instituto e da Escola.

3.4 CURSO DE ENSINO MÉDIO COM FORMAÇÃO TÉCNICA EM COOPERATIVISMO

3.4.1 Origem, organização e funcionamento do TAC

O Curso de técnico em cooperativismo passou por fases distintas ao longo de seus mais de vinte anos de existência. Fases essas que serão objeto de análise no capítulo 6.

Segundo o PROPED-TAC⁴⁹

O curso TAC surge no ano de 1993, e sempre esteve estritamente ligado ao desenvolvimento das discussões e práticas de cooperação dos assentamentos ligados ao Movimento. Surge pela demanda do Movimento para a formação de quadros técnicos capazes de se inserir e contribuir nas atividades vinculadas as organizações associativas que vinham sendo constituídas nos assentamentos (PROPED-TAC, 2015, p. 1).

Para a autora do livro “Escola em Movimento”,

[...] em 1994 já estavam claras as raízes e os pilares de uma proposta de educação entendida como formação humana, bem como esboçados os princípios do método pedagógico. Foi esse acúmulo, prático e teórico, que veio como herança para a construção do Projeto Político-Pedagógico e do método do IEJC, a partir de 1995 (CALDART, 2013, p. 25).

As autoras e autores presentes no livro já citado, sobre a Escola Josué de Castro, afirmam que foi feita uma opção de classe pelos trabalhadores: “colocamos a escola a serviço da estratégia de uma ‘organização de massa’, sendo mais tarde desenhada como uma escola do MST” (CALDART, 2013, p. 25).

Um breve apanhado de alguns acontecimentos e do contexto político e econômico do país dá a dimensão do cenário no qual emergia a iniciativa:

Tabela 8 – Contexto Político e Econômico do Brasil

ANO	ACONTECIMENTO
1995	- 300 policiais, do Comando de Operações Especiais (COE), em Rondônia, atacaram mais de 500 famílias de Sem Terra que tinham ocupado a Fazenda Santa

49 PROPED-TAC – Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Cooperativismo.

	<p>Elina, em Corumbiará. Nove sem terras morreram, além de duas dezenas de feridos e desaparecidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - o MST recebeu do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que atua desenvolvendo políticas em favor das crianças e dos adolescentes de todo o mundo, o prêmio Educação e Participação devido ao programa “Por uma escola pública de qualidade nas áreas de assentamento”. - II Congresso Nacional do MST.
1996	<ul style="list-style-type: none"> - Durante a marcha por Emprego e Reforma Agrária, em Eldorado dos Carajás (PA), dezenove sem terras são assassinados e mais de 100 pessoas ficaram feridas. Este dia foi transformado no dia Internacional de Luta Camponesa, que acontece em 21 de abril. Desde então, o MST se mobiliza para cobrar justiça para os mortos no massacre de Eldorado e reforçar a luta pela Reforma Agrária. Devido a isso denomina-se este mês de Abril Vermelho.
1997	<ul style="list-style-type: none"> - Realização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em julho de 1997. - Galdino Jesus dos Santos, cacique pataxó, é queimado vivo em Brasília, por jovens de classe média que argumentaram a época que era apenas um mendigo. Os pataxós estavam na cidade para exigir a demarcação de 36 mil hectares de sua reserva. - Marcha por Emprego, Reforma Agrária e Justiça, que partiu de três colunas, norte, sul e centro-oeste, reunindo, junto com outros setores da sociedade, 100 mil pessoas em Brasília, protestando contra as políticas do governo FHC. - Segundo a CPT, 500 mil pessoas estiveram envolvidas em confrontos no campo e 50 morreram.

Fontes: MST (1998a), Carvalho (2002), Brenneisen (2002).

Foi, portanto, um contexto marcado fortemente pelo acirramento da luta de classes, com governos francamente neoliberais, conduzidos por Fernando Henrique Cardoso (1994-1998; 1999-2002). Em seu segundo governo, FHC notabilizou-se por uma política agrária extremamente repressora, criminalizando a luta pela terra e perseguindo suas lideranças.

A resposta dada pelo Movimento foi um intenso esforço para potencializar os assentamentos e superar os erros da fase inicial de intervenção em prol de uma espécie de coletivização a ferro e fogo. Nessa direção o TAC teve um papel fundamental.

Em seguida, apresenta-se, sucintamente, a formação de organização atual do curso, de modo que se possa acompanhar sua dinâmica interna nos aspectos básicos. O curso tem duração de 3 anos e cinco meses. Cada turma é composta por uma média de 60 integrantes, vindos de vários estados brasileiros, com uma maior concentração de alunos do sul do país. Os estudantes são indicados pelas instâncias internas do MST, a partir de divulgação interna e são os

responsáveis pelo custeio de deslocamento até o município de Veranópolis, onde está sediado o ITERRA.

A organização do regime de alternância está dividida em sete etapas, uma preparatória, seguida de mais seis. Cada uma delas implica na realização de Tempo Escola e Tempo Comunidade. O Tempo Escola é o período de estudo no IEJC, de forma presencial, que por sua vez é subdividido em tempos menores: Tempo Aula, Tempo Trabalho, Tempo Oficina, Tempo Cultura, Tempo Lazer, Tempo Notícias, Tempo Reflexão Escrita, Tempo Educação Física, Tempo Núcleo de Base, Tempo Formatura, Tempo Leitura e Tempo Verificação de Leitura⁵⁰.

As aulas podem ser, de acordo com o plano de trabalho, intensivas, de 8 horas diárias, pensadas muitas vezes para “aproveitar” a vinda de algum educador, que não dispõe de tempo para uma maior permanência. Dependendo da etapa, o tempo aula se concentra em quatro horas diárias. De modo similar, a cada Etapa pode haver uma flexibilização e uma alternância das dinâmicas, inscritas no PROMET – Projeto Metodológico.

O PROMET adquire uma especial atenção na viabilização de todo o curso⁵¹. Ele possibilita uma visão de conjunto do curso para os educandos e, ao mesmo tempo, ele revela os bastidores de todo o processo educativo e não apenas o produto final. A própria organização da escola e de todo o trabalho educativo vai sendo compreendida e vinculada ao próprio curso. Esse processo de tomar ciência e fazer as combinações implica em a turma assumir suas metas e compromissos, o que depende, fundamentalmente, de organização.

Há ainda os espaços das Oficinas e Seminários, que cumprem um papel relevante na medida em que observam aspectos organizacionais, de gestão, de condições de nivelamento dos alunos ou mesmo representando um respiro para atividades culturais. Registra-se alguns deles, a partir do Projeto Pedagógico do Curso (2001b): organicidade e inserção no Instituto, movimentos sociais, análise de conjuntura, mística, atividades culturais e lúdicas, desenvolvimento pessoal, trabalho e gestão, construção de habilidades na leitura e escrita, leitura dos clássicos, sessões de vídeos-debate.

50 O período de duração de cada tempo obedece a uma referência inicial. Por exemplo, o Tempo Aula é de 30 h/semanais.

51 PROMET é o Projeto Metodológico, instrumento que orienta a ação da turma e também da coordenação política e pedagógica. É elaborado a cada etapa, baseando-se no Projeto do Curso e no Projeto Pedagógico do Instituto. Nas duas primeiras etapas, o PROMET é elaborado pela coordenação e nas etapas seguintes passa a ter a contribuição da turma, principalmente nos itens que se referem às metas de aprendizagem, ementas das disciplinas, oficinas e seminários. O documento é discutido com toda a turma, nos primeiros dias do Tempo Escola de cada etapa, e envolve decisões também para o Tempo Comunidade (ITERRA, 2002).

Já o Tempo Comunidade é o tempo de vivências, de trabalho de campo e de participação nas instâncias às quais os estudantes são vinculados. Como identificou Menezes Neto (2003b, p. 130), nesse Tempo a direção do MST do estado de origem e os cooperados, a partir das próprias tarefas e dos estágios realizados, dão um parecer e uma nota pelo trabalho realizado pelo aluno.

Entre cada Etapa (Tempo Escola e Tempo Comunidade) é organizado um dedicado trabalho de sistematização, que é um dos pontos fortes da experiência. Sínteses e memórias do trabalho desenvolvido, além de atividades de integração entre os educandos são organizadas. Esse esforço tem o propósito de articular os tempos e de retomar os trabalhos de onde a turma parou na etapa anterior, recolocando os desafios construídos e socializando as metas da próxima etapa.

Interessante observar que as atividades de pesquisa não têm um tempo específico. Todavia, os estudantes necessariamente têm, ao final do curso, que apresentar um Trabalho de Conclusão do Curso, perante banca de examinadores convidados, geralmente contando com educadores e pesquisadores externos.

A seguir é dado destaque, sem uma preocupação de maior aprofundamento, pois isso será feito nos capítulos 5 e 6, a três características centrais na organização do IEJC, que são determinantes para o entendimento do funcionamento do TAC. São elas: a cooperação, a organicidade e o trabalho.

3.4.2 Eixos centrais

No Curso de Técnico em Cooperativismo a organização do regime de alternância foi composta de oito etapas de TE e TC, divididas em duas etapas ao ano. Cada etapa é composta de um TE e um TC. O TE é o tempo de estudo presencial, organizado em 12 tempos menores, em que as aulas são em regime intensivo de oito horas-aula diárias. O Tempo Escola, neste caso, divide-se respectivamente em: Tempo Formatura, Tempo Aula, Tempo Trabalho, Tempo Oficina, Tempo Cultura, Tempo Lazer, Tempo Notícias, Tempo Reflexão Escrita, Tempo Educação Física, Tempo Núcleo de Base, Tempo Leitura e Tempo Verificação de Leitura. O TC é um tempo de complementação de estudos, trabalho de campo e inserção e atuação nos Movimentos Sociais e especialmente a área da pesquisa (ITERRA, 2004b).

3.4.2.1 Cooperação

Passada a fase inicial, na qual as lutas do MST estavam mais concentradas no processo organizativo e nas ocupações de latifúndios improdutivos, que alguns ativistas e analistas identificam como sendo de 1984 a 1989 (STÉDILE; FERNANDES, 1999; MORISSAWA, 2001), inicia-se um período onde começa a ganhar força a discussão interna sobre a organização produtiva nos assentamentos conquistados e o marco divisor de águas é a criação, em 1990, do Sistema Cooperativista dos Assentados – SCA.

A partir daí, várias iniciativas foram feitas e todas giraram, de um modo ou de outro, em torno da importância e mesmo da centralidade da cooperação agrícola e também financeira (CONCRAB, 1998) e dos modelos de produção para os assentamentos, em suas múltiplas diferenças territoriais, ambientais, socioculturais e políticas.

Segundo pesquisadores como Borges (2010),

O MST via na cooperação a principal saída para a organização do trabalho e viabilidade econômica da produção. Orientado pela “teoria da organização no campo” – fundamentada em concepções kautskianas – incentivou a criação de diversas cooperativas em todo o país. O cooperativismo pressupunha a construção de novas relações de trabalho e a supressão das formas tradicionais de organização da produção. A partir desses elementos, foram constituídas estratégias para consolidar esse paradigma de produção nos assentamentos rurais articulados ao Movimento.

A viabilidade econômica dos assentamentos e a construção de um novo sujeito, pautado por valores coletivos, foram os principais eixos do modelo cooperativista. A articulação entre a organização do trabalho coletivo e a matriz tecnológica da agricultura moderna indicava o viés economicista da cooperação agrícola ou um produtivismo coletivista praticado pelo MST. (BORGES, 2010, p.157-158).

Como substrato dessa alternativa estava a leitura, por parte da direção do MST, da necessária superação do modelo de trabalho individualizado do camponês, refém de tecnologias defasadas de produção e descapitalizado. A superação da pobreza no campo, a busca de maior produtividade, o desenvolvimento de relações produtivas superiores, uso de maquinaria e novas tecnologias, especialização de tarefas e diversificação da produção foram elementos que impulsionaram a organização das cooperativas (CONCRAB, 1999). Outros motivos podem ser agregados. Entre eles: a maior potência para demandar infraestrutura básica nos assentamentos, como luz elétrica, transporte coletivo, educação, etc.

Também estava presente, ainda que não explicitamente nas elaborações, a necessidade de assegurar uma retaguarda política e econômica e manter os vínculos com os assentados, já que o Movimento se afirmou como Sem Terra, independentemente do acesso à propriedade. Tais

elementos, ao que parece, ainda são motivos de atenção e desafiam a própria Organização, já que o acúmulo de forças depende em muito do desenvolvimento da consciência social e das relações com a base para garantir legitimidade na direção das transformações sociais pretendidas. Uma passagem do texto de Andrade Neto (2015) é sugestiva a esse respeito.

A implementação de propostas e práticas de cooperação nos assentamentos está na base da política de “liberação de quadros” do MST, voltada ao fortalecimento da organização. Os assentados que aderiam à proposta de cooperação do MST passaram a contribuir para que algumas lideranças mais destacadas em seus assentamentos se deslocassem para outras regiões do país para organizar novas ocupações, nacionalizando sua atuação. Para isto assumiam o compromisso de cuidar dos lotes dos militantes “liberados” e pagavam ao MST uma taxa de aproximadamente 2% do valor recebido do crédito do Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (PROCERA) (ANDRADE NETO, 2015, p. 159).

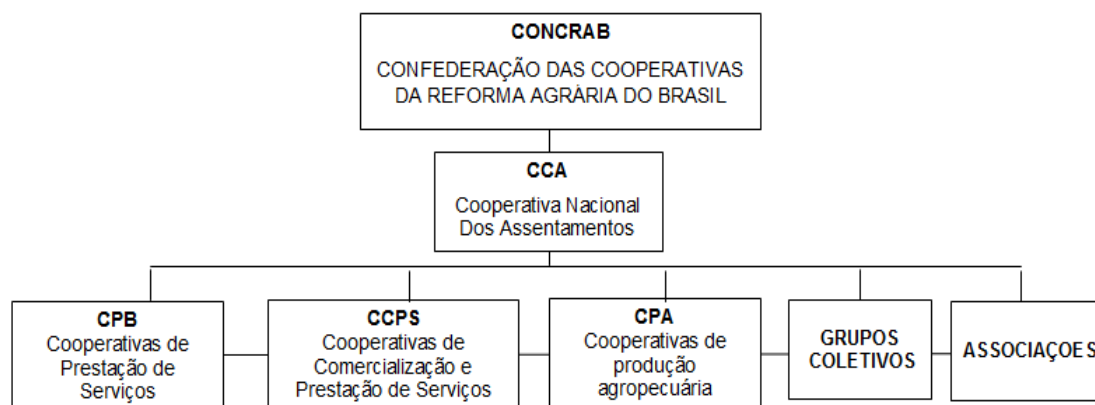
Para dar consequência a essa decisão em relação ao SCA – Sistema Cooperativista dos Assentados, o Movimento cria a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil – CONCRAB, em 1992, em uma declarada busca de alternativa à estrutura existente: a Organização das Cooperativas do Brasil (OCB), que mantinha o controle sobre as cooperativas existentes no país, orientando-se no campo pela hegemonia da revolução verde.

Entre os objetivos a que se propôs a CONCRAB destacam-se dois que dizem respeito, mais de perto, a esta investigação. São eles:

a) Articular e coordenar as políticas gerais e de planejamento de médio e longo prazo, de desenvolvimento agropecuário das Cooperativas Estaduais e dos Assentamentos; b) Organizar Escolas Técnicas para suprir as necessidades de quadros técnicos para as cooperativas na área administrativa, financeira e agrônômica [...] (CALENDÁRIO HISTÓRICO DOS TRABALHADORES, 2008, p. 45).

Apoiando-se na caracterização sistematizada por Fabrini e Marco (2010), apresenta-se esse modelo inicial de organização. Segundo os autores, no SCA: as famílias assentadas deveriam estar vinculadas a um núcleo de base, vinculados a associações, cooperativas de prestação de serviços ou cooperativas de crédito. Estas por sua vez, juntamente com os grupos coletivos, estariam vinculadas à Cooperativa Central dos Assentados (CCA) de cada estado, que se vinculariam à CONCRAB a nível nacional. O organograma a seguir, extraído do trabalho de Brenneisen (2002) busca representar essas conexões.

Figura 4 – Organograma



Fonte: BRENNEISEN, 2002, p.89

Um dos trabalhos recentes que vem dar uma importante contribuição ao debate de maneira equilibrada é a síntese produzida pelos pesquisadores Fabrini e Marcos (2010). Em uma produção na qual recuperam o debate no seio do marxismo e do anarquismo, ainda no século XIX, em torno da socialização da produção e de uma análise detalhada das experiências, nos países socialistas, sobre cooperação, os autores localizam a experiência do MST a partir de pesquisas realizadas com uma visão de conjunto, o que nem sempre as pesquisas localizadas possuem.

No entendimento do MST, as CPAs seriam também uma forma de superação da condição de exploração e subordinação criada pelo modo de produção capitalista, incentivando a produção em cadeia e a especialização para alcançar melhores resultados no mercado, sobretudo através de agroindústrias. Contudo, a maior parte das Cooperativas dos Assentados, segundo Fabrini e Marcos (2010), não apresentaram os resultados esperados pelo MST, dado que aqui não será analisado. O fato, é que tal situação teria levado o Movimento a reorientar sua estratégia.

Uma análise das próprias publicações do MST revela, desde os primeiros momentos, uma ânsia em conhecer e sistematizar as experiências tidas como referências: a dos países que tinham vivido a transição para o socialismo. Daí o empenho nos Cadernos de Formação em sistematizar as experiências de cooperação entre a classe trabalhadora, inicialmente retomando a elaboração dos clássicos marxistas: Karl Marx, Rosa Luxemburgo, Karl Kautsky, Wladimir Lênin e Mao Tsé Tung (CONCRAB, 2000) e a seguir as experiências dos Kibutz, em Israel; a Ejido, no México; o

Kolkhoz, na URSS; a Zadruga Eslava, na Iugoslávia; a Comuna Popular chinesa; e as Cooperativas de Produção Agropecuárias de Cuba (CONCRAB, 2001a).

Também exerceu forte influência a formulação dos “Laboratórios Experimentais”⁵², organizados pelo advogado, militante comunista e leninista, especialista nas questões de organização produtivas de camponeses, Clodomir Santos de Moraes⁵³, que foram replicados pelo MST, através de cursos, oficina e publicações (CONCRAB, 1986, 2001b), embora anos mais tarde o próprio movimento revisse sua eficácia.

Ribas (1998) identificou seis tipos mais frequentes de formas cooperativadas de organização dos assentamentos, a partir de levantamento no estado de São Paulo, também ratificadas na sistematização da CONCRAB (1996): a) Grupos de Famílias; b) Associação ou grupo de máquinas; c) Grupo de produção semicoletivizada - esses grupos de organização geralmente funcionavam na informalidade e eram circunstanciais; d) Grupo de produção coletivizada (coletivos): exemplo: construção de agrovilas; e) Cooperativas de Comercialização e Prestação de Serviços; f) Cooperativas de Produção Agropecuária.

Evidentemente a tentativa de superação da lógica da propriedade e do trabalho individualizado estava no centro dessa estratégia, com uma noção que buscava associar propriedade e trabalho coletivo de maneira indissociável. Tal movimento também nunca deixou de explicitar o desafio de garantir a sustentabilidade não apenas econômica, mas também política e ideológica do Movimento Sem Terra.

Num primeiro momento, o MST negava, enquanto expressão tático-estratégica o assentamento dessa lógica calcada na propriedade individual, mas com o tempo, principalmente após a estruturação e consolidação da CONCRAB, o MST alterou o seu discurso, incentivando e reconhecendo a materialização dessa lógica, já que a relação

52 O "laboratório experimental" consistia basicamente na inserção de um grupo de 40 pessoas, no mínimo, na simulação e organização de uma empresa, com duração de 15 a 45 dias consecutivos, dependendo do perfil e estágio de organização do grupo. O laboratório consistia em duas partes básicas: uma, teórica, com 15 horas de aulas sobre teorias da organização e a outra, prática, baseada na formação de equipes com o objetivo de planejar e executar tarefas referentes à implantação da empresa coletiva. A atividade era dirigida por um “laboratorista”, quadro dirigente do Movimento ou por ele indicado. O detalhamento pode ser conferido na sistematização presente em Caderno de Formação do MST nº11 (MST, 1986).

53 Clodomir dos Santos Moraes (1928-2016) foi organizador e uma das lideranças das Ligas Camponesas em Pernambuco. Advogado, deputado estadual na década de 1950, vinculado ao PCB, foi perseguido político e viveu no exílio antes mesmo do golpe militar de 1964. Sua grande contribuição teórico-prática foi a criação e o desenvolvimento de métodos de capacitação massiva junto aos camponeses, voltados ao planejamento e produção coletiva. Sua cartilha, denominada Teoria da Organização do Campo, em que expunha sua metodologia foi republicada pelo MST e exerceu forte influência junto às suas lideranças, inspirando por um longo período o trabalho cooperativo nos assentamentos, em uma fase voltada para a mecanização, divisão do trabalho e produção em escala. Uma boa análise da influência de Moraes e do leninismo na organização do MST pode ser encontrada no artigo de Andrade Neto (2015), aqui referenciado e na provocante e bem documentada tese de Brenneisen (2002).

entre o discurso anterior e sua expressão territorial era dispare e contraditória, pois era um discurso da direção do MST. Atualmente sua estratégia é que, paulatinamente, os assentados percebam a inviabilidade da propriedade individual e passem a reconhecer na propriedade coletiva uma forma não só de viabilidade econômica, mas como uma forma de sustentabilidade político-ideológica (RIBAS, 1998, p. 12).

Desse modo, é importante lembrar, como faz Ribas (1998), a importância do CONCRAB no processo organizativo do sistema cooperativo do Movimento.

Para subsidiar o trabalho de base a Confederação elaborou cartilhas que orientam as cooperativas com relação às questões contábil, previdenciária-trabalhista e política. A CONCRAB também promove cursos de capacitação técnica nos assentamentos, como os Laboratórios Organizacionais de Campo (LOC) e os cursos de Formação Integrada na Produção (FIP). Para estruturar essas atividades, em escala nacional, de capacitação técnica, a CONCRAB fundou o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e a Escola Josué de Castro, em Veranópolis/RS, que coordena o Curso Técnico de segundo grau em administração cooperativista (TAC), reconhecido pelo MEC (RIBAS, 1998, p. 8).

Se parece claro que a implantação de uma rede de cooperativismo no MST, através da estruturação de unidades de produção agrícolas, esteve voltada à própria viabilidade dos assentamentos, contradições podem ser identificadas no processo, como a meta da produtividade do trabalho, possibilitando a inserção no mercado com competitividade ampliada.

Numerosas pesquisas indicam os desafios e os limites das experiências de criação e gestão de cooperativas nos assentamentos da reforma agrária. Aqui, limita-se, na medida em que esse não tema é central neste trabalho, a um apanhado com características marcadas pelo binômio síntese-análise.

Para Brenneisen (2002), que investigou a fundo as raízes e o processo de implantação do cooperativismo nos assentamentos, com dezenas de entrevistas com assentados e lideranças do MST no oeste do Paraná, vários foram os equívocos na condução inicial do MST, em relação à lógica produtiva nos assentamentos, levando ao desmantelamento total ou parcial das experiências e a profundas rupturas políticas, assim como, à reorganização do trabalho sob novas bases, distantes daquelas pretendidas pela direção do Movimento. É dado destaque a essa leitura, porque se acredita que haja relações profundas com a lógica de organização do IEJC e do TAC. Mais adiante, são feitas as devidas conexões. Segundo a autora

O Laboratório Organizacional de Campo — amplamente utilizado desde os anos 1990 nas CPA's em formação em todo o Brasil e também como metodologia para a formação das demais modalidades cooperativistas do MST, além do autoritarismo que lhe é inerente — constitui procedimento equivocado de transformação das relações sociais no campo. Pretendia-se, através da metodologia utilizada, transformar camponeses em operários, introduzindo-os na divisão do trabalho, na especialização das funções, em

síntese, pretendia-se através deste procedimento enquadrá-los, por meio de mecanismos disciplinares, naquilo que deles se requeria. Além da não obtenção do intento desejado, este procedimento tem-se constituído numa violência contra essas populações [...]. É assim que, a pretexto de se combater o sistema capitalista e desenvolver as condições políticas para a construção de uma sociedade socialista, a direção do Movimento, paradoxalmente, passa a utilizar-se de determinados mecanismos de dominação do sistema que ora afirma combater (BRENNEISEN, 2002, p. 237-238).

A transformação do ideário cristão para uma forma de centralismo democrático, fruto do fortalecimento interno de concepções da linha dura, leninista, justificadas por um acirramento acentuado das lutas sociais, da nacionalização do Movimento⁵⁴ e das exigências de estruturação como um Movimento para além do sul do país, teria levado, segundo Brenneisen (2002), a um diretivismo na relação com os assentamentos, do qual a “teoria da organização do campo”, de Clodomir Moraes seria uma clara expressão, com o combate da “consciência artesanal” dos camponeses, seus “desvios ideológicos”, seu atraso cultural e político, sua indisciplina. A saída estaria na organização do empresariamento capitalista, porém de “coração socialista”: a cooperativa. Tal lógica estaria baseada em três pilares fundamentais, que estavam presentes nos “laboratórios: a unidade, a disciplina e a vigilância (BRENNEISEN, 2002, p. 241).

Para pesquisadores como Borges (2010)

Como forma de adequar a produção nos diversos assentamentos rurais espalhados no país, o MST criou uma estrutura organizacional para consolidar seu projeto de cooperação agrícola. Por meio de instrumental teórico marxista, o MST implementou o cooperativismo sobre os mesmos pilares da agricultura moderna, utilizando insumos químicos e mecanização agrícola; padronizando a produção através da monocultura de milho, algodão e soja, principalmente; organizando o trabalho pela especialização de tarefas, nos mesmos moldes de um empreendimento capitalista. Para dar funcionalidade a esse processo, o Movimento articulou os princípios teóricos com uma estrutura representativa em nível local, estadual e nacional. Essa estrutura era importante para a manutenção do controle pela “Direção Nacional” do MST e troca de experiências entre os assentamentos rurais (BORGES, 2010, p. 172).

Tal análise também é compartilhada por outros pesquisadores como Navarro (2002b), que aponta o controle social e político sobre os assentados (seja através dos financiamentos públicos, seja recrutando jovens para formar novos “quadros”⁵⁵) como um dos elementos centrais da

54 Cabe lembrar que ainda em 1988 a preocupação com uma formação que aliasse as dimensões técnicas e políticas já estavam em pauta. Morissawa (2001, p. 241) lembra que o primeiro “Laboratório Nacional Experimental para formação de quadros organizadores de empresas” aconteceu em Palmeira das Missões-RS.

55 A formação de quadros políticos é uma preocupação bastante presente nos textos do MST e se refere a uma tarefa das organizações de esquerda e partidos políticos que atribuem a si o papel de agentes de uma possível revolução socialista e para isso, de maneira organizada e intencional, promovem a formação de lideranças que possam ocupar espaços privilegiados para atuação como intelectuais-militantes e expressões da vanguarda esclarecida. Uma sistematização introdutória e acessível a essa tema pode ser encontrado em Bogo (2011), na qual o

organização do Movimento. Para esse sociólogo, o Movimento Sem Terra se tornou uma organização não democrática, autoritária que, em suas práticas, reproduz as tradicionais características das relações sociais do campo, ou seja: o mandonismo, a troca de favor e o clientelismo.

A agilidade do MST, nesses anos, assenta-se portanto em dois pilares centrais que são os recursos humanos recrutados nos assentamentos, de um lado (tanto para formar quadros como para oferecer a marca da presença quantitativa de suas ações externas), como, por outro lado, o controle que o Movimento exerce, como mediador, sobre a aplicação de fundos públicos dirigidos aos assentamentos, permitindo assim a seleção de quadros de maior lealdade aos seus objetivos estratégicos e, em contrapartida, exercendo pressões virtualmente irresistíveis, mesmo sobre os eventuais agricultores mais inconformados à tentativa de hegemonização do MST no assentamento (NAVARRO, 2002a, p. 16-17).

Outro pesquisador, outrora próximo e apoiador do Movimento, que também expõe sua crítica com bastante acidez, mas com base em pesquisa realizada na década de 1990 em assentamentos da reforma agrária, é o sociólogo José de Souza Martins (2003), referência no debate. Para esse autor, as relações existentes de mando e de obediência entre seus líderes e militantes com os assentados, fazem com que, muitas vezes, os próprios assentados assimilem e vejam o MST como se fosse uma “entidade patronal”. Ou seja, não se vêem como integrantes deste movimento social, que é visto como uma estrutura de fora, com a qual estabelecem relação semelhante a que constituem com o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), ou seja, com o Estado e seus agentes⁵⁶.

Para Navarro, em outro texto (2002a, p. 229), a organização dos sem-terra teria no Rio Grande do Sul “a sua mais antiga e sólida filial e, de fato, praticamente todas as iniciativas arquitetadas pelo MST foram testadas primeiramente neste estado, que tem servido de campo de

autor recupera as elaborações clássicas, desde Lênin, passando por Mao-Tsé-Tung, Ho-Chi-Min e Che Guevara, avançando para uma síntese em torno dos métodos formativos, da mística popular e os atributos desejáveis para a formação de quadros político-organizativos a partir da realidade brasileira.

56 Embora considere legítima a crítica de Martins, não partilho de sua leitura quanto ao suposto desvirtuamento das aspirações dos camponeses a partir da introdução de um substrato ideológico estranho, mediado por intelectuais radicais de esquerda, iluministas e distantes desse universo. Uma boa análise e crítica à tese de Martins, à qual me somo pode ser localizada na formulação de Menezes Neto (2003a, 2007), pesquisador de experiências pedagógicas do MST: “Martins (2005) afirma que o MST distanciou-se das aspirações camponesas para se aproximar de ideologias que não fazem parte do cotidiano dos trabalhadores rurais. Defende que grupos de mediação, compostos basicamente por grupos políticos de classe média, introduziram o seu referencial ideológico nas lutas camponesas, desvirtuando a utopia camponesa, perdendo, com isso, a possibilidade real de transformação da estrutura agrária brasileira e criando um desencontro entre as aspirações dos trabalhadores rurais do MST e da CPT. Porém a trajetória de organização e ação apresentada pelo MST revela, ao contrário da crítica apresentada, a importância dessas assessorias e dos mediadores, que contribuíram para o desenvolvimento da consciência ideológica e política do Movimento e tiveram um papel fundamental para a criativa união da religiosidade com o socialismo, uma das mais importantes marcas do MST” (MENEZES NETO, 2007, p. 339).

experimentação para as diferentes iniciativas promovidas pela organização ao longo do tempo, depois repetidas nacionalmente”. Nessa hipótese, o ITERRA/IEJC e seus cursos se inseririam nessa lógica: a de um laboratório experimental, a partir do qual se replica para o restante do país iniciativas nele baseadas.

Tais críticas, aqui apresentadas, emanam de pesquisadores que têm uma larga e reconhecida trajetória de pesquisas consideradas importantes para a sociologia rural no Brasil. Todavia, é necessário reconhecer que muito do debate e da tensão no âmbito das relações intelectuais – movimentos sociais – acaba elevando o tom da crítica, que muitas vezes acaba tomada pelo componente emocional, quando não reducionista, das experiências em análise⁵⁷. É preciso, portanto discernir a contribuição de pesquisas acadêmicas, superando as visões apologéticas e ingênuas – nas quais só se enxerga a positividade – e as eivadas de fervor ideológico crítico – que só enxergam os problemas e demonizam os movimentos sociais.

Recorre-se, mais uma vez, a um dos trabalhos que avalia-se contribui sobremaneira nessa direção, que é o de Andrade Neto (2013), fruto parcial de sua tese de doutoramento recente, sobre os processos de cooperação e de organização em assentamentos rurais, vistos com dinamismo ao longo da própria história do próprio MST:

Diversos autores vêm analisando as propostas de cooperação priorizadas pelo MST e os meios pelos quais o MST tem tentado realizá-las nos assentamentos. Em geral os estudos enfatizam a existência de uma situação conflituosa no interior dos assentamentos nos quais as lideranças do MST exercem sua influência, resultante das incongruências próprias à proposta de organização da produção que pressupõe a superioridade da ação coletiva em detrimento das iniciativas familiares. Sua aplicação disseminou diversos conflitos internos aos assentamentos, em função de confrontar-se com a realidade da produção agrícola e suas particularidades, com as características socioculturais dos assentados, com a dinâmica própria da vida no mundo rural e com fatores relativos à dinâmica macroeconômica impostos à atividade produtiva agrícola nos anos 1990. Disto resultou a suavização das intenções de coletivização dos assentamentos por parte do MST, levando a uma postura mais pragmática a partir do final dessa mesma década. Em decorrência do esfacelamento de muitas CPAs, surgiram outras formas de organização da produção, combinando a iniciativa familiar individual com níveis diversos de associação e ajuda mútua (ANDRADE NETO, 2015, p. 171).

Na mesma perspectiva, Borges (2012) corrobora a análise, afirmando ter havido uma reorientação estratégica, dada às dificuldades e mesmo aos equívocos iniciais na organização de muitas experiências cooperativas assentadas em uma matriz modernizante e produtivista. Daí a adoção da matriz tecnológica de produção agroecológica, do desenvolvimento sustentável, com

57 Uma evidência dessa polêmica pode ser localizada, por exemplo, nos artigos de Zander Navarro e Horácio Martins de Carvalho, presentes na obra organizada por Boaventura de Souza Santos (2002).

maior flexibilidade nas formas organizativas, com a busca intensa de financiamento público. Essas seriam as principais distinções desse novo período.

Para concluir esta seção, se apresenta uma pista que será desenvolvida no desenrolar do trabalho: a concepção de cooperação, a partir da base econômica, está na origem do ideário do MST, o qual acabou por se tornar inseparável de uma teoria da organização política que, como se verá, estruturou o próprio ITERRA, o IEJC e os cursos a ele vinculados, como o próprio TAC.

De qualquer maneira, o IEJC em sua trajetória demonstra que a educação associada ao trabalho cooperativo, como princípio educativo, foi um dos eixos organizativos centrais da instituição e, ao longo do tempo, diferentes ênfases, frutos das leituras das lutas de classe na conjuntura feitas pelo próprio MST, acabaram reorientando o próprio curso de Técnico em Cooperativismo, como se demonstra, detalhadamente, no capítulo 6.

3.4.2.2 Organicidade

Organicidade é entendida no Movimento Sem Terra como a materialização do processo político-organizativo. Em uma síntese, Caldart assim a traduz:

A expressão organicidade indica no Movimento o processo através do qual uma determinada ideia ou tomada de decisão consegue percorrer de forma ágil e sincronizada o conjunto das instâncias que constituem a organização, desde o núcleo de base de cada acampamento e assentamento até a direção nacional do MST, em uma combinação permanente de movimentos ascendentes e descendentes capazes de garantir a participação efetiva de todos na condução da luta em suas diversas dimensões (CALDART, 2000, p. 162).

Ela responde a múltiplas interações entre educandos, educadores fixos, educadores externos, funcionários, dirigentes, autoridades, convidados externos, pesquisadores, pessoas ou grupos visitantes, etc.

Ademar Bogo, dirigente nacional do MST, responsável pelo setor de formação por muitos anos, em uma de suas produções (1999) expõe com detalhamento essa característica, desde a perspectiva do Movimento. Ao longo de mais de vinte páginas qualifica os aspectos que envolvem a organicidade: crítica ao espontaneísmo, desenvolvimento da consciência de classe, acúmulo de forças, política de alianças, moral e ética, instâncias e linhas políticas, democracia e unidade interna:

Através da organicidade, que é a relação das diferentes dimensões da vida humana com as diferentes áreas de atuação da organização, da convivência social e política, é possível aprofundar e controlar os aspectos relacionados com o comportamento ético ou moral

dos camponeses, tanto em relação à organização como também ao comportamento na vida social que estabelecemos. [...] através da organicidade é possível eliminar a superficialidade do conhecimento das normas e valores interesseiros que historicamente servem como elemento de dominação dos camponeses, pois ali, além da possibilidade de conhecer a moral e os valores, têm-se todas as condições de praticá-los (BOGO, 1999, p. 146-147).

Em um texto mais recente, produzido para um encontro de formação da Via Campesina, Bogo aprofunda e sintetiza a visão sobre a importância da organicidade nos movimentos sociais:

A organização é onde se concentra o esforço coletivo, ela é um lugar, mais do que uma sigla e um programa. Um lugar onde se pensa, se planeja, se age, se avalia, se convive, se desenvolvem valores, a mística e a animação coletivamente. É um lugar onde os hábitos se tornam aprendizado histórico. E a participação é o caminho da formação e do crescimento político constante. A organização carrega e implementa o programa; sem ela, falta o espaço onde se pode estabelecer as relações políticas entre os mesmos sonhadores (BOGO, 2010, p. 3).

Necessariamente a organicidade se institui como algo que está na medula do próprio MST, um movimento de caráter massivo, com dezenas de milhares de militantes que se reconhecem como militantes e o testemunham de muitas maneiras. E há uma estruturação com papéis claramente definidos para traduzi-la na vida militante.

As instâncias de direção (nacional, estadual, regional, nos assentamentos, acampamentos, etc.), são sempre organizadas através de direção coletiva, sem estrutura verticalizada ou instâncias de coordenação superior.

Os Núcleos de Base constituem as instâncias mais diretas de participação, nos quais a participação de um número determinado de famílias é o critério inicial. São instâncias de decisão a nível local e é estimulada a paridade na coordenação deles, com um homem e uma mulher. Os Núcleos se articulam com os Setores e as coordenações dos espaços onde eles existem, sejam as coordenações de acampamentos, de assentamentos, da região ou das coordenações estadual e nacional e das direções do próprio Movimento.

Possivelmente no período inicial, a forte influência do ideário cristão associada aos riscos de repressão, seja por parte dos grupos paramilitares ou de governos, junto com alguma dose de leninismo, tenha contribuído para uma variação do centralismo democrático. Afinal, há leituras polêmicas, como a de Navarro (2002) que denuncia a não existência de eleições para os cargos de coordenação dos setores, dos liberados, mas a mera indicação pelos líderes. Afirma, ainda, que há

uma expressiva camada de militantes intermediários que mantém uma férrea disciplina e obediência aos dirigentes principais, ameaçados de serem deslocados neste processo social ascendente se hesitarem em algum momento, ou ainda, o que tem sido inaceitável

na história do Movimento, se ousarem contestar decisões da 'alta direção' (NAVARRO, 2002a, p. 217).

Uma narrativa preciosa, ainda que um tanto extensa, vale a pena ser transcrita aqui para que depois seja possível analisá-la. Trata-se de depoimentos colhidos por um estudante e depois membro da gestão do ITERRA, Trevisan (2002), que realiza sua monografia de conclusão do curso de magistério justamente sobre a gestão do IEJC. Destacam-se, pela riqueza, os depoimentos colhidos com duas das principais lideranças que são membros do Setor de Educação e do Coletivo Político-Pedagógico do IEJC e acompanham de perto o IEJC desde sua origem: Paulo Cerioli e Edgar Kolling. O foco é a relação ITERRA e IEJC com o MST como estrutura.

Cerioli diz que: 'A relação básica é de que o ITERRA é uma escola e cumpre as tarefas que lhe são delegadas pelo Movimento' e que é acompanhado pelos setores de: Formação, Produção, Cooperação e Meio Ambiente; Saúde, Educação, Comunicação. Eles ajudam a discutir a proposta, tomar as decisões e linhas políticas para o bom andamento do Instituto, buscar recursos e são os responsáveis por cursos que se realizam no IEJC.

Edgar Kolling relata que a relação do Instituto se dá na forma de uma aprendizagem que vai sendo construída: 'O Movimento foi/vai aprendendo e o Instituto vai aprendendo. Porque se ele tomar decisão que não encontram ressonância dentro da organização, ele não tem força para levar adiante, é um processo dinâmico, dialético, pois como organização não é homogênea, no sentido de entender o papel do Instituto [...] O Se o Instituto se submete de forma passiva, nem cresce nem contribuiu para a organização crescer, por outro lado, se ele não respeita a organização como um todo vai ter problemas' (TREVISAN, 2002, p. 12).

Esses depoimentos são especiais porque evidenciam as relações que o ITERRA mantém com a Direção Nacional do MST, que, em última análise, responde pelas linhas gerais de funcionamento, prioridades, recursos, etc. Ou seja, o ITERRA e o IEJC não têm uma autonomia absoluta, embora tenham liberdade de operar a partir das diretrizes mais amplas. Isso parece assegurar algum nível de tensão nessas relações, mas traz, por outro lado, uma permanente vigilância e contribuição em torno dos próprios rumos políticos e pedagógicos que vão sendo tomados.

Trevisan (2002) ainda esclarece um elemento importante: o papel da Direção Política do IEJC, que é responsável pelo o Instituto e é quem faz as relações com o conjunto do MST. Ela se constitui de representantes de setores que possuem cursos no IEJC (Educação, Cooperativismo, Saúde, Comunicação, etc), além da diretoria legal do IEJC e um indicado pela Direção Nacional do Movimento.

Disso se pode depreender que um dos elementos centrais para o entendimento da organicidade é que ela funciona como um sistema que não é auto-regulável e naturalizado, mas constantemente acompanhado por gestores técnicos e com o primado de dirigentes políticos.

Um dos elementos centrais para o entendimento do funcionamento do Curso do TAC é a organicidade do mesmo. Apesar dos referenciais político-pedagógicos, expressos em numerosos documentos de caráter formativo do próprio MST, bem como de intelectuais expoentes do Setor de Educação do Movimento e mesmo nos documentos formais do IEJC destacarem os valores humanistas pretendidos na formação humana integral, o papel da cultura e da mística, eles não guardam nada de idealismo, como se pode pensar a princípio.

Embora tais eixos estejam efetivamente presentes na estrutura e no funcionamento do curso, não é neles, fundamentalmente, que se organiza o currículo, mas na disciplina. Uma das autoras que também expressou essa percepção foi Lerrer (2011, p. 3), pois os militantes do MST seriam fortemente marcados pelas “[...] categorias de percepção do mundo focadas na ordem, na disciplina, no raciocínio prospectivo e mesmo na ideia de ascensão social que se expressam na forma como projetaram algumas experiências de assentamentos”.

Na leitura de alguns dos documentos internos (MST, 1986, 1994, 2000) e mesmo na elaboração de lideranças expressivas (BOGO, 2011; PIZETTA, 2009) facilmente salta aos olhos algumas palavras-chave que envolvem o processo organizativo, tais como: direção coletiva, vinculação com a base, planejamento com divisão de tarefas e responsabilidade, disciplina consciente, luta de massa, crítica e autocrítica, entre outras. Elas não são, contudo, chavões, enunciados políticos abstratos. Há um processo deliberado e consciente, constantemente alimentado, que coloca em relação e movimento tais princípios organizativos e se expressam no que os militantes chamam de “organicidade do Movimento”.

Efetivamente a rotina no IEJC é marcada por uma divisão muito precisa do tempo com numerosas atividades ao longo do dia e da semana e a inserção nas numerosas unidades e postos de trabalho. Nem sempre essa organização é aceita sem dificuldades pelos estudantes, sobretudo por aqueles que vêm de estados onde a cultura organizativa é mais frouxa ou por aqueles que não são militantes orgânicos, mas indicados por organizações sem serem experimentados com o rigor cotidiano a que são habituados militantes como os do MST.

A existência de um espaço que é ao mesmo tempo a Escola, com suas salas de aula, espaços de usos comuns e os alojamentos coletivos, os “quartos”, as unidades de produção

(padaria, agroindústria, administração, etc.) facilita o vínculo com os “setores”, “postos de trabalho”, “núcleos de base”, pequenos coletivos aos quais todos estão vinculados e respondem por tarefas cotidianas⁵⁸, tais como a “disciplina” para com os companheiros⁵⁹, a limpeza, a portaria, a rádio-interna, a cozinha, a copa, o almoxarifado, a biblioteca, a memória, a horta, etc. São membros desses coletivos também incumbidos de tarefas na forma de rodízio como a realização da mística, a mediação do contato com os educadores e com a própria coordenação dos cursos e direção da Escola e do ITERRA.

Em relação ao esquema de gestão da Escola, que envolve áreas, setores, unidades e postos de trabalho, é necessário apontar a chamada democracia ascendente e descendente – uma forma de explicitar a verticalidade existente, para o debate, a tomada de decisões, a delegação e o cumprimento de tarefas e resoluções. Uma síntese que apresenta esse conceito é explicitada por dois militantes e pesquisadores vinculados ao MST:

A democracia ascendente e descendente estabelece a relação entre o processo de tomada de decisões, assegurando a ampla participação dos Educandos (as) e funcionários no processo de gestão da Escola, ao passo que estabelece normas mais rígidas em vistas de assegurar o cumprimento das decisões tomadas pelo coletivo via instâncias de execução das políticas e do trabalho.

DEMOCRACIA ASCENDENTE – momento em que se discutem os problemas da escola com a participação de todos nos Núcleos de Base, onde se dá a participação através de discussão e levantamento de proposta, que vão até a assembleia para aprovação ou não.

DEMOCRACIA DESCENDENTE – processo de execução das decisões tomadas na assembleia nas áreas, setores e unidades (SANTOS; CHRISTOFFOLI, 2002, p. 50).

Outro elemento chave para a compreensão de como se opera a organicidade e que está na raiz da concepção do trabalho como princípio educativo (ITERRA, 2008), é a própria necessidade dos estudantes organizarem a rotina de funcionamento da escola, o que implica a participação no próprio processo organizativo-produtivo: abastecimento, alimentação, limpeza,

58 Lembro que tais formas de participação não deixam de estar vinculadas a princípios organizativos mais gerais do próprio Movimento, como a direção coletiva, divisão de tarefas, luta de massas e vinculação com a base. Um extrato de Pizetta, uma das lideranças históricas do MST, bem o revela: “A temática da distribuição de tarefas e responsabilidades, como instrumento formador, de militantes para nossa organização, no âmbito da revolução cultural, da mudança de métodos de trabalho e de direção, que possibilitam a ampliação e impulso na qualificação orgânica do movimento” (PIZETTA, 2004, p. 57).

59 O Regimento Interno do IEJC é bem claro a esse respeito e poderia se depreender em uma leitura foucaultiana o quanto há de regulação nesse processo. “É o Núcleo de Base que responde perante a coletividade pelos deslizes, desvios político-ideológicos, indisciplina, falta em tempos educativos, pouco envolvimento nos estudos e trabalhos, responde pelas atitudes e comportamento de seus membros”. Há também a “Comissão de Disciplina”, com a função de zelar pelo “cumprimento da disciplina e combinações coletivos dentro do Instituto, normas e princípios”. Ambos os extratos do Regimento foram mencionados no trabalho de Trevisan (2002, p. 14), aqui já referenciado.

organização, momentos formativos. Por vezes, a coexistência de até 200 estudantes, presentes 24 horas por dia, sob o mesmo teto traz, sem sombra de dúvidas, exigências inadiáveis.

Tal dinâmica faz com que o tempo-aula, no qual a presença do educador se reveste de imprescindível importância, se constitua como mais um momento do dia, preenchido com numerosas atividades, marcadas por dois traços: ao mesmo tempo são debatidas e submetidas sempre à coletividade e são de caráter prático, em grande parte exigindo atributos físicos para sua execução.

Pode-se dizer que a menção, feita com frequência nos textos e depoimentos, à “estrutura orgânica” do MST se estende e ganha, no IEJC, uma expressão de vitrine de demonstração das virtudes do método de organização proposto e dos princípios da Organização.

A ideia de um organismo vivo, sincronizado, funcionando com instâncias (setores, coordenações, pequenos e grandes coletivos) com funções bastante delimitadas e um forte regime disciplinar, mas sob uma concepção democrática e autogestionária, está na base de todas as atividades lá realizadas.

Trata-se de um método de organização absolutamente organizado que orienta os fazeres em todas as suas dimensões. Uma das ideias-força que emerge nessa lógica que rege a estrutura orgânica pode ser resumida em uma expressão que é utilizada pelos próprios educadores que trabalham na gestão do IEJC: “A forma, forma”. Ou seja, há um saber que repousa nas relações que se estabelecem na ossatura da própria escola.

Uma das sistematizações onde essa reflexão está presente é em Caldart (1997), ao se referir aos aprendizados com os cursos de magistério, na FUNDEP e no IEJC, que também valem para o TAC:

A forma, forma. E os detalhes fazem diferença. Esse foi um aprendizado que surgiu da percepção de como determinados momentos ou situações, não intencionalmente provocadas para serem formativas, às vezes causam maior repercussão prática do que grandes estratégias e importantes conteúdos selecionados para estudo no curso. [...] o tratamento dado aos conflitos pessoais e interpessoais, que surgem no cotidiano de um ‘internato’, o manejo dos tempos, a postura ética que aparece nas relações e de como às vezes ela se contrapõe aos ‘conteúdos de ensino’, as presenças e ausências em cada etapa, o jeito de organizar o trabalho, o jeito de lidar com os saberes e a história de cada um, os afetos afirmados e negados, o diálogo entre identidades e diferenças culturais. Ou seja, se o que dizem seus conteúdos discursivos, o resultado da formação será o espelho dessa contradição, sendo a parte da vivência seu polo mais forte (CALDART, 1997, p. 143-144).

Embora esse seja um processo bastante azeitado, a circularidade das turmas e dos educandos, que ficam em geral 50 dias no Tempo Escola e depois são substituídos por novas

turmas, ou mesmo o retorno de turmas que, ao chegarem novamente, encontram um IEJC já mudado, complexificam essa engrenagem. Dito isso, é relevante destacar o papel de instâncias como a coordenação político e pedagógica, ainda mais se tratando de um regime de internato, misto, com um público predominantemente jovem. Os mecanismos criados, de acompanhamento das turmas, com ex-educandos, membros dos Setores da direção do Movimento, além de um conjunto de procedimentos de auto-regulação, certamente cumprem um papel bastante importante para manter funcionando a estrutura orgânica.

Fica bastante claro, nas formulações, o quanto a organicidade está vinculada à reforma moral dos indivíduos, uma reeducação regida pelo regramento que a Organização institui. Combinado a isso fica também expressa a existência de espaços não autoritário de convivência, desenvolvimento de novas atitudes, necessários para essa reflexão-ação.

Na medida em que se avança no conhecimento da lógica interna do IEJC, dos contornos e das bordas para o cerne, vai se percebendo a multidimensionalidade da organicidade com uma riqueza de possibilidades de análise, e ao mesmo tempo a sua potência para construir o sujeito coletivo. Afinal, é pela organicidade que vai se construindo e internalizando a identidade Sem Terra e nada melhor do que uma escola que reforce e eduque seus membros nessa direção.

Possivelmente seja justamente em momentos de imersão como os proporcionados por cursos no regime da pedagogia da alternância, dentro de uma escola com uma proposta como o IEJC/ITERRA que repouse, de maneira mais próxima do anunciado, a pedagogia do MST, já que nos contextos de origem, as experiências são muito díspares daquelas encontradas na escola. Autores, como Lerrer (2009a, 2011), também partilham de visões similares, ao se referirem ao papel da educação e da formação dos militantes do MST. Para essa autora:

É, por sinal, nos espaços educativos e formativos do MST onde, a meu ver, se constitui o aspecto emancipatório mais sólido de sua prática política. Independente de cartilhas mais ou menos simplificadas que venham a fazer parte de seu programa de estudos, o investimento feito em uma população que tradicionalmente tem pouco acesso à instrução acaba tornando-se um fator de democratização profunda, pois este conhecimento é incorporado dentro de um contexto de crítica social e política que visa à transformação da realidade social brasileira. Dirigentes e militantes, geralmente sem o curso fundamental completo, têm acesso a obras teóricas fundamentais para a compreensão do país, bem como a debates políticos que informam sua prática e sua percepção da realidade, o que não lhes torna afeitos a pensamentos acríticos, além de lhes oferecer um rápido aumento de capital cultural, o que sustenta ainda mais sua lealdade ao MST que, por sua vez, tem seus projetos políticos realimentados por esta percepção mais enriquecida da realidade social. É interessante observar que essa possibilidade de emancipação, via aquisição de conhecimento, além de aprimorar intelectualmente seus militantes, abre caminho para a formação e consolidação de sua subjetividade coletiva (LERRER, 2009, p. 16-17).

Uma outra percepção bastante preciosa sobre esse processo advém da literatura de pesquisas. Lobo (2005), em sua tese de doutoramento, fez uma importante análise sobre o quanto é uma constância essa inserção dos indivíduos nas estruturas do MST, sejam quais forem. A pesquisadora investigou como se deu, na perspectiva dos próprios militantes voluntários, o processo de construção em regime de mutirão e rodízio da Escola Nacional do Movimento, em São Paulo ao longo de três anos. Em sua linha de raciocínio destaca o quanto a experiência inicial do acampamento é estruturadora dos fazeres dos militantes.

[...] Todos os trabalhadores são inseridos na estrutura organizativa, independente do trabalho concreto que realizarão na obra como pedreiros, marceneiros, carpinteiros, etc. Esta organicidade marca desde o início o rompimento com uma estrutura social centrada no indivíduo, visto que a partir de então qualquer atitude do trabalhador independente do lugar que ocupa na estrutura organizativa deve ser comunicada a toda a brigada. Se vai se ausentar um dia do trabalho para ir à cidade, se está se sentindo enfermo (sendo encaminhado para a equipe de saúde), se vai se ausentar das atividades de formação, enfim, a particularidade do indivíduo é respeitada desde que seja respeitada toda a coletividade, já que todos estão presentes naquele espaço para a realização de um objetivo comum. Esta é a lógica que dinamiza o trabalho político-organizativo na ENFF (LOBO, 2005, p. 233).

Essa referência está muitíssimo presente nos documentos do próprio Movimento e no debate sobre a Pedagogia do Movimento.

A educação dos sem-terra do MST começa com o seu enraizamento em uma coletividade, que não nega o seu passado e projeta um futuro que eles mesmos poderão ajudar a construir. Saber que não está mais solto no inundo é a primeira condição da pessoa se abrir para esta nova experiência de vida. Não é este o sentimento que diminui o medo numa ocupação, ou faz enfrentar a fome num acampamento? Por isso, para nós, o coletivo não é um detalhe, é o fundamento de nossa pedagogia (CALDART, 2001b, p. 22).

A organicidade, portanto, nasce de uma necessidade que está na origem do próprio movimento. Afinal, como assegurar um grau de convivência com dezenas, centenas e por vezes milhares de pessoas sob a lona preta, por semanas, meses, anos, na saga de muitas famílias “em busca da conquista da terra”? Situações, essas, marcadas muitas vezes pela ameaça iminente de repressão, pela falta de condições de higiene, pela alimentação precária, entre outras mazelas. Esse é um dos aspectos muito pouco estudados e é promissor para entender como a territorialização dos sujeitos – como indivíduos e coletivos – opera concretamente nas atividades formativas nos espaços e nas instituições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Essa preocupação está presente em documentos emuladores produzidos pelas instâncias de direção, justificando o empenho na sua construção na base: “ampliar a participação, elevar o nível de consciência das famílias, formar militantes-quadros, ter o controle político do espaço geográfico, implantar os círculos orgânicos, manter-se permanentemente vigilante, afastar os inimigos, acumular forças” (MST, 2005, p.88).

Uma reflexão promissora, e que aqui se apresenta como uma hipótese plausível, é a que chegaram Miranda e Cunha (2015). Para os autores, que estudaram o processo de redesenho organizacional do MST, em especial a partir de acampamentos e assentamentos no nordeste do país, a partir da deliberação do IV Congresso houve uma descentralização dos espaços de tomadas de poder, em especial com a criação dos núcleos de família e brigadas, aumentando a capacidade de comunicação e articulação do MST. Todavia, utilizando-se dos referenciais de Pierre Clastres e Edmund Leach em torno das estruturas sociais complexas, desde a antropologia política, concluem os pesquisadores que coexistem duas lógicas na ação do Movimento: uma lógica política e uma lógica prática.

A lógica política é construída em torno de ideais revolucionários, enquanto a lógica prática é elaborada em termos de resultados, conquistas, desempenho e eficiência. As duas lógicas são, ao mesmo tempo, contraditórias e complementares, sendo a primeira dominante naqueles momentos em que o MST celebra e reforça o ideal do grupo, enquanto a segunda predomina nas interações cotidianas e nas tomadas de decisão sobre os problemas enfrentados por acampados e assentados. [...] Embora o MST apresente uma lógica política orientada pela bandeira da reforma agrária e de uma sociedade socialista, os espaços constituintes da estrutura organizacional do movimento são permeados por estruturas paralelas e arranjos institucionais que refletem uma lógica prática, em que, muitas vezes, os ideais do movimento não são mencionados e os conflitos de interesse e as desigualdades no exercício de poder podem ser observados (MIRANDA, CUNHA, 2013, p. 364-373).

A lógica prática pode ser um elemento importante para o entendimento do funcionamento do IEJC e de cursos como o TAC, mas com certeza há distinções importantes por se tratar de um espaço altamente organizado e institucionalizado.

As questões que envolvem a organicidade se constituem como elementos estruturadores de grande parte – quase a totalidade – das práticas sociais nos ambientes e nas instâncias do MST. Dos acampamentos à direção nacional, passando pelos setores e escolas há, quanto maior a presença de quadros políticos dirigentes, uma maior fidelidade aos princípios enunciados nas elaborações e nos documentos internos.

Se a organicidade é uma das matrizes organizadoras das atividades formativas e educativas, ela funciona no ambiente educativo associada a outros elementos: a coletividade e a disciplina.

Tal interpretação remete, de imediato, à referência do pedagogo ucraniano Anton Makarenko, a quem o Setor de Educação dedicou um caderno (MSTa, 1995), ainda no início da experiência do ITERRA. Para ele, a escola que necessitam os trabalhadores é aquela que supera a visão individualista, do isolamento do sujeito, reeducando-o para a vivência e para a partilha de práticas solidárias em torno de interesses comuns, e na qual a coletividade assume importância vital.

Uma passagem de textos republicados de Ademar Bogo e Adelar Pizetta, líderes históricos do MST e membros da Direção Nacional, bem representa o papel desse elemento: a disciplina consciente.

Para se chegar à disciplina consciente deve-se buscar a formação da consciência. A disciplina neste sentido garantirá o princípio da unidade. Fazer por acreditar é diferente do fazer para cumprir com a obrigação. Após ter-se adquirido a consciência da disciplina não é difícil um lutador do povo manter a disciplina. Daí em diante o faz de forma natural, pois ela já se tornou parte de seu caráter. Difícil neste caso é deixar de ser disciplinado. A preocupação maior é não falhar, não esquecer do compromisso e estar sempre preocupado com a contagem regressiva do tempo em que se realizará a ação. A disciplina também fortalece a convicção de respeito e do compromisso com os demais membros da organização e da sociedade (BOGO, 2009, p. 95).

[...] Avançar na prática da disciplina consciente. A história tem demonstrado que sem unidade e disciplina nenhuma organização triunfa; nenhuma batalha é vencida. Todas as organizações estabelecem normas com o intuito de orientar a prática, o comportamento de seus integrantes. Muitos buscam a disciplina cumprindo cegamente essas normas para não serem penalizados, vira algo imposto e cumprido mecanicamente. A disciplina consciente é ir além do que as normas e leis estabelecidas exigem. É a capacidade de orientar-se por consciência da responsabilidade, por compreender a importância de colocar em prática as decisões, apesar de suas consequências para alcançar os objetivos propostos (PIZETTA, 2009, p. 145).

A organicidade, portanto, pode ser associada à práxis, na acepção dada pelos formuladores do MST (BOGO, 2011). Ela, no IEJC é mais do que uma gestão do ponto de vista da eficiência. Ela já foi chamada por alguns membros de uma verdadeira “arquitetura social” (TREVISAN, 2002, CALDART, 2013), que é crucial no funcionamento do Instituto e que tem um sentido bastante preciso quando associada indissociavelmente ao trabalho, o terceiro dos eixos organizadores do curso. Particularmente, será dado destaque, no capítulo 6, ao aspecto da

inserção dos educandos no IEJC, elemento que adquire especial importância dentro do debate da organicidade.

3.4.2.3 Trabalho

Um dos aspectos centrais na experiência do IEJC é o de que o trabalho é percebido e vivenciado como eixo da formação humana, e ele é assentado na concepção de cooperação. Isso significa dizer que, na maior parte das atividades, trabalho e estudo têm uma dimensão coletiva e assim são organizados.

Importante destacar que a noção de trabalho está claramente vinculada à noção de “trabalho produtivo” ou “trabalho socialmente útil”. O vínculo entre processo educativo e processo produtivo está no cerne da proposta e tem centralidade na experiência dos cursos existentes, não apenas do TAC, mas também de Técnico em Saúde, Pedagogia da Terra, Licenciaturas, etc.

Um aspecto que não é irrelevante é o caráter educativo do trabalho apregoado. Ele se inscreve como processo de experiência feito nas escolas, mas se remete àquele pertencente ao mundo das necessidades, ou seja, o trabalho na produção agrícola desenvolvido nos lotes das famílias⁶⁰. A característica da materialidade do trabalho e das suas relações sociais é, portanto, elemento central para sua compreensão.

Como razão mais imediata está, sem dúvida, a tentativa de construir novos sentidos para o trabalho do/no campo, sobretudo nos assentamentos da reforma agrária. De seu êxito depende não só a subsistência dos trabalhadores, mas a própria sobrevivência política do Movimento. E trata-se, pelo que fartamente os documentos apontam, de buscar constituir uma nova matriz produtiva, com novas relações de produção e socialização dos resultados desse trabalho. Portanto, o trabalho está, do ponto de vista mais imediato, fortemente associado aos resultados esperados nos lócus de origem.

É possível destacar as atividades do Tempo Trabalho como sendo ao mesmo tempo uma necessidade imperiosa para a própria manutenção do ITERRA/IEJC e um propósito de fomentar a vivência de uma ética solidária e de uma revalorização do trabalho (seja manual, seja

⁶⁰ A herança da ética do trabalho entre os descendentes de imigrantes italianos e alemães, predominantemente, no sul do país, certamente é um fator que mereceria uma maior investigação de caráter sócio-antropológico.

intelectual). No capítulo 6, será aprofundada essa análise, mas aqui se cita um dos autores que é referência para essa discussão na proposta pedagógica do MST, que é o pedagogo russo Pistrak:

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil. Sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se: de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático (PISTRAK, 2003 p. 38).

Por trás dessa avaliação está uma máxima bastante usada pelos militantes e já citada anteriormente, que é reveladora de uma síntese possível: “a forma, forma”. Claro, não qualquer forma. Essa expressão é interpretada também por um viés reverso: não é o conteúdo que forma, é a forma. Isso pode revelar o acento dado à estrutura orgânica, à inserção na coletividade e ao primado das “atividades objetivadas”, práticas, nos postos de trabalho e na gestão da própria escola. Mas essa é uma discussão que será feita com maior detalhamento mais adiante.

O trabalho, a organicidade e a cooperação adquirem papel central na compreensão de como se estrutura a inserção dos estudantes do TAC, no IEJC e da vivência de um dos princípios organizadores da pedagogia do movimento: o trabalho socialmente útil.

Há sobre esses três eixos muito que poderia ser escrito e analisado. Todavia, como este capítulo tem um caráter de apresentação do campo da pesquisa, alguns desses elementos serão retomados e aprofundados ao longo do texto.

3.5 SÍNTESE PARCIAL

A importância do IEJC pode ser percebida como um laboratório de experiências pedagógicas em escala nacional, em relação à formação técnica-militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Em especial, cursos como TAC, que, com mais de duas décadas de acúmulo, cumpriram e ainda cumprem um papel importante de nacionalizar concepções, princípios e procedimentos esperados para a gestão nos e dos assentamentos da reforma agrária e qualificar a formação de militantes – já que estudantes de todo o país a ele acorreram, nesse período de existência, com centenas de alunos ali formados ao longo das 17 turmas que concluíram o curso.

De outro lado, a criação da Escola Nacional de Formação do MST, em Gaurema, interior de São Paulo, com um caráter mais político, e a profusão de convênios obtidos nos governos de

Lula da Silva e Dilma Rousseff, através do apoio do PRONERA e de diversas universidades federais pelo país, de certo modo colocou o TAC em uma posição diminuta em relação às conquistas de formação obtidas⁶¹.

Houve também uma significativa ampliação da oferta de cursos técnicos de nível médio e profissionalizante em escolas e centros criados pelo MST ou, mais raramente, públicas-estatais, onde o MST tem poder de penetração. A ênfase em cursos de agroecologia, por exemplo, em várias unidades no sul do país, se constituiu como um desdobramento das deliberações do V Congresso e de certo modo também contribuiu para retirar a sobrecarga que o IEJC acabava tendo.

Um indício desse processo de ampliação dos cursos profissionalizantes e ao mesmo tempo de descentralização foi a criação do Instituto Educar, em 2005, no Assentamento Nossa Senhora Aparecida, na antiga Fazenda Annoni, em Pontão (RS), no norte do estado, berço de surgimento do MST. Em dez anos de existência, o Instituto, que tem 42 hectares, já formou sete turmas de técnicos em agropecuária e está em processo de formação de outras cinco turmas (pós-médio e pós-médio concomitante com médio), além de ter iniciado a graduação em Agronomia, com ênfase em Agroecologia, por meio do PRONERA em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Nele acolhe também, por meio do regime de alternância, estudantes de 12 estados ligados ao MST, ao Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e ao Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Uma aproximação com a experiência pode ser feita através das pesquisas realizadas por Fagundes (2012) e Santos (2011). Há também a existência, em Maringá (PR), da Escola Milton Santos, um Centro de Formação em Agroecologia, também do MST. Criada em 2002, ela oferece cursos técnico em Agroecologia, em parceria com o Instituto Federal de Educação do Paraná, e Pedagogia do Campo, além de outros em Santa Catarina, que parecem indicar o deslocamento do foco da cooperação (ampla e prioritariamente de serviços) para o da agroecologia, respondendo a uma leitura do próprio Movimento, para enfrentamento da lógica devastadora do agronegócio.

Se este trabalho demonstrou como o IEJC, e mais especificamente o Curso TAC – Técnico em Cooperativismo, expressa os princípios filosóficos e pedagógicos propostos pelo

61 Lerrer (2009; 2012), por exemplo, identifica a oferta de 62 cursos de graduação e especialização aos militantes do MST e da Via Campesina, e em número bem menor da CONTAG e CPT, viabilizados pelo PRONERA de 1998 a 2010, em 21 estados onde o MST está organizado. Segundo a autora, estima-se que 3.000 profissionais tenham concluído seus estudos, ainda que aí estejam incluídos estudantes vinculados a escolas públicas em assentamentos.

MST, na perspectiva da “pedagogia do Movimento”, com um foco específico no ensino médio de caráter profissionalizante, também é verdade, conforme estudos apontam, que trata-se de uma experiência pontual e que está muito longe de ser prática comum nas escolas situadas em assentamentos. Sua vocação parece ser mesmo a de formação de quadros políticos e técnicos que representem, na exemplaridade, as políticas do Movimento.

As concepções de cooperação voltadas para a viabilização dos assentamentos de reforma agrária orientaram e continuam orientado as diretrizes de organizações das formações realizadas no IEJC, em um processo de constantes revisões e adequações, frutos das distintas leituras do próprio MST e das correlações de forças internas no próprio Movimento. Experiências com as OFOC’s, e depois as OCAP’s, desde Braga, na FUNDEP, tiveram uma influência decisiva nas experiências vivenciadas no IEJC e foram, junto com a formulação da própria Pedagogia do Movimento, sendo vivenciadas e aperfeiçoadas em uma escola-laboratório, que é o Instituto de Educação Josué de Castro.

A análise do percurso histórico da experiência do TAC e por consequência do IEJC e do ITERRA indica uma grande capacidade de recriação da proposta político-pedagógica-metodológica.

4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO CAMPO E JUVENTUDE CAMPONESA SEM TERRA

4.1 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: TRAJETÓRIA E IMPASSES

“A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”.

Darcy Ribeiro

Os dilemas em relação ao Ensino Médio no Brasil podem ser melhor compreendidos se entendermos a sua trajetória. Como professora de história, essa autora não visualiza uma pesquisa sem uma breve contextualização histórica sobre o tema. Considera-se, também, que só é possível entender os dilemas em relação a essa etapa de ensino se for entendida a formação social do Brasil, ou seja, se for conhecida um pouco da nossa história e de como a classe dominante resolveu – ou não resolveu – os dilemas postos no que tange, principalmente, ao conhecimento e à questão escolar. O tratamento dado por esta classe às populações nativas e aos africanos é indicador importante para se entender o acesso ou não das classes populares, no Brasil, ao conhecimento escolar.

Toma-se como ponto de partida, neste capítulo, a seguinte premissa: é tradição na história brasileira a negação de direitos à maioria da população, principalmente os direitos sociais e humanos, entre os quais se insere a educação. Como resultado dessa perspectiva, os governantes tratam as populações originárias, os africanos escravizados, os mestiços e os brancos pobres como sujeitos sem direitos. A sociedade agrária, escravagista e colonial não tinha interesse de garantir às pessoas sequer a educação elementar, daí a grande massa de iletrados, “[...] apenas os mulatos⁶², um pouco mais tarde, passaram a reivindicar espaços na educação” (ARANHA, 2006, p. 165).

O modelo político-econômico – baseado na escravidão, no latifúndio e na monocultura – adotado pela classe dominante colonial que dirigia, à época, o Brasil, provocou uma cisão

62 Em 1689, ocorreu um incidente conhecido como a “questão dos moços pardos”: “[...] Os colégios dos jesuítas proibiram as matrículas dos mestiços ‘por serem muitos e provocarem arruaças’, mas tiveram de renunciar à decisão discriminatória, tendo em vista os subsídios que recebiam, por serem escolas públicas” (ARANHA, 2006, p. 165).

histórica, ou divisão de classes, que tem sido difícil superar com políticas públicas construídas em contextos de disputa em que os trabalhadores, seus aliados e representantes estão historicamente em desvantagem, como assevera Romanelli (1988, p. 33), pois era natural que ao “[...] branco colonizador, além de tudo, se impunha distinguir-se, por sua origem europeia, da população nativa, negra e mestiça, então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados”.

Em relação à educação escolar, é importante lembrar que até mesmo parte da elite colonial não era escolarizada. Por exemplo, em muitas famílias apenas um dos filhos era autorizado a estudar. Segundo Romanelli (1988, p. 33), “a escola era frequentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas que estava destinada a educação escolarizada”.

Durante o século XVII, reinava na Europa o absolutismo monárquico e o mercantilismo. Entre 1580 e 1640, Portugal esteve sob o domínio da Espanha, período que é considerado como de sua decadência econômica e política. No Brasil, ainda vigorava um modelo pré-capitalista caracterizado pela exportação de matérias primas. Em relação ao ensino, o Brasil manteve um modelo escolar de caráter conservador e que estava alheio às inovações que aconteciam na Europa. Só ao final deste século, é descoberto ouro no Brasil, nas regiões das Minas Gerais.

Nesse período histórico, os núcleos urbanos ainda eram poucos e dependentes das atividades nas zonas rurais, onde habitava a maior parte da população que não estava alfabetizada. Além disso, as mulheres e os negros eram proibidos de estudar. A educação existente era descontextualizada e mantinha os filhos da elite distanciados das necessidades da sociedade brasileira. Os mesmos queriam seguir as profissões liberais e, para isso, muitos iam estudar na Europa, particularmente na universidade de Coimbra, em Portugal, ou Montipelier, na França.

A educação escolar manteve-se afastada das mudanças que aconteciam na Europa, como, por exemplo, a Revolução Industrial, o racionalismo cartesiano e o renascimento científico. Focada no nível secundário, a educação estava voltada para a formação humanística, estudo do latim, dos clássicos e da religião. Era como se mudanças importantes não estivessem em andamento.

O século XVIII é o século das denominadas Revoluções Burguesas na Europa, da Revolução Comercial, da utilização da máquina à vapor nas fábricas, da mecanização e do

aumento da produção nas indústrias. A burguesia detinha o poder econômico e queria agora o poder político. Na Inglaterra, acontece a Revolução Gloriosa; na América acontece a independência dos Estados Unidos; no Brasil, as conjurações Mineira (1789) e Baiana (1798). Eclode, também, a Revolução Francesa (1789) com a bandeira de igualdade, liberdade e fraternidade. Esse século teve como uma de suas marcas o Iluminismo, com o lema da razão como orientadora das ações humana. Na economia, o liberalismo predomina. Em Portugal, muitas dessas mudanças acontecem por meio da atuação do primeiro ministro, o Marquês de Pombal, que promoveu diversas reformas importantes, entre elas, as relativas à escolarização. Essas modificações vão repercutir no Brasil com a expulsão da Companhia de Jesus.

As poucas escolas existentes estavam voltadas para o ensino médio, já que Portugal não permitia a criação de universidades na colônia. Romanelli (1988, p. 35, *grifos nossos*) associa a educação escolar média aos padres que “[...] acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo mulheres), *educação média* para os homens da classe dominante”. Desde aqui, pode-se observar triagens importantes em relação a quem tem direito a educação: homens brancos da classe dominante.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, Pombal instituiu as denominadas Aulas Régias – que pertenciam ao Rei, ao Estado e não à Igreja. O Marquês de Pombal estruturou, em Portugal, os chamados estudos menores, que correspondiam ao ensino fundamental e médio (primeiras letras e ensino de humanidades). No Brasil, também foram instituídas as aulas régias, que não alteraram muito a situação do ensino em suas bases, pois:

[...] embora parcelado, fragmentário e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo a autoridade e a disciplina estreita [...] tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para por em seu lugar a submissão, o respeito, a autoridade e a escravidão aos modelos antigos (ROMANELLI, 1988, p. 37).

O século XVIII foi ainda hospedeiro de grandes pensadores da educação. Rousseau escreveu, entre outras importantes obras, “Emílio e a Educação”. Kant elaborou as obras “Sobre Pedagogia” e “Crítica da Razão Pura, onde desenvolve uma crítica ao conhecimento, entre outros tantos pensadores. Segundo Peter Burke (2012), durante os séculos XVIII e XIX aconteceram importantes mudanças, em alguns países europeus, na forma de compreender o conhecimento, pois o mesmo passou a ser visto “[...] como um auxílio para a tarefa de empreender reformas sociais, econômicas e políticas” (BURKE, 2012, p. 318). O Brasil não usufruiu dessa nova forma

de entender o papel do conhecimento, mesmo após a expulsão dos jesuítas. A nova proposta de ensino não sofreu uma mudança real em relação a sua lógica e concepção.

Do ponto de vista econômico, o Brasil vive, à época, uma mudança significativa, pois acontecem as descobertas das minas de ouro⁶³, na região das Minas Gerais, o que faz com que haja um deslocamento do eixo econômico do nordeste para o sul de Minas Gerais e Região Sul do país. Com a mineração, há um maior desenvolvimento das cidades e surge uma pequena burguesia dedicada ao comércio interno (lojas, armazéns, hospedarias).

No campo educacional persistia o panorama do analfabetismo e do ensino precário, restrito a poucos, uma vez que a atuação mais eficaz dos jesuítas se fez sobre a burguesia e na formação das classes dirigentes, além das tarefas dos missionários entre os índios. Romanelli (1988, p. 34) compreende que, para uma economia fundada na “[...] agricultura rudimentar e no trabalho escravo [...], a instrução em si não representava muita coisa na sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão de obra”.

O século XIX inicia para os brasileiros com a chegada da família real⁶⁴ ao Brasil. Essa segunda invasão dos colonizadores resultou em algumas modificações importantes em relação à organização da vida econômica, político-social e cultural, como, por exemplo, a abertura dos portos às “nações amigas”, que punha fim ao monopólio comercial, à possibilidade de abrir manufaturas e, no campo cultural, pode-se destacar a instalação da imprensa, museus, bibliotecas e academias. Houve um incremento das atividades culturais até então inexistentes. Em relação à educação, destaca-se a criação de escolas de nível superior visando a atender as necessidades da época, ou seja, formar oficiais do exército e da marinha, engenheiros, médicos e a criação de algumas faculdades.

O ensino secundário, neste período, manteve-se propedêutico e atrelado ao ingresso nos cursos superiores. Não há pontes ou articulações entre o Ensino Primário e Secundário, cada um se orientando em uma direção e sem um eixo unitário, além da manutenção da dualidade do sistema de ensino.

Ao longo do século XIX, persiste a lógica do ensino secundário que deveria preparar para o ensino superior. Em 1837, é criado o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro e esse problema se

63 A exploração do ouro iniciou no final do século XVII com a crise da economia açucareira devido à disputa com a Holanda, que começou a produzir açúcar e a competir a nível internacional com Portugal/Brasil.

64 A corte portuguesa chegou ao Brasil em 1808 fugindo do cerco de Napoleão Bonaparte.

agravou, pois ele era o único autorizado a realizar exames parcelados para conferir grau de bacharel, indispensável para o acesso ao curso superior.

No período 1860 e 1890, novos debates eram travados no Brasil entre os interessados nas propostas educacionais que tinham por objetivo propor ideias mais liberais, que estavam sendo implantadas nos Estados Unidos como, por exemplo, a defesa de liberdade de consciência, além de outras novidades pedagógicas que circulavam no exterior. Como resultado desse debate, aconteceu a reforma de 1879 em que se defendeu a liberdade de ensino, de frequência, de credo religioso, a criação de escolas normais e o fim da proibição das matrículas de escravos. Esta reforma, muito avançada para época, acabou ficando pouco tempo em vigor.

O ensino profissionalizante ou técnico, no império, continuava incipiente, pois não havia interesse dos governantes com a educação da população e com a formação técnica. Privilegiava-se a formação para as profissões liberais destinadas aos filhos da elite e à parte da classe média que aspirava ascender socialmente. Havia um desprezo em relação ao trabalho prático, pois estas funções eram vistas como inferiores e humilhantes, já que atuar como ferreiro, pedreiro, carpinteiro e tecelão, por exemplo, estava associado ao trabalho escravo ou a pessoas consideradas de nível social inferior.

Durante o século XIX, configurou-se uma estratificação social mais complexa, pois havia uma maior variedade de trabalho e trabalhadores em relação ao período colonial. A mineração ampliou a presença de uma camada social intermediária, principalmente na zona urbana, chamada de pequena burguesia que cumpriu papel importante na política brasileira e se “ela pôde fazê-lo, isso se deve, sobretudo ao instrumento de que dispôs para afirmar-se como classe: a educação escolarizada” (ROMANELLI, 1988, p. 37).

Neste momento, a procura por educação não era privilégio apenas da oligarquia rural. A ela juntava-se uma classe intermediária – a pequena burguesia⁶⁵ – que via na escola a possibilidade de ascensão social, pois nesta época “[...] o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como a garantia para a conquista de prestígio social e de poder político” (ROMANELLI, 1988, p. 37).

A pequena burguesia em formação se aproxima das classes dominantes, mesmo que em uma relação subalterna, pois compreende que assim conseguiria, em uma aliança de classe,

65 Pequena burguesia é entendida aqui como “[...] classe ou camada social que está entre a burguesia e a classe operária” (BOTOMORRE, 2001, p. 65).

ocupações consideradas mais dignas como as funções burocráticas, administrativas, intelectuais (ROMANELLI, 1988). Essa classe vai buscar também o mesmo ensino ofertado à classe dominante, porque era o único que classificava e possibilitava uma ascensão social. A pequena burguesia brasileira não se alia aos trabalhadores, ao contrário, opta por uma aliança com a classe dominante e aspira a seus dotes e cultura, ao menos nesse momento histórico e em relação à educação.

Após a independência do Brasil, a realidade em relação ao ensino não se modificou, mantendo-se um sistema em que o poder central era responsável pelo ensino superior e as províncias, pelo ensino primário e secundário. Romanelli (1988, p. 39) faz uma síntese sobre a realidade do ensino secundário e sua relação com o superior. Muito interessante, vale uma transcrição maior para que se possa entender bem o processo de constituição do ensino médio no Brasil. Vejamos:

Esse monopólio do ensino superior de que gozou o poder central, aliado ao currículo vigente nas duas escolas de Direito, que contavam com a preferência da população escolar, acabou influenciando sobre a composição do currículo e toda a estrutura da escola secundária.

E

- a) O ensino secundário destinava-se ao preparo dos candidatos ao ensino superior, razão pela qual ele se estruturou em função deste;
- b) Os candidatos aos cursos superiores eram examinados nesses próprios cursos segundo critérios fixados por estes mesmos.

O Estado brasileiro, ao longo do tempo, fez uma opção de classe e escolheu um modelo de ensino secundário, que atendeu as necessidades da elite brasileira e não as necessidades mais gerais de formação e acesso ao conhecimento do povo brasileiro, já que a

[...] educação popular estava abandonada e a educação média era meramente propedêutica, pode-se ajuizar o quanto a educação foi minimizada, a ponto de se transformar em mera ilustração e preparação para o exercício de funções, nas quais as retóricas têm um papel mais importante do que a criatividade (ROMANELLI, 1988, p. 41).

A instituição da República, em 1889, aconteceu em um contexto de urbanização e industrialização que vinha se desenvolvendo desde meados do século XIX, em função do nascimento da indústria. Segatto (1987, p. 11) caracteriza esse período como sendo de muitas transformações, no qual ocorre o

desenvolvimento da economia cafeeira no Rio de Janeiro, sul de Minas Gerais e São Paulo. Junto e em função do café aparecem as ferrovias, multiplica-se o número de bancos, desenvolve-se o comércio, introduz-se o trabalho livre do imigrante, instalam-se as indústrias, crescem as cidades e surgem novas categorias e classes sociais.

Também neste século, os trabalhadores começaram a se organizar para defender seus direitos. Surgem as associações mutualistas e de socorro mútuo como, por exemplo:

a Sociedade de Oficiais e Empregados da marinha, fundada em 1833; a sociedade Mecânica Aperfeiçoadora de Artes e Beneficente, em 1836; e a Sociedade de Auxílio Mútuo dos Empregados da Alfândega, em 1838. Nos anos 1850-1880, essas organizações multiplicaram-se (SEGATTO, 1987, p. 12).

Nesse período, as associações e os jornais de origem operária se multiplicam em várias regiões brasileiras, demonstrando um interesse crescente dos trabalhadores por informação e conhecimento.

Em 1891, elabora-se uma nova constituição, mas ela mantém a dualidade do sistema de ensino no Brasil: a união ficou responsável pelo ensino superior em toda nação e aos Estados coube a responsabilidade de criar instituições de ensino primário e profissional que, na época, correspondiam, principalmente, às escolas normais de nível médio para as meninas e às escolas técnicas para os rapazes. *Era a coroação do sistema dual* de ensino que se ensaiou desde o império (ROMANELLI, 1988).

Com essa breve retrospectiva, pode-se observar que o sistema econômico, a herança cultural, a demanda social de educação e o sistema de poder “permaneceram [...] integrados na formação de um complexo sócio-econômico-político-cultural que fez com que a educação ofertada à população brasileira, correspondesse às reais exigências da sociedade então existente” (ROMANELLI, 1988, p. 45) e não à necessidade da maioria da população brasileira, que permaneceu excluída dos bancos escolares e demais direitos sociais.

Para uma sociedade elitista e europeizada, foi construído um ensino a sua imagem e semelhança. Para aqueles que mandavam e que eram avessos ao trabalho prático/concreto, uma educação escolar abstrata e livresca. Assim, a educação, no Brasil é o retrato de uma sociedade que se configurou ao longo da história como dependente econômica e culturalmente, além de, paradoxalmente, forjar uma elite também excluída do conhecimento escolar.

Apesar de muitas reformas, leis, constituições que propuseram diferentes desenhos para a educação secundária no Brasil, a maioria delas não se efetivou plenamente, seja porque não havia recursos suficientes para se investir, seja porque contrariavam interesses. Segundo os estudos sobre a história da educação, a *reforma que melhor organizou o ensino secundário* foi a “Francisco Campos”, efetivada na década de 1930. Para Romanelli (1988, p. 131), “era a

primeira vez que uma reforma atingia, profundamente, a estrutura de ensino e, o que é importante, era, pela primeira vez, imposta a todo território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação”.

Na justificativa desta proposição, recomendou-se que “[...] a *finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser as matrículas nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional*” (Fernando Azevedo *apud* ROMANELLI, 1988, p. 134, *grifo nosso*). Destaca-se a primeira parte desta citação, porque ela apresenta uma “nova” possibilidade para o ensino secundário: a de não ser preparatório para o ensino superior. Mas, mesmo anunciando suas novas finalidades, o curso secundário continuou sendo preparatório para o ingresso no ensino superior e sendo uma educação voltada para elite (ROMANELLI, 1988), conforme é possível observar a partir do currículo proposto⁶⁶ “que procurou dar, em seu ciclo fundamental, formação básica geral, e, em seu ciclo complementar, buscou estruturar-se como curso propedêutico (ROMANELLI, 1988, p. 136).

A reforma apresentou outro problema: não contemplou os demais ramos do ensino médio, entre eles os

[...] os cursos profissionais (a reforma só cuidou do ensino comercial) não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior. Aqui talvez esteja uma das fortes razões que orientaram a demanda social de educação em direção ao ensino acadêmico, desprezando o ensino profissional (ROMANELLI, 1988, p. 139).

Em 1942⁶⁷, é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário que propôs um novo modelo de ensino dividido em Clássico e Científico, mas não modificou significativamente o ensino, pois mantinha seu caráter de formação geral e “[...] só um objetivo: preparar para o

66 Pela reforma, o curso secundário ficou dividido em dois ciclos: um fundamental de cinco anos (com exame de admissão), e outro complementar de dois anos. O primeiro tornou-se obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior e o segundo, em determinadas escolas. Dessa forma, a estrutura do curso secundário ficou assim organizada: português do I ao V ano, Francês do I ao IV ano, Inglês do II ao IV ano, Latim do IV ao V ano, Alemão, facultativo, História, Geografia, Matemática do I ao V ano, Ciências físicas e naturais, do I ao II ano, Física, Química e História Natural, do III ao V ano, Desenho, do I ao V ano, Música (canto orfeônico) nos I, II e III anos. Ciclo Completar – Faculdade de Direito: Latim e Literatura I e I anos, História, Noções de Economia e Estatísticas, Biologia geral, Psicologia e Lógica, I ano, Geografia, Higiene, Sociologia, História e Filosofia, II ano. Ciclo complementar – Faculdades de medicina, Odontologia e Farmácia. Alemão e Inglês, II e II anos. Matemática, I ano. Física, Química e História Natural, I e II anos. Psicologia e Lógica I ano. Sociologia II ano. Ciclo complementar – cursos de Engenharia e Arquitetura: Matemática, Física, Química, História Natural, I e II anos, Geofísica e cosmografia, Psicologia e Lógica I ano, Sociologia e Desenho, II ano (ROMANELLI, 1988, p. 136).

67 Decreto-lei nº 4244/1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário (assim dividido: primeiro ciclo ginásial, com quatro séries e um segundo ciclo subdividido em clássico, com duas séries e científico, com três séries).

ingresso no ensino superior, em função disso, só podia existir como educação de classe” (ROMANELLI, 1988, p. 158). Parece haver uma ideia fixa quanto à necessidade da educação básica estar voltada à educação superior e não ser importante, por si só, como se apenas as profissões “nobres” necessitassem de qualificação.

Romanelli (1988, p. 159) considera que o decreto nº 4244/42 reflete a correlação de forças políticas em vigor na época, mas não traduz o

momento econômico, pois, como diria Maria Tetis Nunes, ‘no momento em que a siderurgia nacional dava sua grande arrancada nacional em Volta Redonda, surgia uma reforma que atribuía ao ensino secundário às finalidades’, entre outras coisas, destinado a promover a consciência humanística e a dar preparação intelectual geral. O sistema vivia bem a contradição das estruturas de poder existentes: de um lado, ele se fundava nos princípios do populismo nacionalista e fascista e, de outro, ele vivia o retrocesso da educação classista voltada para a preparação de lideranças.

Nesse mesmo período, o Ensino Profissionalizante assumiu dimensão de política de Estado durante o período do Estado Novo, quando se promulgou as demais Leis Orgânicas do Ensino. Essas leis regulamentaram o ensino industrial (1942), o ensino comercial (1943), o ensino agrícola (1946); “esses três decretos⁶⁸ organizaram o ensino técnico profissional nas três áreas da economia” (ROMANELLI, 1988). Também institucionalizaram a participação das indústrias na qualificação dos trabalhadores. “Esse fato decorreu da impossibilidade do sistema de ensino oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente” (ROMANELLI, 1988, p. 155). Segundo Cunha (2000, p. 53),

Nos anos de 1940, uma estrutura educacional dualista, fortemente influenciada pelas reformas educacionais do fascismo italiano, foi estabelecida pelas leis orgânicas. Baixadas pela ditadura varguista. Depois da reconstitucionalização do país em 1946, essa dualidade foi sendo quebrada pelas leis de equivalência (nº 1.076/50 e nº 1.821/53) e, finalmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961.

Até aqui, tentou-se traçar um breve panorama em relação ao Ensino Médio, no Brasil, desde o século XVI até meados do século XIX, mostrando as várias tentativas do Estado de tomar para si a responsabilidade pela educação. Essa breve história mostra questões importantes para entender a chamada crise do Ensino Médio, no Brasil. Considera-se que não há uma crise de identidade do Ensino Médio; há, sim, uma opção do Estado e da elite que governou o país em

68 Decreto-lei nº 4073/1942 – Ensino Industrial, Decreto-lei nº 4048/1942 – Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; e o Decreto-lei nº 6141/1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial. Decretos-leis nº 8621 e nº 8622 de 1946 – Cria o Serviço Nacional de aprendizagem Comercial. Decreto-lei nº 9613/1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola (ROMANELLI, 1988, p. 154).

ofertar um ensino propedêutico. Aqui, o propedêutico é entendido em seu sentido literal: preparar para exames, visando ao ingresso no ensino superior. Nessa trajetória, escolhas foram feitas e, como era de se esperar, o ensino secundário continuou sendo um direito das classes dominantes e médias que conseguiam dar conta de um currículo extenso e exigente, pois, entre outros aspectos, não necessitavam trabalhar desde muito cedo para sobreviver.

A partir dos estudos desenvolvidos, mesmo que iniciais, é possível afirmar que o Ensino Médio foi e continua sendo uma porta de entrada para os cursos superiores. Assim, não havia porque se preocupar com uma preparação omnilateral e que envolvesse o conhecimento científico presente nas diferentes profissões e ocupações, particularmente, aquelas que não exigiam uma formação técnica mais específica ou nível superior. Até a década de 1970, esse quadro se manteve assim: pressão por mais escolarização por parte dos trabalhadores, das indústrias, do comércio e também uma pressão social das camadas médias por mais vagas no ensino superior. Essa conjuntura vai resultar na lei nº 5692/71, que vai integrar formalmente o ensino médio e ensino profissional.

A partir dos indicadores da formação social do Brasil acima descritos, o material que será apresentado adiante procurará demonstrar como as mudanças, no campo político e econômico, interferem nas proposições legais e nas práticas em relação ao ensino médio. Assim, acredita-se que seja possível uma síntese desse processo histórico: a) a legislação do ensino médio evoluiu de forma contraditória, buscando, ora conciliar as correntes em oposição, ora favorecer uma delas. Nessa evolução, porém, a balança pendeu muito mais em favor das correntes conservadoras; b) a evolução das/nas propostas educacionais nunca colocou em cheque o poder das elites no país, seja em relação ao sistema de ensino ou à concepção de educação, mesmo nos momentos em que as propostas foram mais avançadas e; c) a relação Trabalho e Educação ficou, na maioria das vezes, restrita aos cursos de formação profissional e à formação universitária (a classe dominante continua sem compreender a dimensão ontológica do Trabalho, que o mesmo não deve servir apenas como valor de troca e não ser apenas mercadoria); d) O lugar do Trabalho só será considerado importante quando os trabalhadores e seus aliados conseguirem se unificar em torno de uma proposta contra-hegemônica de educação, conforme se pode observar em algumas experiências ligadas aos movimentos sociais e/ou instituições mais autônomas, como a que se investiga nessa tese.

O século XX desponta com mudanças econômicas e políticas importantes para as sociedades como um todo. Nesse período, configura-se uma nova forma de organizar o desenvolvimento econômico não mais centrado na economia agrário-exportadora, que sofre com a crise capitalista em nível mundial desde a década de 1920, que, no Brasil, culmina com a “revolução” de 1930, que levou ao poder um novo setor político configurando

a era de emergência e expansão de um capitalismo dependente, nascido do crescimento e consolidação do ‘setor novo da economia, que primeiro se configura’ como uma economia urbano-comercial com funções satelizadoras em relação ao campo e, em seguida, se reorganiza, transfigura e redefine como uma economia urbano-industrial, com funções integrativas de escala nacional e tendências de dominação metropolitanas, era esta que vai da sexta década do século 19 aos nossos dias (FERNANDES, 2004, p. 362-363).

Segundo Boris Fausto (1987, p. 112), “a revolução de 1930 põe fim à hegemonia da burguesia do café [...]; o episódio revolucionário expressa a necessidade de reajustar a estrutura do país, cujo funcionamento voltado para um só gênero de exportação, se torna cada vez mais precário”. Segatto (1987, p. 16) também considera esse período histórico como um marco importante por causa da “[...] rearticulação das forças sociopolíticas no poder e da redefinição do Estado, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil ganhou novo impulso”.

Ao longo da década de 1930, criaram-se leis e decretos que regulamentaram as relações entre capital e trabalho; entre eles, destaca-se a nacionalização do trabalho – lei dos dois terços, que obrigava empresas e estabelecimentos comerciais a possuir dois terços de trabalhadores brasileiros, e outras que garantiam férias remuneradas de trintas dias, criação e uso obrigatório da carteira de trabalho, jornada de trabalho de oito horas, salário mínimo, entre outras regulamentações não menos importantes. Ressalta-se que a plena efetivação delas só aconteça em 1943, com a aprovação da CLT – Consolidação das Leis do Trabalho.

No século XX, as mudanças não acontecem apenas sob o ponto de vista das relações políticas e econômicas, outros acontecimentos abalam e revolucionam as relações sociais devido ao avanço da ciência e da tecnologia. Podem-se destacar as novas fontes de energia, os avanços na medicina, o rádio, o cinema e o impacto dos meios de comunicação de massa. Burke entende que, nesse período, a

tecnologia, as instituições e as práticas mudam em velocidades diferentes. A tecnologia, sobretudo, na era da chamada ‘institucionalização da inovação’ muda rapidamente. A sociedade e suas instituições levam mais tempo para mudar, em virtude da chamada inércia ‘institucional’. O que mais demora para mudar são as mentalidades e as práticas, ilustrando a presença do passado no mundo do presente. (BURKE, 2012, p. 310).

Esse zigue-zague entre as permanências e as mudanças na cultura de uma sociedade indica que as forças que disputam os rumos da nação estão medindo forças e que, em determinado contexto, aproveitam-se das brechas históricas para fazer acontecer algumas vantagens para a classe trabalhadora do país. Não é diferente em relação à educação, como direito e também como necessidade do próprio capital; elas andam juntas mesmo que andem, às vezes, na contramão.

O século XX é um momento histórico em que acontecem vários enfrentamentos entre as nações e outros acontecimentos importantes como, por exemplo: as duas grandes guerras mundiais, a revolução russa, o fascismo na Itália, a revolução chinesa, a revolução cubana, a ditadura de Salazar, em Portugal, o nazismo, na Alemanha, a quebra da bolsa de Nova York, a Revolução de 1930, o Estado Novo no Brasil, na década de 1930, a ditadura de Franco, na Espanha, a descolonização da África, a guerra do Vietnã, o golpe militar no Brasil, na década de 1960. Todos esses acontecimentos provocaram mudanças importantes na vida das populações destes países e marcaram esse momento histórico como a era dos extremos (HOBSBAWM, 1995): democracia/ditadura, capitalismo/socialismo, liberdade/repressão, amor/ódio.

A oposição capitalismo e socialismo – mobilizou mentes e corações e os trabalhadores foram sujeitos importantes em todo processo. Muitas vezes, lutando nas guerras, outras, nas resistências a elas ou, ainda, fazendo oposição ao regime autoritário de plantão, seja no Brasil, na Rússia, na China ou em Cuba. No Brasil, os trabalhadores tinham suas demandas e necessidades que envolviam o direito ao trabalho, salários dignos, melhorias nas condições de trabalho, moradia e educação.

Toda essa mobilização militar, política, cultural e ideológica refletiu nas propostas educacionais no Brasil, opondo, de um lado, os educadores que defendiam um modelo de escola tradicional ou humanista clássica, voltada a atender as necessidades de formação da elite e, de outro lado, os educadores que compreendiam que a educação deveria possibilitar uma formação humana que libertasse o homem e valorizasse o trabalhador, deixando evidente o caráter político da educação. Aranha (2006, p. 245) considera que

ainda hoje a escola procura o prumo entre as duas orientações da educação para o trabalho e a educação humanista, que tem configurado o dualismo escolar, responsável pela perpetuação da desigual repartição dos saberes. Ou, ao contrário diante de uma sociedade tecnocrática, a escola é mantida como prisioneira do objetivo de preparação para o mercado de trabalho, descuidando-se da formação integral e da consciência crítica.

Muitos e variados grupos se organizaram na luta por seus direitos e contra as discriminações e explorações, mas não “há como desconsiderar a arregimentação da classe dos trabalhadores nos movimentos sindicais, na organização de greves para as mais diversas reivindicações e conquistas” (ARANHA, 2006, p. 243). Neste momento, o leque de grupos que disputavam o direito à educação ampliou-se: não eram apenas jovens do sexo masculino e as normalistas. As novas demandas por educação traduziam a nova organização econômica e política da sociedade brasileira, setores, entre os proprietários de meios de produção e os trabalhadores braçais, a chamada pequena burguesia e ou classe média, que ganhavam altos salários.

Segundo Romanelli (1988, p. 168), a primeira coisa que precisa ser compreendida para entender o dualismo educacional é a posição

das camadas sociais em face da oferta da educação. Já frisamos anteriormente que as camadas médias e superiores procuravam, sobretudo, o ensino secundário e superior como meio de acrescentar prestígio a um status adquirido ou, ainda, como meio de adquirir status. A expansão do ensino médio, mas acentuada no ramo secundário, demonstrou que foram aquelas camadas as mais atingidas pelo sistema educacional, já que esse ramo do ensino era o ramo de sua preferência. Por outro lado, as camadas populares passaram a procurar mais as escolas primárias e as escolas profissionais.

A expansão das indústrias e do comércio contribuiu para que houvesse uma “ampliação dos três níveis de ensino (fundamental, secundário e superior) da rede escolar” (ARANHA, 2006, p. 246), sobretudo para a denominada classe média⁶⁹. Até a década de 1970, pode-se dizer que o ensino secundário e/ou médio era um direito de poucos, permanecendo a maioria dos jovens destinada a concluir o ensino fundamental sem possibilidades objetivas de poder fazer um curso superior e também de conseguir um bom trabalho. Mantém-se, assim, a estrutura de uma educação classista intacta.

Desde os tempos de império, a dualidade no ensino se evidenciava no concernente à oferta: o Governo Federal se responsabilizava pelo ensino superior e os estados pelo ensino primário e secundário. Esse modelo gerou padrões em que os estados saíram em desvantagem já que tinham a obrigação legal da oferta, mas não possuíam financiamento suficiente e nem vontade política. Décadas depois, essa dualidade se mantém, mas será acrescida de outras características, como, por exemplo, a oferta do ensino técnico para os estudantes de origem popular, por um lado e o ensino médio propedêutico que prepara para ingresso na universidade,

69 Classe Média entendida como aqueles segmentos que trabalhavam como gerentes, vendedores, empregados de escritório e profissionais liberais assalariados, também designados de “colarinhos brancos”.

por outro. Esse movimento em relação à educação média fica mais evidente na década de 1970, quando é promulgada a lei nº 5692 em que se decide que todo ensino secundário será profissionalizante.

Pode-se dizer que, desde a década de 1970, aconteceram, ao menos, cinco grandes mudanças, em nível nacional, que contribuíram com o formato que o ensino médio possui hoje. Essas modificações foram resultado da correlação de forças entre os setores que representam o capital no país e setores mais progressistas que têm produzido propostas para esse nível de ensino, além da interferência internacional (BRANDÃO, 2012; OLIVEIRA, 2010; FRIGOTTO, 2011; KUENZER, 2011; CIAVATTA, RAMOS, 2012; MOURA, 2010). Na próxima seção, elas são comentadas.

4.1.1. Ensino Médio: de um privilégio a quase um direito

A primeira mudança aconteceu com a promulgação da lei nº 5692/71 que instituiu, durante a ditadura civil-militar, a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau (RAMOS, 2005; RAMOS, CIAVATTA, 2012). Esta proposta não se mostrou eficaz e começou a definir após a aprovação da lei nº 7044/82 que, entre várias modificações, torna a habilitação profissional opcional aos estabelecimentos de ensino. Um dos motivos apontados por estudiosos para que a proposta de integração ensino médio e educação profissional não tenha sido eficaz seria porque as escolas públicas não foram instrumentalizadas – nem ponto de vista material nem pessoal – para efetivar as modificações necessárias para transformar os cursos propedêuticos em cursos profissionalizantes.

A segunda modificação aconteceu na década de 1990 quando é aprovada a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que estabelece o Ensino Médio como etapa final da educação básica, conforme se observa no artigo 35:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Este artigo da LDB é muito significativo, pois ele resume em três incisivos dimensões importantes sobre a formação que deve ser propiciada aos jovens, nesse momento de sua formação. Destacam-se duas: a preparação básica para o trabalho e a cidadania e o aprimoramento do estudante como pessoa humana.

A terceira mudança aconteceu em 1997 quando o Governo Federal publicou o decreto nº 2208/97 que proibiu a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional. Este decreto atende os interesses de empresários e do capital que estavam preocupados em formar apenas técnicos de nível médio, para atender as demandas do mercado. Segundo Frigotto, Ciavatta (2004, p. 13),

o Banco Interamericano de Investimentos (BID) e o Banco Mundial (BIRD) atuaram, com a participação ativa e consentida do governo federal, nos anos 1990, na reforma do Ensino Médio e técnico por meio de vários instrumentos legais, sendo os mais decisivos o Decreto 2208/97, a portaria MEC n. 646/97 e a Portaria MEC n. 1.005, que criou o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP).

Em 1998, no governo Fernando Henrique Cardoso, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1999), “que introduziram um discurso novo na educação brasileira: orientações explícitas de como deveria ser pensada e conduzida a ação educacional nas escolas” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 11-12).

Segundo Moura (2010, p. 73),

todo esse contexto do final dos anos de 1990 produziu efeitos graves sobre a educação brasileira em todos os níveis. No que se refere à educação básica, a síntese é a explicitação da dualidade entre ensino médio e a educação profissional e todas as consequências que isso representa.

A quarta mudança é a instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado pela primeira vez em 1998 e que tinha como objetivo avaliar os estudantes que concluíam o ensino médio. O ENEM, agora, possui outras finalidades que não a de avaliação desse nível de ensino. Ele seleciona alunos que vão ingressar no ensino superior e, mais recentemente, em alguns cursos profissionalizantes – PRONATEC, IFs.

A quinta mudança ocorre em 2004 quando acontece uma nova modificação em relação à Educação Profissional de Nível Médio. Trata-se da publicação do decreto nº 5154/2004, que revogou o decreto nº 2208/97. O novo decreto autoriza que o ensino médio possa ser integrado à

educação profissional. Este decreto, apesar de significar um avanço importante na disputa por um novo ensino médio, apresentou alguns limites, entre eles, a manutenção da educação profissional na forma concomitante e subsequente, além da manutenção da expansão da formação profissional por meio de entidades privadas.

Em 2012, foram publicadas as novas DCNEM – Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Segundo Ramos (2013, p. 4), as diretrizes são importantes porque

são orientações para o pensamento e a ação. As DCNEM, então, trazem orientações explícitas de como deve ser pensada e conduzida a ação educacional no ensino médio, iniciando pela definição de suas finalidades, com as quais se espera que a seleção e a organização de conteúdos de ensino sejam coerentes. Igualmente, faz considerações sobre abordagens metodológicas e sobre a definição e o uso dos tempos e espaços curriculares.

Para Fischer e Franzoi (2009, p. 38), “se é na relação entre educação profissional e educação básica que a dualidade ganha contornos mais nítidos, a ela não se reduz. Essa cisão atravessa todo sistema [...]” influenciando todas as relações sociais relativas às trajetórias escolares de estudantes e professores.

Percebe-se a indefinição em diferentes contextos sobre qual ensino médio ofertar ou, ainda, que tipo de proposta educativa corresponde, de fato, aos anseios dos estudantes e dos trabalhadores. Observando-se, através do tempo, as diferentes nomenclaturas que o mesmo já possuiu, por exemplo, pode-se ter uma ideia desta indefinição: ginásial, clássico, científico, secundário, de segundo grau e por último ensino médio. Essa indefinição na denominação também se traduz na dificuldade da escolha dos conteúdos que devem ser estudados nessa modalidade de ensino. Seja ela profissionalizante ou propedêutica.

Os estudantes, principalmente os das classes populares, sentem essa indefinição e, talvez, por isso mesmo, acabem por também ter uma relação pragmática com a escola e com os conhecimentos ali ministrados, principalmente em relação às chamadas “disciplinas teóricas”, ou, como denominam alguns cursos, a parte da formação geral. Existe uma pressão por parte dos estudantes para que as escolas ensinem logo o que interessa de fato, a parte prática/profissionalizante, ou seja, aquela que diz respeito à esfera da produção.

Os filhos dos trabalhadores necessitam e/ou desejam ingressar no mundo do trabalho. Precisam ingressar no mercado de trabalho para garantir a sua sobrevivência, já que o ensino médio propedêutico não habilita para nenhuma atividade produtiva imediata. Segundo Charlot (2008, p. 84),

vai-se à escola para ter um emprego mais tarde, e quanto mais tempo se tiver ido à escola, maiores serão as chances de ter um ‘bom emprego’: esta relação com a escola se tornou hoje amplamente predominante seja entre os alunos, os pais, os jornalistas ou os políticos, da esquerda ou da direita. A educação tem um valor de troca no mercado de trabalho.

Os cursos técnicos “possibilitam” a esses jovens ter um certificado que possa, em tese, lhes garantir o ingresso no mercado de trabalho ou, ainda, uma ascensão funcional para aqueles já inseridos. Essas premissas, no entanto, não justificam a existência de “uma escola de cultura geral para as classes dirigentes e uma escola do trabalho produtivo e alienado para os jovens das classes populares, filhos dos trabalhadores” (FRIGOTTO, 2004, p. 58).

A grande maioria dos estudantes frequenta as escolas públicas estaduais e não necessariamente os cursos técnicos de nível médio, integrados ou não. E considerando que o número de cursos técnicos integrados ainda é insuficiente para atender a demanda da população apta a cursar o ensino médio, isso significaria que a maioria dos jovens da classe trabalhadora estaria se preparando para cursar uma faculdade? A resposta a essa pergunta, a princípio, é não. Esses estudantes estão cursando um ensino médio que não tem claro qual o seu papel, que reproduz um currículo há anos inalterado, que o senso comum dos professores afirma preparar para a vida. Como o trabalho faz parte da vida, prepara, também, para o trabalho. Segundo Ramos (2004, p. 38-39), “com a crise dos empregos [...] não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a ‘vida’. Essa foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB.

Outro conjunto de estudantes das classes populares faz cursos profissionalizantes com o objetivo principal de obter capacitação para o ingresso no “mercado de trabalho”, sem haver uma preocupação nem com a formação geral, nem com o exercício da cidadania. “Os sujeitos, as crianças e os jovens cujo rosto é o da classe trabalhadora são, a um só tempo, seres tomados pela preocupação da produção material da existência (relações sociais e econômicas), por necessidades culturais, lúdicas, etc”. (FRIGOTTO, 2004, p. 59).

Toda essa indefinição dificulta, ainda mais, a construção de planos e projetos pedagógicos por parte dos professores e das equipes pedagógicas, além de gerar uma indefinição sem fim sobre qual conteúdo ensinar e qual a melhor estratégia para essa modalidade de ensino.

Uma dimensão é a forma como os professores e os estudantes encaram os diferentes conhecimentos escolares que são estudados ao longo dos cursos. Alguns estudantes parecem não

ver maiores significados, por exemplo, nos conteúdos históricos, filosóficos, geográficos, sociológicos, artísticos. A formação geral parece ser mais uma obrigação pela qual eles devem passar até chegar ao que interessa: os conhecimentos que contribuam com sua atividade produtiva, mesmo compreendendo “que nenhum conhecimento é só de ordem geral ou específica” (RAMOS, 2010, p. 53).

Os professores acabam reproduzindo aulas que são ministradas em diferentes cursos e níveis de ensino, sem levar em consideração as especificidades dos estudantes e, portanto, a singularidade dos educandos que frequentam a escola média. Esse aspecto pode ter relação direta com os limites das propostas pedagógicas em vigor, o que se configura como uma hipótese possível.

Outra dimensão possível é que a escola reproduz a divisão de classe existente na sociedade também no âmbito do espaço escolar, particularmente nas relações, status e importância relativas às áreas do conhecimento. Essa hierarquia que tão fortemente caracteriza o mundo do trabalho se reproduz na escola. Antes da pesquisa de Mestrado, nas experiências como educadora desta autora junto aos cursos de qualificação profissional, que não exigiam uma escolaridade mínima, já se identificava a ânsia da maioria desses estudantes por estudarem a “parte técnica” ou “prática”. Eles não viam necessidade de estudar a “parte teórica”, como a OST – Organização Sustentável do Trabalho, que compunha os currículos ora lecionados. É simbólico que, mesmo em experiências localizadas, apareça, sob o ponto de vista individual, a dualidade alimentada durante muito tempo na educação profissional no Brasil.

Para Frigotto (2004, p. 58), a escola é “dual e fragmentada também na separação do cultural, social e político; do técnico, do geral e do específico”. Considera-se essa dualidade prejudicial à formação dos estudantes que chegam até ela. Frigotto (2004, p. 58) afirma também que “o ensino médio não pode estar dissociado da vida, e, portanto, do mundo do trabalho. Trabalho produtivo aqui não como alienação da vida, mas como meio da vida, valor de uso”.

Na experiência com a pesquisa de mestrado, desta autora, na qual foi investigado um curso técnico com currículo integrado – formação geral e formação específica – os alunos pesquisados não demonstraram censo crítico em relação as suas relações de trabalho e sociais e mesmo em relação ao curso. Se um dos pressupostos dos cursos integrados é possibilitar a formação de um olhar crítico sobre o mundo, conforme nos fala Machado (2010), considera-se

que essa deveria ser uma das atribuições das disciplinas do campo das ciências humanas e sociais, mesmo assim, os estudantes pesquisados sequer se referiram a esses saberes.

Considera-se que a educação básica tem o papel de fazer com que o aluno adquira os conhecimentos de base relativos à cultura, à sociedade, às ciências, às ideias, às práticas, que são indispensáveis a cada um, qualquer que seja a sua profissão e também que

[...] Contribui, ainda, para formar sua autonomia e capacidade para a autoaprendizagem contínua e crítica; para o desenvolvimento da sua criatividade; do seu espírito de inovação e suas disposições à versatilidade que os atuais processos produtivos requerem. A educação básica exerce papel fundamental no desenvolvimento da curiosidade e do interesse dos alunos pelos problemas contextuais e internos à produção das ciências, da cultura e das artes, favorecendo, assim, a assimilação e o aprendizado dos processos investigativos, analíticos e tecnológicos (MACHADO, 2010, p. 84).

É nesse caldo cultural de debates, encontros e desencontros que as políticas públicas para o ensino médio acontecem. Sempre em disputa com diferentes setores da sociedade que chamam para si a tarefa de formar os profissionais que irão atuar como futuros trabalhadores.

Muitas das experiências de cursos profissionalizantes são executadas, tendo por objetivo atender a necessidade do capital, assim “adocicam” as relações entre capital e trabalho e buscam a formação de trabalhadores cooperativos, mais propriamente, de colaboradores, negando a existência de classes e de antagonismos, fazendo o que Antunes e Alves (2004) denominam de uma captura da subsunção dos trabalhadores em prol do capital.

Frigotto (2004, p. 64) destaca um aspecto importante quando analisa a questão do conhecimento produzido na escola. Ele diz que “[...] a viabilidade dessa política de ensino médio, depende fundamentalmente dos professores e de suas condições subjetivas e objetivas de trabalho”. Essa dualidade não se apresenta apenas do ponto de vista da grande política pública e das disputas mais gerais na sociedade, ela se repete também na forma de organização do currículo, portanto, no lugar ocupado pelas diferentes áreas de conhecimento.

O decreto nº 5154/04 foi resultado da correlação de forças existentes nas diferentes instâncias que discutiram a nova regulamentação, portanto, é ambíguo a partir do momento em que flexibiliza a concepção e autoriza que os cursos de formação profissional possam ser ofertados de forma concomitante, subsequente e integrada. As instituições privadas têm disputado os rumos da educação profissional e não disputam apenas os recursos financeiros, mas também a concepção de ensino que deve orientar os cursos. Como afirma Burke (2003, p. 81), já houve

época em que “o conhecimento especializado era muitas vezes contrastado com o conhecimento geral ou mesmo universal [...] com vantagem para visão que aposta na especialização estrita”.

Moura (2010) discorre acerca dessa dimensão para as escolas públicas estaduais geradas pelas mudanças acontecidas na década de 1990, após o decreto nº 2208/97. Para o autor, houve um reforço da dualidade histórica vivida, que acabou por empobrecer o currículo das escolas públicas, além de ter provocado a saída de estudantes de classe média da escola pública, que foram buscar uma qualificação educacional na rede privada.

Diante desse quadro e de outros incentivos oficiais à educação privada, observa-se um acentuado movimento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas na busca de garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior. Esse movimento alimenta o processo de desvalorização da escola pública estadual e municipal, pois era e continua sendo a classe média que tem algum poder de pressão junto às esferas de governo (MOURA, 2010, p. 73).

Todo o debate em torno da modificação do decreto nº 2208/97 mostra a concepção de educação e de conhecimento existente nos meios educacionais, concepção que mantém a lógica da dualidade do ensino e que também aponta no sentido de assegurar o acesso aos melhores cursos técnicos de nível público apenas para aqueles que passarem nos exames de seleção e que, preferencialmente já tenham concluído o ensino médio.

Após esta breve retrospectiva em relação ao ensino médio, pretende-se socializar alguns indicadores sobre o mesmo no Brasil, com o objetivo de entender o contexto educacional vivenciado.

4.1.2 Indicadores em relação ao acesso ao ensino médio

Alguns dados estatísticos visibilizam, na década de 1990, a ausência dos jovens nesta etapa da educação básica. Vejamos os números que nos apresenta Mello (1998, p. 01):

descrever a situação do ensino médio brasileiro a partir das estatísticas é fácil, quase óbvio, e poderia se resumir em uma frase: ensino de minorias sobreviventes. Poucos têm tido acesso à escolaridade pós-obrigatória no país. Menos ainda conseguem alcançar a etapa final da educação básica aos 15 anos, sem acidentes em seu percurso pelas oito séries do ensino fundamental. Em 1996, esses agraciados eram pouco mais de 2.500 mil, menos de um quarto dos mais de 10 milhões de brasileiros entre 15 e 17 anos. Como se pode verificar na tabela abaixo.

Tabela 9 – Jovens e as matrículas no Ensino Médio

Ano	População	Matrícula	Bruta	Mat. Médio	Líquida
-----	-----------	-----------	-------	------------	---------

	15-17 anos	Médio	%	15-17 anos	%
1994	9.668.410	4.986.197	52	2.195.244	23
1996	10.639.060	5.739.077	55	2.525.326	24

Fonte: MEC/INEP/S

EEC/IBGE Elaboração: Mello, 1998

Costa (2013, p. 189) apresenta a evolução das matrículas do ensino médio desde a década de 1990 até 2010, no Brasil. Pode-se observar, na tabela a seguir, um crescimento de matrículas entre 1999 e 2010. Já em relação ao número de alunos em idade escolar para estar matriculados no ensino médio, a tabela mostra que, em 1999, havia dez milhões trezentos e noventa e cinco jovens (10.395) em idade para estar cursando o ensino médio, mas apenas oito milhões cento e sessenta mil jovens (8.160) estavam matriculados, restando dois milhões duzentos e trinta e cinco mil (2.235) jovens fora da escola. Em 2010, o número de jovens entre 15 e 17 anos aptos a estudar, cursando o ensino médio é de dez milhões trezentos e cinquenta e sete mil jovens (10.357), mas apenas oito milhões seiscentos e vinte e oito (8.628) estavam matriculados, uma ampliação de 468 alunos em relação a 1990. Também é importante destacar que 1.728 alunos não estavam matriculados no ensino médio.

Tabela 10 – Jovens e as matrículas no Ensino Médio anos 2000

Ano	População 15-17 anos	Alunos Matriculados	Taxa Escolarização
1999	10.395	8.160	78,5
2001	10.308	8.360	81,1
2003	10.481	8.636	82,4
2005	10.646	8.698	81,7
2007	10.262	8.425	82,1
2009	10.399	8.859	85,2
2010	10.357	8.628	83,2

Fonte: MEC/INEP/SEEC Elaboração: Costa, 2013

No que pese a evolução nas taxas de matrículas e uma diminuição relativa do número de jovens que não frequenta a escola, os números ainda são assustadores. Se, a estes dados forem somadas as taxas de reprovação e evasão, a situação fica mais delicada. Observe-se a tabela a seguir sobre taxa de rendimento médio por dependência administrativa (COSTA, 2013, p. 192):

Tabela 11 – Rendimento médio por dependência administrativa

Ano	Brasil		Estadual		Privada	
	Reprovaçã o	Abandono	Reprovaçã o	Abandono	Reprovaçã o	Abandono
1999	7,2%	16,2%	7,6%	18,7%	5,5%	4,4%
2001	8,0%	15,0%	8,5%	17,0%	5,1%	2,9%
2003	10,1%	14,7%	10,9%	16,8%	5,3%	1,9%
2005	11,5%	15,3%	12,3%	17,2%	5,8%	1,5%
2007	12,7%	13,2%	13,6%	14,8%	5,6%	0,6%
2009	12,6%	11,5%	13,5%	13,0%	6,2%	0,5%
2010	12,5%	10,3%	13,4%	11,7%	5,9%	0,5%

Fonte: INEP/MEC Elaboração: Costa, 2013

Historicamente, o Ensino Médio constituiu-se, conforme se pode observar no primeiro item deste capítulo, em um privilégio de classe. Privilégio que possibilitou aos filhos das classes dominantes estudarem e se prepararem para ingressar na universidade pública e só depois trabalhar. Essa educação de nível médio possuía um objetivo claro: a preparação para o ingresso no ensino superior. Enquanto isso, as classes populares, quando possível, mantinham seus filhos em cursos de qualificação profissional que tinham por objetivo preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Essa realidade alimentou um sistema dual de educação: uma rede para atender os filhos da burguesia, outra para os filhos dos trabalhadores.

As disputas em torno da educação, particularmente em relação ao ensino médio e à formação profissional, acabaram por constituir um modelo dual de educação: de um lado, o ensino propedêutico com objetivo de preparar para o ingresso na universidade e, do outro, o ensino profissional que prepara para o mercado de trabalho, constituindo a “criação e manutenção do sistema paralelo de ensino, ao lado de um sistema oficial” (ROMANELLI, 1988, p. 169). Fischer (2009, p. 37) compreende que “essa dualidade, ora formalmente mais marcada, ora menos, nunca se dissolve, de fato, na história do país”.

Desde a década de 1990, essa realidade sofre algumas alterações com uma ampliação do acesso de estudantes de origem popular aos bancos escolares de nível médio. Houve uma ampliação das vagas, mas não houve garantia de condições adequadas para receber os estudantes. As escolas continuaram atuando como se ainda dessem aulas, prioritariamente, para os filhos das classes privilegiadas, cuja principal preocupação é se preparar para ingressar no ensino superior. A escola não se organizou pedagogicamente e administrativamente para essa nova realidade.

O ingresso das camadas populares ao ensino médio provocou uma nova configuração na composição social das escolas, que se caracterizava por atender um público com condições financeiras mais elevadas, que buscava um ensino enciclopédico e que pressupunha um capital cultural típico das classes médias e altas. Essa realidade provoca um estranhamento na relação entre educadores e educandos, pois os educadores ainda percebem esse nível de ensino como preparando para o acesso ao ensino superior, enquanto os estudantes têm como objetivo mais imediato o acesso ao mercado de trabalho, além de não terem em seu horizonte o ingresso no ensino superior.

Esse modelo de Ensino Médio sofre alterações com as mudanças sociais que acontecem no mundo da produção e também com as conquistas sociais no campo educacional. Isso faz com que a dualidade se modifique. Kuenzer (2011, p. 50) alerta para o fato de que, quando o Ensino Médio torna-se massivo, a dualidade histórica da rede de ensino é invertida e a formação geral, destinada à maioria da população, perdeu em qualidade “[...] banalizou-se e desqualificou-se. O resultado é um arremedo de educação, que antes de geral e sólida, é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora”.

Essa melhora de índices pode ser fruto de algumas ações governamentais através de políticas públicas, por exemplo: a oferta de merenda escolar e do livro didático⁷⁰ para os estudantes do ensino médio que até o ano de 2005 não estavam garantidos a esse nível de ensino.

Vive-se um momento histórico de muitas proposições sobre e para o Ensino Médio. Diferentes instituições propõem pesquisas⁷¹ e testam novos modelos de práticas pedagógicas para esse nível de ensino, por exemplo, projetos como Jovens do Futuro – do UNIBANCO, o projeto

70 PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – Foi prescrito sob a resolução nº. 38, de 15 /10/2003, e da portaria nº 2.922, de 17 de Outubro de 2003. Este programa objetivava a distribuição, até então inédita, de livros didáticos a todos os alunos da rede pública matriculados no ensino médio. Em 2005, o governo distribuiu livros de português e matemática para todos os alunos do ensino médio, objetivando em 2009 a distribuição de todos os componentes curriculares.

71 Fundação Getúlio Vargas, Instituto Unibanco/Itaú, Instituto Bradesco, entre outros.

Ensino Médio Inovador – do Ministério de Educação e os Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado – da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, o Programa Mais Educação⁷², o PRONATEC⁷³, para citar algumas ações. Além de existirem ONG's de assessoria educacional financiadas por empresários e organismos multilaterais. Todas essas instituições representam o pensamento empresarial ou a ele prestam serviços e acabam sendo parâmetro para se avaliar a qualidade do/no Ensino Médio. Sobre essa dimensão Frigotto (2013, p. 8) afirma que “[...] o interesse privado passa a comandar o Estado e os governos em todos os níveis da federação, com raríssimas exceções”.

Essas iniciativas dialogam e afirmam distintas perspectivas sobre os rumos do Ensino Médio. Mas, volta-se a reiterar: não há uma crise na educação de nível médio no país, seja a propedêutica e/ou o a formação profissional, mas projetos em disputa.

4.1.3 A educação profissional de nível médio no Brasil

A aprendizagem de ofícios, no Brasil Colônia (incluindo o período joanino), existiu através das corporações de ofícios, que foram implantadas seguindo o modelo português, que, por sua vez, era oriundo das corporações medievais, que se espalharam por toda a Europa. Em Portugal, as corporações existiram até 1834, quando foram extintas por decreto. No Brasil, as corporações existiram até 1824, quando a Carta Constitucional, outorgada por Dom Pedro I, por força do inciso XXV do artigo 179, define que “ficam abolidas as Corporações de Ofícios, seus juízes, escrivães e mestres”. O referido inciso XXV era fruto do XXIV, que afirmava que “nenhum gênero de trabalho, de cultura, indústria ou comércio pode ser proibido, uma vez que não se oponha aos costumes públicos, à segurança e saúde dos Cidadãos” (CAMPANHOLE e CAMPANHOLE, 1971, p. 601). A proibição a que se refere o inciso XXIV remetia ao controle sobre o trabalho exercido pelas corporações até então.

72 O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (fonte: www.portal.mec.gov.br.)

73 PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, criado pelo Governo Federal em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

A escolarização da educação profissional no Brasil foi um processo demorado e difícil, principalmente considerando que, ao mesmo tempo em que se extinguíam as corporações de ofício, mantinha-se uma estrutura educativa de caráter escolar para a educação das elites senhoriais e para a reprodução dos quadros da Companhia de Jesus, pelo menos até 1759⁷⁴.

No Brasil colonial, o trabalho era destinado aos escravos – fossem de origem africana ou indígena – e aos pobres em geral que aqui aportavam. A educação escolar era destinada aos filhos da elite que eram educados com o objetivo de ingressar no ensino superior, assim a escola

[...] não foi essencial, inicialmente, mas um luxo porque foi concebida para atender aos interesses de uma determinada classe, a dos dirigentes. Por ter em sua gênese esse corte de classe e não da totalidade social, ela (a escola) tende a descolar-se da sociedade, ao mesmo tempo em que reflete as contradições dessa mesma sociedade (MOURA, FILHO, SILVA, 2012, p. 2).

Concordando com Moura (2012) que a escola não foi essencial em seus primórdios, compreende-se, então, que os cursos destinados aos filhos dos trabalhadores de cunho profissionalizante se desenvolviam fora desse espaço e apartados da rede pública e oficial de ensino, visto que a mesma atendia apenas os filhos da elite que eram educados para exercer o poder. Portanto, a educação escolar configurava-se como uma educação de classe, literalmente.

Segundo Manfredi (2002, p. 76), os cursos profissionalizantes existentes eram destinados a “[...] crianças e jovens em estado de mendicância que eram encaminhados para essas casas onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam algum dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, sapataria, entre outros”. Kuenzer (2009, p. 27) também compreende que, nos primórdios de seu surgimento, as experiências de educação para o trabalho antes “de pretender atender as demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade: educar, pelo trabalho, órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua”.

O tipo de trabalho que dominava, neste período histórico, não exigia grandes qualificações e a maioria da população aprendia no próprio local de trabalho, fosse no campo, ou nas atividades ligadas ao comércio.

Eram as denominadas casas de educandos artífices que “eram integralmente mantidas pelo Estado: sua clientela era constituída de órfãos e desvalidos, o que as fazia serem vistas mais

74 Esse é denominado período pombalino que inicia em 1759 e vai até 1822. Através do alvará régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal, suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias. Ao expulsar os jesuítas da colônia, ao mesmo tempo criava as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas.

como ‘obras de caridade’ do que como ‘obras de instrução pública’” (MANFREDI, 2012, p.77). A autora, utilizando-se de Cunha, acrescenta ainda que “a instrução propriamente profissional era ministrada nos arsenais militares e/ou nas oficinas particulares” (MANFREDI, 2012, p. 77).

A autora na exposição feita anteriormente realça a existência de dois tipos de educação profissional: a que era destinada aos desvalidos da sorte e a que era ofertada nos “arsenais militares e/ou nas oficinas particulares” e que eram, de fato, consideradas formação profissional. Uma dualidade dentro da dualidade. Uma exclusão dentro da exclusão. A classe dominante brasileira e o Estado, como seu legítimo representante, conseguem se superar quando a questão é atender as demandas sociais por educação e trabalho. Neste momento da história do Brasil, o trabalho não era um direito e sim uma obrigação. Já a educação escolar não era um direito, e sim uma exceção, a não ser para os filhos dos senhores de escravos e latifundiários.

Como as iniciativas de educação profissional eram destinadas aos desvalidos da sorte, em geral, as mesmas eram percebidas mais como atividades assistenciais do que como atividades de formação profissional. Ainda hoje, existem muitas críticas negativas a esses cursos e as empresas em geral não os reconhecem e nem os valorizam.

Historicamente, a classe dominante preocupou-se em manter sob controle as camadas mais pobres da população e uma das formas encontradas para isso foi a ocupação, desde muito cedo, das crianças, evitando, assim, que as mesmas ficassem desocupadas e causando problemas de diferentes naturezas. Desse modo, os cursos ofertados eram importantes sob o ponto de vista da moral embutida neles e da tentativa de conquista da subsunção desses jovens trabalhadores para a ordem e o progresso.

Durante o chamado período joanino⁷⁵ da história do Brasil “o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino profissional apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais” (MANFREDI, 2002, p. 74). Já no Império, as iniciativas de educação profissional

ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das provinciais legislativas do império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. Por vezes, também resultavam de ambas, isto é da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros. Assim, a educação profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e

75 A família real e a corte portuguesa chegaram ao Brasil em 1808. Estavam fugindo de Napoleão Bonaparte.

Marinha), em *entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios* (MANFREDI, 2002, p. 75-76, grifo nosso).

Segundo Manfredi (2002), no início da República⁷⁶, duas questões importantes se consolidam. Uma é relativa à manutenção e à ampliação dos liceus. Esse aspecto teria servido de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes. Outra é a questão que se refere às duas concepções dominantes na época sobre o ensino profissional, que eram distintas, mas complementares: “[...] uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados da sorte [...], a outra dizia respeito à educação como vínculo de educação para o trabalho artesanal [...]” (MANFREDI, 2002, p. 78).

Em 1889, é Proclamada a República no Brasil e a escravidão, abolida em 1888, aspectos que fizeram com que fossem intensificadas as políticas de imigração de mão de obra. Isso faz com que a composição da classe trabalhadora brasileira sofra alterações significativas. A economia cafeeira, em desenvolvimento nesse período, possibilita o investimento em outros setores da economia, como, por exemplo, a indústria⁷⁷; nesse contexto,

[...] o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganham nova configuração. As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas por iniciativa de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas (MANFREDI, 2012, p. 80).

Para a autora, naquela época, além dos governos, vários atores compuseram as ações de ensino, entre eles a “[...] A Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical, os quais contribuíram com algumas iniciativas pontuais, e membros da elite cafeeira” (MANFREDI, 2012, p.80). Esse é um aspecto muito importante, ou seja, a compreensão de que as políticas educacionais no Brasil não são fruto apenas das políticas públicas de iniciativas governamentais e da classe dominante, mas são resultado, também, do cruzamento de várias ações envolvendo a sociedade civil brasileira.

Para Ramos, no caso do

76 Segundo Boris Fausto (1982, p. 19), nesta fase da república “[...] se é certo que já existe no país um processo instalado de industrialização, como tantos autores têm assinalado, a indústria se caracteriza nesta época, pela dependência do setor agrário-exportador, pela insignificância dos ramos básicos, pela baixa capitalização, pelo grau incipiente da concentração”.

77 Segundo Boris Fausto (1987, p. 20), referindo-se aos anos de 1920, “trata-se de uma indústria constituída em grande parte por pequenas unidades, característica que se mantém, em linhas gerais vinte anos depois. Dos 13.336 estabelecimentos industriais recenseados em 1920, apenas 428 tinham mais de 100 operários; pelo censo de 1940, de um total de 40.860 indústrias, havia 1.236 com mais de 100 trabalhadores”.

[...] ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada se expressa, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas. O termo “dualismo educacional” é corrente nos estudos da área da educação – a exemplo de Kuenzer (1997, 2005), Landim (2009) e Rangel (2011). Os autores partem, em geral, da evidência das diferenças de qualidade, com cursos mais breves, de menor custo e entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres (RAMOS, 2011, p. 28).

Para Kuenzer (2009, p. 28),

Em 1942, a reforma Capanema faz o ajuste entre as propostas pedagógicas então existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores e as mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho. Para as elites são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes ao ensino superior.

Em 1961, com a promulgação da LDB – Lei nº 4024/1961, reconhece-se a integração completa do ensino profissional ao sistema de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos. “Da mesma forma, os cursos do SENAI⁷⁸ e SENAC⁷⁹ podem ser organizados [...] de modo a equivaler aos níveis fundamental e médio” (KUENZER, 2009, p. 29). Essa medida, apesar do avanço, não resolve o problema da dualidade estrutural.

Em 1975, cai por terra a proposta de generalização do Ensino Médio Profissionalizante, mantendo-se a equivalência entre os dois. No entanto, a lógica continua: escolas propedêuticas para as elites e as profissionalizantes para os trabalhadores (NOSSELA, 2016).

Todas essas iniciativas que ordenavam as mudanças em relação ao Ensino Médio Profissional tinham uma relação direta com o que acontecia no mundo do trabalho e, conseqüentemente, com as necessidades da produção industrial. Os currículos elaborados nos cursos visavam a capacitar trabalhadores, buscando atender as tarefas típicas de cada ocupação. “O aprendizado privilegiou as formas de fazer típicas da cada ocupação definida para atender as demandas de um processo produtivo parcelado, com tecnologia rígida e pouco dinâmica” (KUENZER, 2009, p. 31).

Na década de 1980 e 1990, novas mudanças ocorrem no mundo do trabalho e a concepção taylorista-fordista cede lugar a uma nova concepção de gestão e produção e “[...] na nova

78 SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

79 SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento: as palavras de ordem são qualidade e competitividade” (KUENZER, 2009, p. 32).

Esse novo contexto do mundo do trabalho exige uma nova postura dos legisladores e responsáveis pela educação no que se refere à formação do novo trabalhador. Percebe-se que são necessários mais anos de educação escolar para que o novo trabalhador esteja apto a ingressar no mundo do trabalho globalizado e com novas tecnologias, assim é indispensável que o

[...] Ensino Médio atinja toda a população de 15 a 16 anos. Ao mesmo tempo, já não se entende possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral. Solidamente fundamentada sobre a educação básica, ela não repousa mais sobre a aquisição de modos de fazer, deixando de ser concebida, como o faz o taylorismo-fordismo, como conjunto de atributos individuais, psicofísicos e teóricos. Ao contrário, passa a ser vista como resultante da articulação de diferentes elementos, através da mediação das relações que ocorrem no trabalho coletivo (KUENZER, 2009, p.33).

Nesse período surge também a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio “[...] uma das precursoras do ensino técnico integrado na educação profissional e de iniciação científica no ensino médio e na educação profissional” (PEREIRA, 2012, p. 288). Uma experiência inovadora sob o ponto de vista da concepção de educação de nível médio. Essa iniciativa caracteriza, junto com as experiências do MST, a afirmação de perspectivas de educação de caráter contra-hegemônico.

Desde 2003, no governo Lula da Silva, algumas mudanças começam a acontecer no campo da educação profissional de nível médio. Entre elas, a já destacada expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica que, além de ampliar o acesso, incentivou a interiorização da mesma, possibilitando à população permanecer em suas cidades enquanto estudava. Também aconteceu a transformação das Escolas Técnicas Federais em Institutos Federais de Educação.

4.1.4 Contexto atual da educação profissional de nível médio integrada ao ensino médio

Pode-se observar que as incongruências em relação às políticas de Educação Profissional no Brasil perpassam a História da Educação no país, inclusive, quando da elaboração da LDB⁸⁰, em 1996. Um exemplo da dualidade da educação foi a divisão do sistema em dois níveis: a educação básica e a educação superior. Com o apartamento da “[...] educação profissional [que] não se encontra em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito

80 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96

de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira [...]” (MOURA, 2010, p. 71), permanecendo como uma estrutura paralela ao sistema de ensino visto que “o caminho trilhado pelo governo e o avanço da hegemonia empresarial [...]” (FRIGOTTO, 2013, p. 10) impediram um avanço na proposição do Ensino Médio Integrado.

Após a aprovação da LDB, em 1997, o Governo Federal publica o decreto nº 2208 que separou a Educação Profissional do Ensino Médio Propedêutico. Essa medida consolida uma concepção de educação que atende aos interesses do capital e causa um grande dano ao sistema de ensino como um todo. Essa política só vai ser alterada quando, em 2004, após vários seminários e discussões, o governo federal publica o decreto nº 5154 que regulamenta o artigo 35 da LDB. Frigotto (2013, p. 10) entende que a pressão empresarial sobre os rumos do ensino profissional ficou evidente quando quem presidiu a Câmara de Educação Básica naquele período “foi um representante histórico do Sistema S”.

A concepção que deveria orientar o conteúdo do decreto nº 5154/2004 foi debatida quando o Governo Federal promoveu um conjunto de seminários e encontros para repensar a situação da educação profissional de nível médio. Segundo Ruiz (2004, p. 3), o ano de 2003 foi, para a política de Ensino Médio, um período de construção. O autor destaca ainda que, nestes encontros e seminários,

Os problemas que caracterizam o Ensino Médio foram assim definidos: a identidade dessa etapa de ensino, expressa pelos objetivos de formação dos sujeitos individuais e coletivos que a vivenciam – os jovens; a política curricular, a ser definida em coerência com uma concepção de conhecimento associada às relações políticas pedagógicas que se instituem no interior da escola e entre a escola e a sociedade; a formação de professores, valorizando esses sujeitos como construtores de conhecimento e como profissionais eticamente reconhecidos.

Em pleno século XXI, e apesar de muitas conquistas em relação ao Ensino Médio, a dualidade continua presente no sistema de ensino. Desde há muito, entram governantes e saem governantes e a questão da integralidade do/no Ensino Médio pauta as discussões em diferentes setores e segmentos sem, no entanto, conseguir avançar muito no sentido de sua superação, já que

[...] não há nem interesse de universalização do ensino médio e menos ainda na perspectiva do integrado e da formação politécnica. Mas o que se afirma pela hegemonia do pensamento empresarial gerindo a educação do Estado Brasileiro é mais grave. Está se desenhando, pelo abandono do sentido de educação básica, a anulação da possibilidade da cidadania política determinando o que Milton Santos temia – a formação de gerações de deficientes cívicos (FRIGOTTO, 2013, p. 11-12).

Na primeira década do século XXI, o Ensino Médio passa a ser o centro das atenções para a sociedade civil e para o Estado, da mesma forma que, na década de 1990, o palco girava em torno do ensino fundamental. Assim, não é possível compreender se a conjuntura é de crise ou de apagão em relação ao ensino médio. Na realidade, pode-se considerar que foi uma opção de classe a escolha dos modelos educacionais que vigoraram, pelo menos, até a aprovação da LDB de 1996. Depois desse período, as correlações de forças se alteraram, ora possibilitando alguns avanços na concepção, na legislação e no modelo e, em outros momentos, provocando grandes recuos. A ideia de zigzague é boa para ilustrar os movimentos existentes.

O debate em torno da modificação do decreto 2208/97 demonstrou que a lógica de classe instituída desde a reforma Fernando Campos, em meados do século XX, continua presente e seu resultado foi a manutenção da dualidade do ensino médio, mesmo com a revogação deste decreto. O aspecto perverso em relação ao acesso dos estudantes aos cursos técnicos continua: os melhores cursos, que, em geral, são ofertados pelos Institutos Federais, que fazem uma seleção rígida e concorrida, onde apenas os aprovados podem cursá-los. Os bons cursos profissionalizantes ofertados pelo Sistema S – SESI, SENAI e SENAC – geralmente são caros e os estudantes das classes populares não podem cursar. Os demais estudantes, que não podem pagar um desses cursos do Sistema S e que não conseguem ser aprovados nestas seleções públicas, estão destinados aos cursos de formação profissional da rede privada e das redes estaduais de ensino, que nem sempre conseguem fazer uma formação mediana, mesmo que apenas técnica.

O decreto nº 5154/04 é uma conquista dos setores mais progressistas da educação, o qual permite a integração entre o Ensino Médio e a Formação Profissional, mesmo que seja uma medida paliativa, pois permite que continuem sendo ofertados, de forma concomitante e subsequente. Mas, mesmo assim, significa um avanço que indica a possibilidade de construir uma proposta pedagógica que articule os eixos Trabalho, Ciência e Cultura, aproximando-se da possibilidade de um ensino politécnico e/ou tecnológico.

O Ensino Médio também é impactado pelas mudanças oriundas da reestruturação produtiva e das inovações tecnológicas e também com a ampliação do acesso à escola média de jovens que antes saíam do ensino fundamental direto para o mercado de trabalho, formal ou informal. O ingresso massivo das classes populares no Ensino Médio faz com que a dualidade se

modifique. A formação geral que antes era sinônimo de qualidade é banalizada e desqualificada na leitura de Kuenzer (2011).

Uma análise dos movimentos e dos sujeitos envolvidos no debate sobre os rumos da educação de nível médio no Brasil indica que as tensões presentes nas políticas educacionais é apenas a ponta do *iceberg* de um problema maior: a negação do direito ao conhecimento às classes trabalhadoras. Ao impossibilitar que os trabalhadores sejam reconhecidos como sujeitos de direito, contribuem para a manutenção de uma lógica de classe em que alguns são educados para executar e outros para pensar ou, como diria Gramsci, em que uns são educados para mandar e outros para obedecer.

Mas a história da educação não pode ser confundida com momentos de derrota da classe trabalhadora em relação ao direito à educação. Ao contrário, foram vencidos vários obstáculos do ponto de vista das políticas educacionais, particularmente, desde finais do século XX, em que mudanças importantes têm se desenhado em relação às políticas para o ensino médio.

4.1.5 Notas sobre o contexto do ensino médio no Rio Grande do Sul

O Rio Grande do Sul possuía, segundo o diagnóstico da educação produzido pela SEDUC-RS, em 2013, 9.975 estabelecimentos de ensino. Nesse universo, destaca-se a forte presença de estabelecimentos Municipais (49,4%), seguidos dos Estaduais (25,8%) e Particulares (24,5%). A esfera federal contribuiu com 0,4% dos estabelecimentos (SEDUC-RS, 2014). Quanto ao contingente de matrículas, 44,2% se concentra na Rede Pública Estadual.

O quadro a seguir, apresenta quantitativamente o número de estabelecimentos por rede de ensino referentes ao Ensino Médio no estado, que neste trabalho nos interessa de modo mais direto. Nele se percebe que, efetivamente, é a rede pública estadual aquela que atende a grande massa de matrículas, 85%, em mais de mil escolas.

Tabela 12 – Ensino Médio RS 2013

ENSINO MÉDIO 2013				
REDE	Nº DE ESTABELECIMENTOS	PERCENTUAL	Nº DE MATRÍCULAS	PERCENTUAL ESTADUAL
ESTADUAL	1.080	73,22%	336.435	85%

FEDERAL	30	2,03%	9.814	2,5%
MUNICIPAL	24	1,63%	5.725	1,4%
PARTICULAR	341	23,12%	44.060	11,1%

Fonte: MEC - INEP: Censo Escolar da Educação Básica - 2013

Em uma primeira leitura pode parecer que o poder público vem cumprindo seu papel constitucional, mas, segundo os próprios técnicos analistas vinculados à SEDUC-RS, o quadro é grave em se tratando da oferta da modalidade, situação que não se alterou sequer com uma gestão de corte mais progressista na condução do governo no período (2011-2014).

Diferentemente do Brasil, onde as matrículas têm se mantido estáveis, no Estado verifica-se uma redução do número de matrículas no Ensino Médio, ao longo dos últimos anos. No período de 2007 a 2012, houve uma redução de quase 9%, totalizando 402.209 matrículas. Por outro lado, de acordo com a PNAD, no mesmo período, a população do RS de 15 a 17 anos, idade esperada para o Ensino Médio, aumentou de 511.000 para 557.000, donde conclui-se que há espaço para a expansão dessa etapa de ensino (SEDUC-RS- 2014, p.3).

Os dados da SEDUC-RS (2010) indicavam ainda, para as Escolas de Ensino Médio, uma distorção idade-série. Em 2010, 39,7% na 1ª série e 33,8% no total. Em relação ao rendimento escolar, as taxas indicavam uma preocupante situação: reprovação 21,6%, abandono de 12,3% e 66,1% de aprovação.

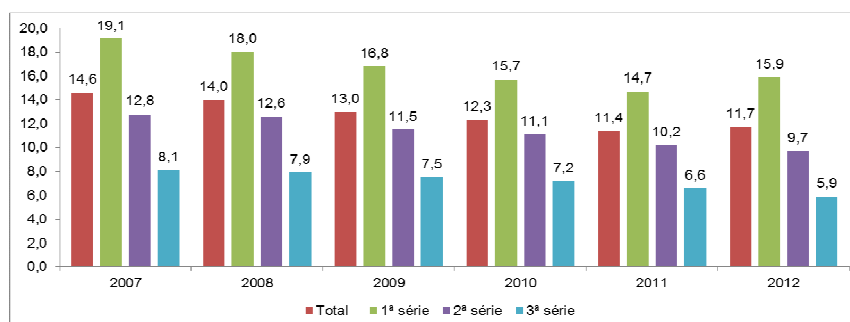
Em relação à educação profissional no estado, também a situação mostrou-se crítica, com a redução no número de matrículas de Educação Profissional no ano de 2013, totalizando, 77.595 matrículas, oferecidas em 410 escolas, em 136 municípios. O destaque é para a rede particular que, no Estado, detém 51,5% das escolas nessa modalidade. Em segundo lugar está a rede estadual, com 39,0%, que detém menos de 3% do total de matrículas na rede (SEDUC, 2014, p. 5).

Reconhecendo os avanços no campo da produção do conhecimento sobre a especificidade da Educação do Campo, que tem avançado sobremaneira, é necessário destacar que nos documentos oficiais da SEDUC-RS analisados (diagnósticos sobre a REE e o ensino médio em particular, projetos de expansão do Ensino Médio, documento orientador do Ensino Médio politécnico), há uma absoluta ausência de referência sobre as escolas do campo, escolas de assentamentos da reforma agrária, quilombolas, indígenas. O que não deixa de ser indicador da invisibilidade desses sujeitos para técnicos e gestores da política educacional.

Na falta de informações mais específicas, são analisados alguns dados sobre o universo de matrículas, taxas de abandono, evasão e avanço para se chegar a uma caracterização da proposta implementada pelo Governo Tarso Genro (2011-2014), de reforma do ensino médio, a chamada “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio”.

O gráfico a seguir demonstra dados relativos ao abandono dos estudantes do Ensino Médio entre os anos 2007 e 2012, na Rede Estadual de Educação. A série indica que o maior índice está concentrado na primeira série do ensino médio. Em 2007, o índice foi de 19,01%; 18,0% em 2008; 16,8% em 2009; 15,7% em 2010; 14,7% em 2011 e 15,9% em 2012. Há uma queda progressiva nos números de abandono/evasão, com exceção de 2012 em que há uma elevação de aproximadamente 1,2 pontos.

Gráfico 3 – Taxas de Abandono do Ensino Médio da Rede Estadual Estado do Rio Grande do Sul - 2007 a 2012



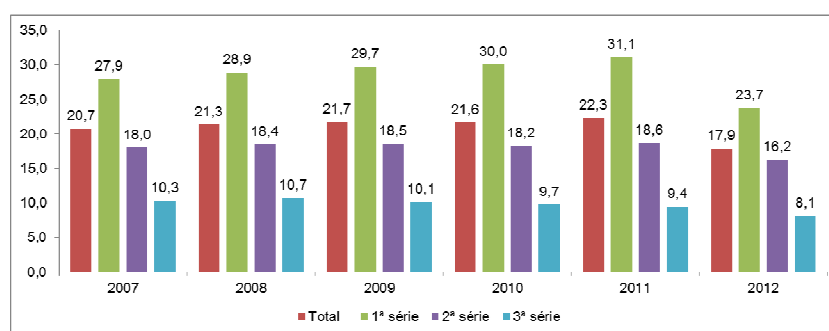
Fonte: Dados do INEP/MEC/NEED. Elaboração própria.

O ano em que houve maior índice de desistência por parte dos estudantes foi 2007, 19,01%, seguido por 2008, com 18%, decrescendo a partir deste ano. Só vai haver um novo crescimento em 2012, primeiro ano da reestruturação curricular em curso, na Rede Estadual de Educação. Nas demais séries, 2ª e 3ª, o abandono existe, mas em número bem menor. Analisar os motivos que levam ao abandono/evasão é muito complexo, pois existem muitos e variados fatores que contribuem com a saída dos alunos da escola. Alguns desses motivos podem envolver diretamente as práticas pedagógicas escolares, mas existem fatores externos à escola que também

têm a sua parcela de responsabilidade e que são muito difíceis de serem identificados⁸¹. Mesmo assim, as opiniões, principalmente as não especializadas, responsabilizam a escola e o currículo escolar como sendo os grandes vilões pelo desestímulo dos jovens.

No gráfico a seguir sobre os índices de reprovação de 2007 a 2012, percebe-se que em relação à 1ª série houve um aumento no número de estudantes que foram reprovados. Em 2007, este índice era de 27,9%, em 2008 28,9%, em 2009 29,7%, em 2010 30,0%, em 2011 31,1%. A reprovação sofre uma queda apenas em 2012, chegando a 23,7%, uma diminuição de 7,4 pontos percentuais.

Gráfico 4 – Taxas de Reprovação do Ensino Médio da Rede Estadual Estado do Rio Grande do Sul - 2007 a 2012



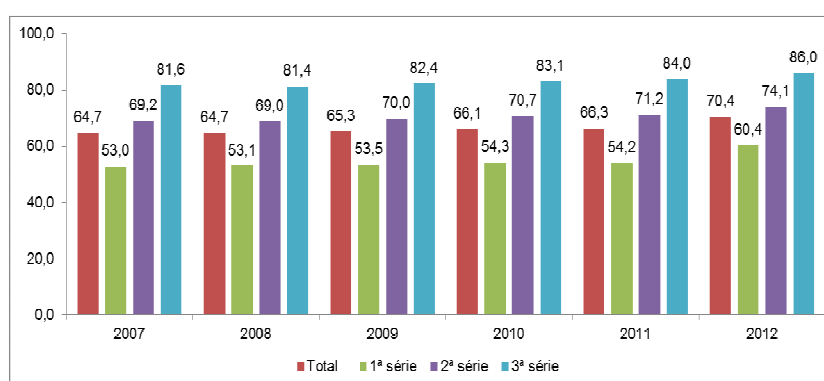
Fonte: MEC/ INEP/ DEED. Elaboração Própria.

Destaca-se que 2012 foi o primeiro ano de implementação da reestruturação curricular proposta pela Secretaria Estadual de Educação. Se forem comparados os índices de abandono/evasão dos estudantes e os índices de reprovação, pode-se fazer a seguinte inflexão: primeiro, que políticas como a merenda escolar, o acesso ao livro didático, entre outras ações podem ter contribuído no sentido de os alunos permanecerem mais tempo na escola. Segundo, mesmo os estudantes permanecendo na escola, o problema da aprendizagem, refletido nos altos índices de reprovação, não foi resolvido. A exceção é o ano de 2012, em que houve uma nova política curricular que pode ter interferido no índice de reprovação, fazendo com que o mesmo diminua em relação a 2007.

81 O Jornal Zero, de 22 de dezembro de 2013, publicou uma matéria de capa cuja chamada era: O que ensina a turma 11 F. Os repórteres acompanharam ao longo do ano uma turma da 1ª série do Ensino Médio. Na reportagem, de sete páginas, os repórteres relatam as dificuldades enfrentadas por alunos e professores no cotidiano escolar.

A seguir foi construído um gráfico em relação à taxa de aprovação dos estudantes, também no período de 2007 a 2012. Observa-se que o índice de aprovados aumenta progressivamente na seguinte ordem cronológica: em 2007, de 100% dos estudantes da 1ª série, 53,0% foram aprovados; em 2008, 53,1%; em 2009, 53,5%; em 2010 54,3%; em 2011, 54,3% e em 2012, 60,4% dos estudantes foram aprovados. Um aumento de 7,4 pontos percentuais.

Gráfico 5 – Taxas de Aprovação do Ensino Médio da Rede Estadual Estado do Rio Grande do Sul – 2007-2012



Fonte: MEC/INEP/DEED. Elaboração: própria.

Estes dados são importantes porque justificam os discursos dos gestores, de parte da imprensa e dos empresários e de seus porta-vozes de que haveria um apagão na educação. Os dados, com certeza, revelam problemas e também melhorias no acesso, na permanência e na aprovação e reprovação.

Podem-se destacar duas questões importantes e que têm pressionado as escolas de Ensino Médio. A primeira delas é o baixo índice das escolas do Estado nas provas do ENEM⁸² e do PISA⁸³. A segunda é a pressão dos setores empresariais por mão de obra qualificada; conforme alguns setores do empresariado, as escolas de ensino médio não estão preparando com qualidade os futuros trabalhadores. Mas de que qualidade estão falando os empresários? De que qualidade falam os professores? Por exemplo, para um professor que recebe um aluno no ensino médio que mal sabe fazer um texto e ler, quando o estudante consegue chegar ao terceiro ano pesquisando, apresentando trabalhos, escrevendo muito melhor e atuando de forma autônoma, a dimensão do

82 ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (INEP/MEC).

83 PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (OCDE).

que seja qualidade do ensino é diferente daquela do empresário que procura um profissional para trabalhar, como técnico em informática ou em um polo petroquímico. A dimensão de qualidade é outra.

Discutir e entender o papel do Ensino Médio, seus limites e dilemas, é um desafio, pois as necessidades do capital, a cada dia, se especializam mais e muito rapidamente. Os tempos escolares e os tempos da produção não andam juntos. Um age e muda constantemente, enquanto o outro, o tempo da escola e dos estudantes, são processos que não combinam com a rapidez e a alucinação por mudança dos tempos atuais.

Neste contexto de mudanças nas políticas educacionais, a Secretaria Estadual de Educação, em 2011, apresenta à sociedade gaúcha uma proposta de reforma na qual afirma que:

A proposta de reestruturação do Ensino Médio, contida neste documento-base, foi construída levando-se em consideração o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período 2011-2014, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 – incluindo a concepção para o Ensino Médio no que diz respeito à sua finalidade e modalidades nela presentes –, além da Resolução sobre Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que se encontra em tramitação no Ministério da Educação para homologação (DOCUMENTO BASE, 2011, p. 3).

A reforma encontra-se, portanto, em consonância com um movimento mais amplo de mudanças no campo da educação, com início na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁸⁴.

Cabe lembrar que, no Rio Grande do Sul, algumas tentativas de mudanças curriculares em relação ao Ensino Médio já haviam sido ensaiadas; primeiro em 2001, na gestão Olívio Dutra, com o Projeto Experimental de Oferta do Ensino Médio⁸⁵ que tinha por objetivo “adotar uma sistemática de alternativa de atendimento, de caráter experimental, para suprir necessidades educacionais de Ensino Médio, [...] em comunidades isoladas” (PROJETO EXPERIMENTAL, 2011, p. 10). Depois, na gestão da Governadora Yeda Crusius, em 2009, foi proposta uma reforma curricular que atingia, também, o ensino médio, denominada “Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul ou Lições do Rio Grande”. Uma tentativa de mudança curricular que não se efetivou, pois foi desencadeada no final do governo e resumiu-se a algumas atividades

84 Em outro espaço realizei conjuntamente com a profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer uma análise da experiência, com maior nível de detalhamento e profundidade. Trata-se de Barros e Fischer (2012).

85 Aprovado pelo parecer 640/2001 do Conselho Estadual de Educação.

de formação e distribuição de cadernos pedagógicos que ficaram nas escolas para uso dos professores e alunos.

No Rio Grande do Sul, a reestruturação curricular, que está em andamento desde 2012, não foi uma aplicação do decreto nº 5154/2004, a não ser em relação à Formação Profissional, que teve de ser aplicada integralmente. Em relação ao Ensino Médio propedêutico, a proposta o transforma o Ensino Médio Politécnico⁸⁶ em Ensino Médio Politécnico sem, no entanto, proporcionar a integração com cursos técnicos ou de qualquer outra natureza⁸⁷.

4.1.6 Ensino médio nas áreas de assentamento da reforma agrária

Dentro da bibliografia consultada sobre o universo do Ensino Médio e da Educação Profissional, que embasou essa digressão histórica, raramente a especificidade da educação do campo e, ainda menos, do Ensino Médio e da Educação Profissional nela, é abordada. Tal fenômeno é revelador de uma invisibilidade que só lentamente vem sendo modificada.

Na sequência, são apresentados alguns indicadores com o intuito de construir uma visão panorâmica, de conjunto, para aquilatar o papel da experiência foco desta pesquisa e que foi analisada junto a um Movimento Social de trabalhadores do campo.

Dados recentes, de 2012, apresentados pelo Ministério da Educação, indicam que as taxas de atendimento da Educação Infantil/Creche no campo é de 6,98%; da Educação Infantil/Pré-Escola é de 66,80%; do Ensino Fundamental é de 91,96%; do Ensino Médio é de 18,43%; da EJA – Ensino Fundamental é de 4,34%; da EJA – Ensino Médio é de 3,10%. Tais dados revelam o quadro de uma enorme moratória do Estado brasileiro em relação às populações no meio rural.

Um elemento importante a considerar, já que este trabalho foca no Ensino Médio e Profissional, é a especificidade do universo de jovens do campo e as taxas de matrícula, escolarização e mesmo o perfil dos estudantes dessa modalidade.

No Brasil os dados estatísticos divulgados pelo IBGE e os dados do levantamento intitulado Panorama Nacional da Educação do Campo (PNEDC) revelam um distanciamento dos jovens camponeses das instituições escolares. Mesmo que esse distanciamento tenha diminuído

86 Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, parecer 640/2011.

87 Sobre a Reestruturação Curricular ver artigo MARTINS, Anália. FISCHER, Maria. Notas sobre a reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico na Rede Estadual do Rio Grande do Sul. In: Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.1, p.1-24, 2012.

nas últimas décadas, ele ainda permanece maior do que o dos jovens urbanos. Entre os principais problemas identificados estão a insuficiência e a precariedade das instalações físicas; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; e a dificuldade de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar.

Na área rural, [...] pouco mais de um quinto dos jovens nessa faixa etária (15 a 17 anos) estão frequentando o ensino médio. No Nordeste, somente 11,6% dos jovens de 15 a 17 anos que residem na área rural frequentam o ensino médio. Apenas as duas regiões mais desenvolvidas do País, Sul e Sudeste, já alcançaram taxas de escolarização líquida superior a 35% nesta faixa etária. Mas mesmo nessas regiões prevalecem acentuadas discrepâncias entre as populações urbana e rural. Na Região Sudeste, 60% dos jovens urbanos de 15 a 17 anos estão no ensino médio, índice que se reduz para 35,1% entre os jovens do campo na mesma faixa etária. Na Região Sul os percentuais são 54,6% e 48,2%, respectivamente (PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007, p. 18).

De acordo com Janata (2014a), que toma dados do INEP de 2010 para refletir sobre o Ensino Médio no campo, além da já histórica baixa presença de escolas de nível médio, aproximadamente metade das matrículas do EM no campo são de estudantes com defasagem idade-série, ou seja, com trajetórias acidentadas, ingresso tardio, abandonos e retenções sucessivas, o que agrava ainda mais a situação existente.

Dados extraídos da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PNERA (INEP, 2004) demonstram que, das 679 escolas de assentamentos pesquisadas no Brasil, apenas 373 ofertavam o Ensino Médio, o que equivalia a 4,3%. Uma síntese parcial sobre os indicadores de escolarização no campo, produzida em 2007 pelo INEP, indicava que a oferta de matrícula praticamente dobrou no período 2000/2005, “com o número de estabelecimentos passando de 679 para 1.377 e o número de matrículas, que em 2000 era de apenas 99.775, chegando em 206.905 em 2005” (INEP, 2007, p. 25). Se esse é um motivo de otimismo, a pesquisa também revelou, com base no Censo de Professores, que existem 354.316 professores atuando na educação básica do campo, e eles representam 15% dos profissionais em exercício no País. Desses, 160.317 não têm o nível superior (156.190 com ensino médio e 4.127 com ensino fundamental). “São, em sua grande maioria, os menos qualificados e os que recebem os menores salários. O nível de formação dos docentes do ensino médio também reforça a questão de desigualdade entre a educação básica oferecida à população da zona rural e a da zona urbana” (INEP, 2007, p. 36).

Do mesmo modo que só recentemente, no debate geral, o Ensino Médio começou a ganhar visibilidade na agenda pública e nos estudos acadêmicos, tal fenômeno também ganhou recente atenção para o MST.

Essa constatação pode ser percebida na própria avaliação interna do Setor de Educação, na passagem dos 20 anos de atividade, em uma das publicações na qual a Educação Média é citada como um desafio a ser enfrentado, sobretudo através de políticas públicas.

A existência das escolas de ensino médio em áreas de assentamento é muito recente. Demoramos muito para compreender que temos direito a este nível de ensino no próprio campo. Ainda são pouquíssimas, cerca de 25, mas já nos permitem enxergar este horizonte. Nesse sentido, um desafio fundamental é o de assegurar escolas deste nível de ensino no próprio campo e comprometida com seu desenvolvimento e o de sua população. Um segundo aspecto é o de possibilitar acesso ao ensino médio nas escolas próximas, onde não há condições de tê-las nos assentamentos. A preocupação com esses educandos passa a existir porque muitos de nossos jovens param de estudar no campo e possam, no campo, praticar os conhecimentos que acumularam.

Junto ao ensino médio aparece a possibilidade de profissionalização dos jovens. E este se constitui em outro desafio que temos: discutir se nos interessam, quais e como seriam os cursos técnicos que necessitamos. Os cursos profissionalizantes que temos acesso ainda não se constituem em política pública de educação do campo. São de caráter regional, estadual e alguns nacionais, mas eles precisam ser infinitamente multiplicados para darem conta de capacitar todos os nossos jovens. Devemos, portanto, pensar com mais carinho na criação de escolas técnicas em diferentes áreas do saber, localizadas em nossos assentamentos ou que atendam à juventude Sem Terra (MST, 2004, p.40-41).

Dois anos depois, em 2006, o MST promoveu em Luziânia, Goiás, um grande seminário, com cerca de 500 participantes (MST, 2006a, p. 5), a maioria educadores atuando em escolas públicas em assentamentos, no qual tematizava a Educação de Nível Médio. O evento praticamente nacionalizou o debate.

Segundo a própria leitura do Movimento Sem Terra, das cerca de duas mil escolas públicas implantadas em áreas de assentamento, não chegava, no período, a 50 o número daquelas que ofertavam Ensino Médio. Sendo que mais da metade destas funcionavam como extensões de escolas situadas nas cidades próximas (MST, 2006a, p. 4).

Mesmo que seja um número superestimado o das escolas sob influência de um Movimento Social, haja vista que não se pode afirmar que escolas públicas sejam “do Movimento”, nem que assumam sua proposta político-pedagógica, a baixa oferta de cursos de ensino médio é assustadora, em especial frente à própria demanda potencial de concluintes na educação fundamental e ao contingente fora de qualquer processo de escolarização⁸⁸.

88 O documento apontava, no período, a existência de 6 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 24 anos vivendo no campo (PNAD, 2004) e de uma população de 203 mil jovens existentes nos assentamentos na faixa de 15 a 17

Nossa luta pela Educação Básica de Nível Médio é tão necessária quanto árdua. A ordem, em alguns governos estaduais tem sido a de fechar as escolas de ensino médio que existem, inclusive nas áreas urbanas. Além de fortalecer nossa mobilização e articulação com outras organizações da sociedade é preciso discutir proposições concretas para uma efetiva expansão da oferta deste nível de escolarização no campo; e não de qualquer jeito; não em qualquer tipo de escola (MST, 2006, p. 4).

Parece claro que na ausência de políticas públicas voltadas para a ampliação e a universalização da oferta de nível médio, o Movimento vem recentemente tencionando os gestores públicos e ao mesmo tempo buscando parcerias locais, para oferecer alternativas para sua base social, como os cursos de caráter técnico-profissionalizante combinados com ensino médio, com os IFEs e Universidades Públicas, apoiadas por programas como PRONERA, através de financiamento do governo federal⁸⁹.

Uma análise dos dados recentes (COSTA, 2014, p. 13), sistematizados por técnicos do IPEA – Instituto de Pesquisas Aplicadas, órgão do Governo Federal, indica, contudo, uma ampliação progressiva da oferta de escolarização no campo. É o que revelam os quadros transcritos a seguir:

anos. Aproximadamente 47 mil estão fora da escola e dos que a frequentam, são pouco menos de 28 mil os que estavam no ensino médio. Ainda sobre o potencial de estudantes para o EM, a existência de 500 mil estudantes na faixa etária de 7 a 14 anos e que representam uma demanda potencial para a escolarização de nível médio, somando-se à população assentada acima de 18 anos, cujo número é superior a 1 milhão e 400 mil pessoas, e das quais apenas cerca de 92 mil concluíram o ensino médio (MST, 2006, p.4).

89 Vale lembrar, como o faz Lerrer (2012, p. 454) que em 2010, o PRONERA foi institucionalizado como política de Estado (Decreto 7.352/10), assinado pelo presidente Lula da Silva, dia 4 de novembro, logo após a vitória da sua candidata Dilma Rousseff no segundo turno das eleições presidenciais daquele ano. Tal ato, segundo a pesquisadora, ocorrido durante a realização do IV Seminário do PRONERA, em Brasília, tratou-se de uma demonstração do compromisso do então presidente Lula com os movimentos sociais do campo, que há décadas apoiavam o Partido dos Trabalhadores (PT), como os que compõem a Via Campesina (MST, MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens, MMC – Movimento de Mulheres Agricultoras, MPA – Movimento de Pequenos Agricultores e a CPT), o movimento sindical de trabalhadores rurais e professores universitários vinculados ao PRONERA nos estados.

Figura 5 – Contexto do ensino médio

Anos de Estudo, por área (rural e urbana)						
	rural			urbano		
	2006	2013	Variação (%)	2006	2013	Variação (%)
15 a 17	6,17	7,10	15,2%	7,49	7,84	4,8%
18 a 24	6,78	8,43	24,3%	9,46	10,03	6,1%
25 a 29	5,54	7,33	32,3%	9,30	10,41	12,0%

Fonte: PNAD/IBGE. Elaboração: IPEA

Proporção de Jovens com Ensino Médio e Ensino Superior, por área (rural e urbana)						
	rural			Urbano		
	2006	2013	Variação (p.p.)	2006	2013	Variação (p.p.)
Proporção com EM Completo						
18 a 24	19,5%	35,6%	16,05	51,2%	58,0%	6,87
25 a 29	17,6%	30,1%	12,43	53,7%	65,5%	11,86
Proporção com ES Completo						
18 a 24	0,2%	0,8%	0,59	2,4%	4,3%	1,92
25 a 29	1,4%	2,4%	0,97	10,5%	16,1%	5,61

Fonte: PNAD/IBGE. Elaboração: IPEA

As tabelas evidenciam que o período de 2006 a 2013 testemunhou uma redução das disparidades entre as áreas rural e urbana, em termos de anos de estudo adquiridos pelos jovens, com destaque para aqueles situados nas áreas rurais. Mesmo assim, o diferencial permanece elevado e corresponde a três anos de estudo, na faixa etária de 25 a 29 anos de idade. O aumento mais intenso da escolaridade para os jovens de áreas rurais também pode ser visto através da análise da proporção de jovens com ensino médio completo. A redução do diferencial entre os jovens de áreas urbana e rural ocorreu para todas as idades, mas vale destacar o grupo etário de 15 a 17, justamente aquele onde se situa, em tese, o Ensino Médio.

Tais dados contrariam, contudo as denúncias feitas pela Via Campesina (2011), a respeito do progressivo fechamento de escolas no campo. Na Jornada Nacional de Lutas da Reforma Agrária, a entidade lançou junto com aliados a Campanha “Fechar escola é crime”, denunciando

o fechamento de 24.000 escolas do campo, na última década (MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2011). Apesar do aparente exagero, a consulta ao trabalho de Mariano e Sapell (2014, p. 7), que trabalham com dados do próprio MEC, atesta a denúncia, contabilizando 29.459 escolas fechadas, entre o período de 2003 e 2012. De modo análogo Taffarel e Munarim (2015, p. 46), a partir de dados do Censo Escolar/INEP/MEC, assim como dos dados do II PNERA – Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, demonstram que ao longo da última década, o número de escolas do campo brasileiras fechadas foi de 31,46%, ou seja, 32.512 unidades (II PNERA, 2015).

A pesquisa exploratória organizada por Valadares e colaboradores (2016), com jovens lideranças da CONTAG, em que pese as distinções, indica conclusões que certamente encontram ressonância na juventude Sem Terra, para explicar motivações para a permanência no campo.

Aparentemente, a organização e a ampliação do acesso a políticas públicas voltadas para a agricultura familiar e para a promoção da cidadania conseguiram desacelerar em alguma medida a saída de jovens do campo. Ou seja, mesmo em um cenário ainda bastante hostil à agricultura familiar, uma hipótese pertinente para explicar o aumento da permanência diz respeito às “pequenas” conquistas dessa população, que contaram ao longo dos anos 2000 com um incremento considerável da renda, com notável reflexo no padrão de consumo de bens duráveis, incluindo veículos automotores; melhoria nas condições de infraestrutura, com ampliação significativa do acesso à energia, à água, à telefonia e à internet; ampliação do acesso e da importância das políticas sociais, em especial as transferências de renda e a previdência social, que tem seu piso atrelado ao salário mínimo; crescimento do acesso a políticas produtivas, tais como reforma agrária, crédito, assistência técnica, PAA, PNAE, entre outras (VALADARES, 2016, p. 68).

O tema do Ensino Médio nas áreas de assentamentos foge ao foco desta pesquisa. Todavia, não se pode deixar de apontar aos pesquisadores que possam ter acesso a este texto o quanto é desafiadora a realidade existente. Como uma exemplificação desse desafio, segue a transcrição de parte de um diagnóstico produzido, recentemente, por educadores em escolas do próprio MST da região sul:

Escolas da Reforma Agrária e ensino de Ciências da Natureza
Elementos de diagnóstico da situação atual identificados no Seminário

Há aspectos (dificuldades e potencialidades) que são gerais da escola e, portanto, também afetam o ensino nessa área. Os aspectos mais recorrentes nas discussões foram os seguintes: - precarização das condições de trabalho e rotatividade dos professores dificultam qualquer iniciativa que rompa ou vise romper com a forma escolar instituída; - não há laboratórios de ciências em muitas escolas, as bibliotecas são precárias e os professores têm pouco preparo para utilizar o meio natural como “laboratório vivo” para estudo de determinados conteúdos, embora se tenha identificado várias iniciativas na direção de buscar fontes educativas do entorno, de realização de inventários ou levantamentos de aspectos da realidade, que podem ser qualificadas na relação com o ensino em cada área; - mas a constatação é que se costuma sair pouco da sala de aula

(até mesmo pela pressão dos tempos de cada aula, onde isso ainda não foi alterado), e quando se sai há dificuldades de intencionalizar tanto práticas como visitas de campo na direção da apropriação ou produção de conhecimento; - nem sempre os processos de formação continuada, onde existem, respondem a questões como as abordadas nesse Seminário; - fragilidade no planejamento coletivo entre educadores, na área ou em outra forma de organização do trabalho docente; - dúvidas em relação ao uso de livros didáticos e poucas referências ou materiais para trabalhar questões que costumam ser levantadas em estudos feitos com o Movimento; - falta de educadores com experiência e conhecimento técnico na produção agrícola.

Também constatamos que há diferenças entre os estados em relação aos referenciais curriculares, de conteúdos de ensino: a maioria das escolas tem uma referência externa de lista de conteúdos, algumas com a obrigatoriedade de seguir as referências dadas pelas secretarias de educação e outras com maior liberdade de seleção, que acaba sendo feita pelo professor de cada disciplina, geralmente seguindo o que tradicionalmente se ensina. Há algumas experiências de discussão de bases de conteúdos feita entre escolas que realizam planejamento pedagógico em comum. Discutimos o aumento do controle dos órgãos de Estado sobre as escolas e a influência da política de testes na discussão de prioridades de conteúdos nas escolas (MST/ ITERRA, 2014, p.18).

4.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO NA PERSPECTIVA DO MST

Talvez nenhuma modalidade de ensino, no universo da educação básica, expresse com tanta nitidez a disputa de projetos de formação dos sujeitos e de desenvolvimento socioeconômico como a Educação Profissional.

Pela potencialidade dos adolescentes e dos jovens adultos que a ela acorrem, a Educação profissional tem se tornado, em especial, desde a década de 1990 no Brasil, um efetivo território de disputa entre projetos hegemônicos voltados aos interesses do capital e projetos de educação do trabalhador, seja como reação ou como criação de alternativas ao estabelecido (PEREIRA, 2012, p. 288).

Dessa forma, segue uma breve caracterização das políticas de educação profissional para o campo no Brasil, desde sua emergência como uma preocupação na afirmação do país como nação. Na sequência, sobre esse pano de fundo, são abordadas as concepções da Educação Profissional na perspectiva do Movimento de Educação do Campo e do MST.

Historicamente no Brasil a hegemonia do modelo de capitalismo dependente e associado aos mercados internacionais, fez das incipientes e pontuais iniciativas de oferta de educação técnica agrícola, sobretudo a partir da década de 1910, no século XX, estratégias de manutenção dos trabalhadores no campo, de maneira subordinada às técnicas e às relações existentes, voltadas

à manutenção das grandes propriedades, de seu processo produtivo e alheio a projetos que pudessem representar alternativas ao latifúndio, à monocultura.

Como tônica dominante esteve sempre a manutenção da propriedade privada e as iniciativas de cunho modernizante, que não visaram outra coisa senão aumentar a produtividade e a rentabilidade, sem alterar as assimétricas concentrações de renda e da propriedade.

O grande ciclo de transformação pelo qual o país passou com o êxodo cidade-campo e sob o império da revolução verde, desde o final da década de 1950, sob a hegemonia estadunidense, significou um forte impacto nas relações de trabalho, com a mecanização da agricultura, o uso intenso de defensivos agrícolas, a expansão das fronteiras agrícolas, a ampliação das grandes propriedades, novas expressões da monocultura, o controle sobre as sementes e a eliminação da biodiversidade. Tais mudanças levaram a formas de modernização da formação técnica voltada para responder a essas demandas.

É notável que no Brasil, somente em 1991 tenha sido criado um órgão para administrar a formação profissional no meio rural. Trata-se do SENAR, um órgão pertencente ao Sistema S, subordinado à Confederação Nacional da Agricultura e mantido pelas contribuições de 2,5% sobre a remuneração dos trabalhadores ligados ao ramo agropecuário, doações e subvenções. Esse serviço oferece cursos temáticos ocasionais e sequer tem uma educação agrícola estruturada (COSTA, 2007), o que significa que, na concepção da burguesia agrária, o padrão atual de modernização do campo sequer necessita da educação profissional. Essa é uma tarefa da própria iniciativa privada e das corporações protetivas dela própria.

Desde sua institucionalização como uma função do Estado, tardia, diga-se de passagem, no ciclo de industrialização, a Educação Profissional, como uma modalidade de ensino, assumiu finalidades que foram se alternando ao longo da história: de caráter assistencialista, passando pela correção, moralização, até a prevenção da marginalidade (COSTA, 2007, p. 67).

É importante lembrar ainda, como o faz Pereira (2012, p. 292) que

Há que se ressaltar que a educação profissional reivindicada pela educação do campo não é a mesma coisa que escola agrícola. Inclui a preparação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território camponês, cuja base de desenvolvimento está na agricultura – agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação etc. – e se relaciona ao acesso dos camponeses à educação e particularmente à educação escolar, incluída nela os cursos de educação profissional.

Importante lembrar que dezenas de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), espalhados pelo país, notadamente as Escolas Família Agrícolas (EFA's), trabalham com educação profissional de nível médio.

Não é nenhum exagero afirmar que antes de ter uma formulação precisa e mesmo uma proposta para a Educação Profissional do Campo, mesmo que para sua base social, específica do MST, nos assentamentos da reforma agrária, o Movimento Sem Terra construiu uma prática nessa direção⁹⁰.

A necessidade de responder a uma necessidade premente: a de gestores e técnicos para viabilizar as cooperativas nos assentamentos levou à criação de um curso que já formou centenas de agricultores na perspectiva desenhada pelo Movimento.

Sem dúvida, foram as ofertas de cursos de caráter profissionalizantes que aconteceram no Rio Grande do Sul, inicialmente na FUNDEP e logo em seguida no ITERRA, que propiciaram experiências que levaram a uma continuada reflexão, desde as práticas reinventadas e refletidas sucessivamente, a uma elaboração sistematizada sobre as concepções que hoje são referencial para esse movimento social.

Não há nos documentos internos e formulações do MST, até meados dos anos 2000, explicitamente uma expressão de preocupação com a Educação Profissional, como política pública ou como uma proposta a ser viabilizada nas instâncias dos movimentos sociais, do campo e da cidade. Aí reside uma questão importante: a dimensão prioritária para o MST, esteve muito mais vinculada a uma dimensão técnico-militante no MST do que profissional e talvez não se trate apenas de uma questão de nomenclatura, pois não se trata de uma habilitação para o exercício de uma função delimitada em uma profissão, ainda que de nível médio, mas de uma função dentro de uma estrutura pré-existente: a organização no assentamento e a organização no Movimento como um todo.

Talvez o marco que abriu um novo período nessa direção tenha sido a II Conferência Nacional da Educação Básica do Campo, um grande encontro realizado em Luziânia (GO), na sede do CIMI, em 2004. Apesar da nomenclatura da Conferência utilizar a expressão “Básica”,

90 O termo Educação Profissional com tal, só foi introduzido na legislação educacional brasileira com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9394/96), em seu capítulo III, artigo 39 (BRASIL, 1996, p. 14). O termo passa a substituir as expressões anteriormente usadas: ensino profissional, formação profissional ou técnico-profissional, educação industrial ou técnico-industrial, qualificação, requalificação e capacitação (BRASIL, 2004).

depois retirada, o documento final aprovado apresenta alguns pontos sobre o tipo de formação que se esperava na área:

Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente de:

- cursos de nível médio e superior que inclua os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo;
- uso social apropriado das escolas agrotécnicas e técnicas atendendo às necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo;
- fortalecimento das equipes técnicas;
- implementação de novos formatos de cursos integrados de ensino médio e técnico tomando como referência a sociobiodiversidade;
- formação e qualificação vinculadas à Educação do Campo, junto às universidades construídas coletivamente com os sujeitos do campo, às equipes técnicas contratadas e aos órgãos públicos responsáveis pela assistência técnica.
- proposta de agenda específica para os institutos de pesquisa sobre agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo (II CONFERENCIA EBC, 2004, p. 4).

Essa referência é reproduzida, ainda que com algumas distinções, em uma das poucas publicações produzidas pela Via Campesina-Brasil sobre a educação, em 2006, quando apresenta suas aspirações em dois tópicos destacados:

O QUE QUEREMOS: [...]

- construção de alternativas pedagógicas que viabilizem com qualidade a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo. No caso do nível médio, pode ser pelas escolas agrotécnicas, pode ser pela pedagogia da alternância (1 tempo na escola/ 1 tempo na comunidade), pode ser escola em regime de internato;
- Cursos e turmas específicas de nível médio e superior, para a formação de profissionais do campo – técnicos(as), professores(as), com formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo;
- Uso social apropriado das escolas agrotécnicas e técnicas municipais, estaduais e federais, atendendo às necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, visando o fortalecimento das comunidades no domínio das técnicas, de maneira que se tornem autônomas nas decisões sobre o que e como produzir, de acordo com os seus interesses e necessidades [...].

COMO E ONDE PODEMOS ATUAR: [...]

Estamos organizados nos nossos Movimentos e entidades e cada um tem a sua própria dinâmica, portanto, é dentro destas que organizaremos nossos debates e participação nas discussões e ações de Educação do Campo. O MPA, o MST, o MAB, o MMC, a PJR e a CPT por serem organizações com presença nas comunidades camponesas (VIA CAMPESINA, 2006, p. 34 e 39-40).

A realização de um Seminário organizado pelo Setor de Educação, em maio de 2007, envolvendo os estados do sul do país, especificamente para o debate sobre a Educação Profissional, foi um marco importante, e desdobramento das discussões em torno do Ensino Médio, iniciadas em 2006. Dele resultou um documento que aqui será destacado como uma das fontes de análise. Posteriormente elaborações de Caldart (2010, 2011) trouxeram novos

elementos para o debate, de certo modo, alinhando o discurso, como uma formuladora de propostas que é.

Em que pese as mudanças na conjuntura, com um governo que construiu políticas que atenderam os segmentos mais excluídos na sociedade, a leitura que faz o MST em termos de diagnóstico identifica em primeiro plano uma ausência de um Projeto de Educação Profissional do Campo, como se percebe no extrato destacado da sistematização final do Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul: "[...] não existe no Brasil uma política de educação profissional para a agricultura camponesa. Porque isso seria atender a uma demanda vinda do pólo do trabalho e não do capital e, portanto portadora de outro tipo de exigências de formação" (ITERRA, 2007, p. 189).

Há, portanto, pelo menos três dimensões possíveis para uma análise. A das formulações em torno da Educação Profissional desejada para o campo, com atribuições, características e regramentos; a da Educação Profissional no âmbito do MST, com suas referências e fundamentos; e a da Educação Profissional existente e praticada nas escolas e centros de formação do próprio Movimento Sem Terra ou em parcerias com outras instituições.

A luta pela universalização da educação em todos os níveis e modalidades é reafirmada, mas chama a atenção para o direito à Educação Básica de qualidade e para todos nos locais onde vivem. Esta questão foi tema de debate no Seminário Nacional: "Juventude e Ensino Médio nos Assentamentos de Reforma Agrária", em Guararema, SP, de 19 a 23 de março de 2013 onde, mais uma vez, ficou claro que, a luta do MST pelo direito ao Ensino Médio para toda a juventude dos assentamentos está inserida em uma luta maior por Educação Básica de qualidade nos locais onde vivem.

Embora tenha se constatado uma sintonia com as políticas sociais dos governos Lula e Dilma, houve várias situações de conflito. Um dos sujeitos coletivos que se manifestou, em vários momentos, a respeito, foi o FONEC – Fórum Nacional da Educação do Campo, uma articulação de intelectuais críticos de universidades públicas, sobretudo federais, de IFE's. Criado em 2010, o fórum se reúne com alguma regularidade, construindo sínteses junto aos movimentos sociais de trabalhadores do campo (CONTAG, MST, entre outros) e manifestando publicamente suas posições, como forma de provocar a adoção de políticas públicas progressistas na área da educação (FONEC, 2010). Nele o MST tem notável influência.

Essa articulação, que em alguns estados também conta com Fóruns Estaduais de Educação do Campo bastante ativos, teve um papel significativo, sobretudo como forma de influenciar as Universidades, Conselhos de Educação, Grupos de Trabalho governamentais e o próprio PRONERA na abertura de cursos de licenciaturas em educação do campo e congêneres, programas e produção de material didático específico para a Educação do Campo.

Em documentos públicos de 2012 e 2013, o FONEC manifestou-se de forma contundente e crítica em torno do PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo⁹¹, no final do segundo governo de Lula da Silva, embora fosse uma demanda do fórum um programa público e estatal para a área, na perspectiva de entidades e organizações de trabalhadores

O formato de programa, a lógica de sua formulação, suas ausências e ênfases nos permitem situar o Pronacampo muito mais próximo a uma política de ‘educação rural’, no que esse nome encarna historicamente na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, do que das ações e dos sujeitos que historicamente constituíram a prática social identificada como Educação do Campo (FONEC, 2012c p. 1).

Trata-se de uma política imposta, sem tempo nem possibilidade de discussão, nem do conteúdo, nem da forma. É um programa constituído de projetos de cursos de capacitação que desconsideram a história construída em cada contexto. Assim, não é a nossa política. Os interesses privatistas se constituem no Pronatec, seja ‘Pronatec Campo’ ou simplesmente ‘Pronatec’, pois não há diferença alguma entre um e outro. E o sentimento é de que, na atual correlação de forças, não só não tivemos condições de impedir sua instituição, como também, pelo fato de haver muito dinheiro envolvido, ele ostenta um potencial de cooptação das próprias lideranças dos trabalhadores do campo e dos trabalhadores da educação. Por consequência, os próprios trabalhadores não conseguem percebê-lo se não como uma oportunidade; pior, como se fosse a única oportunidade de formação técnico profissional que lhe cabe (FONEC, 2013, p. 5).

A crítica também se baseava no protagonismo do SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), vinculado à CNA, como ator central das formulações do PRONATEC Campo. Na leitura da falta de experiência dos Institutos Federais de Educação com a Educação do Campo e da falta de abertura para dialogar com os Movimentos Sociais do Campo, sendo que os poucos IF's com experiência na agricultura estavam voltados aos interesses hegemônico do agronegócio,

O Pronatec Campo se insere no mesmo quadro, sendo apresentado pelo governo à sociedade como uma grande conquista: também aos trabalhadores do campo a democratização do acesso ao ensino técnico e a possibilidade de ‘inserção produtiva’. Trata-se de mais uma ferramenta da estratégia de construção da hegemonia da

91 O PRONACAMPO é um Programa Federal, apresentado pelo então presidente Lula da Silva como um conjunto de ações articuladas de uma “política de educação do campo” (Decreto presidencial n. 7352, de 4 de novembro de 2010). Mas foi, só em 2012, apresentado como política governamental, baseado em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação profissional e tecnológica e infraestrutura.

agricultura capitalista que se pretende seja dominante e para muitos, única). De um lado é preparação de mão-de-obra para o trabalho mais desqualificado que o agronegócio demanda (e que quantitativamente é pequena). [...] De outro lado, os cursos do Pronatec a serem acessados pelos agricultores familiares, representam alternativas de capacitação técnica para buscar amenizar a situação dos chamados 'agricultores pobres', para que se mantenham inseridos na produção como camponeses, até porque nem haveria condições de assalariá-los senão pontualmente. Tenta-se trabalhar com a política falaz da conciliação que diz haver lugar para todos: para as grandes propriedades que serão responsáveis pelas monoculturas de exportação e para os pequenos agricultores que devem produzir sua subsistência e buscar competência para vender excedentes no mercado, todos, afinal, integrados ao "agronegócio". (FONEC, 2012b, p.18-19).

Não reconhecemos a proposta do PRONATEC Campo elaborada pelo SENAR/CNA, pelo projeto de campo que representa e porque como política o PRONATEC ignora as experiências de Educação Profissional realizadas por instituições como SERTA, MOC, ITERRA, Escolas Famílias Agrícola - EFA's, Casas Familiares Rurais - CFR's e pelo próprio PRONERA em parceria com os Institutos Federais, entre outras (FONEC, 2010c, p. 3).

Antes disso, o próprio FONEC apresentou sua análise crítica sobre o programa PROJOVEM Campo – Saberes da Terra (SECADI/MEC), criado em maio de 2008, a partir da reformulação do Programa Saberes da Terra, executado como projeto piloto no período de 2005-2008 – ambos nos governos de Lula da Silva.

O programa tinha como objetivo central elevar a escolaridade e proporcionar qualificação profissional inicial de agricultores familiares, na faixa etária de 18 a 29 anos. Focado na pedagogia da alternância, estava claramente inspirado em iniciativas pedagógicas dos movimentos e organizações sociais do campo e tomava a pesquisa e o trabalho como princípios educativos do trabalho pedagógico.

As críticas se centraram na execução do programa, que acabou se adequando à lógica dominante do PROJOVEM, em sete pontos principais a) Desprestígio da importância político-pedagógica do ProJovem Campo Saberes da Terra; b) Falta aos gestores dos estados e municípios conhecimento sobre educação do campo; c) Falta de continuidade e não-ampliação da escolarização ofertada pelo programa; d) Determinação de faixa etária que reduz alcance do programa (não abrangência a faixa 15-17 anos); e) Frágil compreensão sobre o Arco Ocupacional; f) Fragmentação das Ações Governamentais para Educação; g) Fragilidades nos processos de formação dos professores; h) Distanciamento dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o Programa (FONEC, 2012a, p.7-11).

Em outra oportunidade, o FONEC emitiu uma Nota Técnica (FONEC, 2012a) para afirmar, entre outras propostas, seu posicionamento contrário à forma de nucleação, que gera o

fechamento de escolas pequenas do campo, prática generalizada com a diminuição da taxa de fecundidade e a expansão da fronteira agrícola promovida pelo agronegócio, destacando também a relativa estabilidade econômica a qual o país atravessou, gerando novas levas de êxodo em direção aos centros urbanos.

‘Fechar escola é crime’. Ainda que essa escola no campo tenha apenas um aluno. Pois, escola não é só escola, não é só para acolher um ou mais alunos. É espaço social, que extrapola a relação professor-aluno para entrar no âmbito da cultura e do direito da comunidade onde ela está inserida. (FONEC, 2012a, p.7-11).

Os contornos do que vêm se denominando como uma concepção e um programa de Educação Profissional do Campo têm tido no MST – entendido aqui como suas escolas de formação, em especial o ITERRA/IEJC e de seus principais formuladores, no qual se destaca Caldart – um espaço de vivência e reflexão privilegiado.

Não é sem razão que documentos importantes, como o Programa Agrário do MST (2013b, p. 46) apresente como elementos prioritários em Programa de Reforma Agrária Popular itens relativos ao Ensino Médio e a Educação Profissional:

Ampliar o acesso de jovens e adultos à educação profissional de nível médio e superior, com prioridade a cursos relacionados às demandas do projeto de Reforma Agrária Popular e de desenvolvimento do conjunto das comunidades camponesas.

Implementar programas de formação e projetos de experimentação/pesquisa em agroecologia, vinculados a escolas de educação básica, a cursos de educação profissional e superior e a centros de formação existentes nos assentamentos.

Ao reafirmar, ao longo de uma já consolidada trajetória, princípios de cunho emancipatórios e ao dar organicidade a eles em uma proposta que guarda graus de complexidade e refinamento – não se trata de estruturas, momentos, dinâmicas de fácil entendimento e desprovida de sofisticação, pelo contrário – o ITERRA/IEJC tem, nas dimensões ética e política, um binômio indissociável. Tal binômio, provavelmente, é o elemento que está na base da experiência que tanta distinção tem em relação àqueles cursos profissionais tão somente preocupados com a dimensão técnica, desprovida de vida, de cultura e de luta social.

Uma investigação que se debruçou sobre uma escola de formação de um movimento social, tendo como foco um curso de caráter profissionalizante de nível médio, necessariamente está se referindo a estudantes que além de terem a identidade camponesa, também são jovens. Na próxima seção se apresenta o debate teórico-conceitual em torno das juventudes do campo e se traz algumas das representações dos estudantes do IEJC advindas do cotidiano vivenciado.

4.3 JUVENTUDES DO CAMPO E EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO E PROFISIONAL

Ao referir-se à juventude, o senso comum, em geral, utiliza-se de expressões como *jovem*, *adolescente*, *mocidade*, *adolescência*, *puberdade*, *flor da idade*. Ser jovem e permanecer jovem são apelos que são difundidos, diariamente. Nessa lógica as pessoas devem estar sempre bonitas, fortes, saudáveis, ativas. O envelhecimento deve ser retardado, custe o que custar, e o amadurecimento também. Nas sociedades capitalistas atuais, ser jovem é ser um potencial consumidor de marcas e de bens, em geral, voláteis. Parte da juventude, no entanto, não pode consumir esses bens e sofre com sua exclusão do mercado de consumo. Ser jovem está tão naturalizado que é difícil imaginar que já foi diferente e que esta é uma categoria em construção (LEÃO, 2010).

Mas, nem sempre os jovens existiram enquanto uma etapa fundamental da vida humana, como hoje se considera. Ariès (1981) considera, inclusive, que as invenções da escola e da juventude surgiram concomitantemente, pois não havia, exatamente, uma distinção entre ser criança e/ou ser jovem, mas sim, entre ser criança e ser adulto.

Bourdieu (1983), em uma entrevista, alerta que “as divisões entre as idades são arbitrárias” e lembra que “[...] a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas em todas as sociedades [...]”. O autor destaca ainda “[...] que a juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente na luta entre os jovens e os velhos [...]” (BOURDIEU, 1983, p.2). Ariès e Bourdieu chamam a atenção para o fato de que, seja discutindo a relação infância/juventude, seja discutindo juventude/velhice, as características do que é ser jovem se definem a partir dos interesses e dos valores de cada época, são, portanto, construções históricas e sociais.

Em geral, considera-se que os valores compartilhados pelos jovens são reflexos dos valores de suas correspondentes classes sociais. A ação social, cultural e política dos jovens seria fruto de uma ação de contestação e resistência à ordem social dominante, tanto no sentido progressista da busca de um mundo melhor, quanto em seu sentido mais conservador. Essa reflexão habita, contudo, o mesmo espaço de outras que desqualificam os jovens na atualidade como hedonistas, alienados, individualistas e fúteis.

As juventudes têm se transformado em uma questão que mobiliza, ocupa e “pré-ocupa” o conjunto da sociedade, deixando de ser apenas um problema de/da família. Sinais dos novos tempos. O fato de o Estado ocupar-se das questões sociais relativas à juventude pode traduzir uma dimensão das políticas públicas como regulação social, ou seja, como um conjunto de ações que trazem uma preocupação com o que os jovens podem vir a ser e fazer, ao mesmo tempo em que pode significar uma nova forma da sociedade “mirar” as futuras gerações.

4.3.1 Compreendendo o debate sobre a juventude

Apresenta-se, inicialmente, uma caracterização conceitual do que está sendo nominado de juventude, juventude rural, juventude do campo e juventude militante do/no MST, de modo a criar condições para, na análise das representações dos sujeitos investigados, operar com as referências aqui apresentadas.

Convencionalmente, tem-se utilizado a faixa etária entre os 12 e 18 anos para designar a adolescência; e para a juventude, entre os 15 e 29 anos de idade. No entanto, é evidente que sob essa generalização escondem-se grandes distâncias e estão subsumidas outras tantas identidades: o lugar de classe, o pertencimento étnico, a questão de gênero, a orientação sexual, a adesão associativa, a crença religiosa, as preferências estéticas, musicais, etc. Portanto, pode-se considerar a juventude como uma condição social e como uma representação (ABRAMO, 2005), que tem como um parâmetro a faixa etária, mas não se resume a ela. Castro (2009, p. 41), por exemplo, ao fazer uma historicização dos usos de distintos critérios, lembra que até pouco tempo o corte etário de 15-24 anos, adotado por organismos internacionais, como OMS e UNESCO, procurava “homogeneizar o conceito de juventude a partir de limites mínimos de entrada no mundo do trabalho, reconhecidos internacionalmente, e limites previstos de término da escolarização formal (básico, médio e superior)”.

Apresenta-se a seguir como esse momento da vida foi sendo constituído no Brasil, desde a década de 1960, marco fundamental para essa discussão.

Ao longo da história do Brasil os temas relacionados à juventude tiveram pouca relevância nas agendas políticas. Ao longo do tempo percebemos que os conteúdos, a duração e o significado social desta fase são culturais e históricos, estando em constante transformação. Segundo Abramo “[...] o quadro mudou bastante de lá para cá e se expressa, hoje, como um

problema político, logrando obter maior espaço nas agendas governamentais” (ABRAMO, 2005, p. 39).

A literatura existente sobre a juventude no Brasil considera que até as décadas de 1960 e 1970 a visibilidade de ações da juventude ficou restrita aos jovens escolarizados e de classe média. A juventude é lembrada como fonte de crítica ao regime militar e como um segmento que propôs a mudança de valores culturais, sociais e políticos. Os movimentos de contracultura, o maio de 1968, entre outros, foram situações que deram destaque a esse segmento, mas sempre desde o ponto de vista dos estudantes universitários, em maior medida e do movimento estudantil secundarista, em menor medida. As necessidades dos jovens das classes populares não ficavam evidentes, pois essas foram experiências restritas “[...] aos filhos das classes altas e médias (inicialmente os rapazes, depois, paulatinamente, também as moças), que podiam manter seus filhos em tal situação [...]” (ABRAMO, 2005, p. 42). Ainda segundo a autora

Em certa medida a experiência dos jovens burgueses [...] funciona até hoje como padrão ideal em torno do qual têm sido avaliadas as possibilidades de outros setores sociais de aceder a esta condição, de ‘viver a juventude’ [...] e também a partir do qual se medem abreviações, extensões e interrupções de etapa, assim como os desvios e negações de seu conteúdo (ABRAMO, 2005, p. 43).

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por forte recessão econômica e pela piora da situação social do país, com o aumento do desemprego e da violência. Nesse período, a juventude é encarada como uma etapa de vida problemática e de risco, tanto como vítima quanto como produtora da violência, do uso de drogas, das DSTs e do HIV. Havia, portanto, uma tendência à criminalização e à estigmatização da juventude, especialmente, das classes populares. O foco neste período histórico centrou-se nas questões relativas a crianças e a adolescentes em situação de risco, culminando na aprovação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente⁹² – em 1990. Os jovens acima de 18 anos ficam fora do texto e do debate sobre direitos e cidadania.

Também são destas décadas avanços democráticos importantes como a conquista do direito ao voto, a aprovação da Constituição Brasileira alcunhada de “cidadã” devido às várias conquistas sociais presentes no texto, entre elas a garantia de educação pública e gratuita para os jovens até 14 anos de idade. Essas décadas presenciaram o início da implantação do Sistema Único de Saúde – SUS, uma vitória visto que, antes deste modelo de saúde pública, os

⁹² Na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabeleceu a ideia de que criança é uma pessoa com até 12 anos, acima de 12 até 18 anos é adolescente. O ECA não registra a fase da juventude explicitamente, incluindo a exceção para até 21 anos.

trabalhadores sem carteira assinada eram tratados como indigentes nos hospitais. Duas décadas, a de 1980 e a de 1990, de grandes paradoxos: várias conquistas sociais, ao mesmo tempo, muitos limites do ponto de vista econômico.

Nos anos 2000 surgem as percepções de que os problemas de vulnerabilidade e riscos sociais da juventude não se encerram aos 18 anos, mas, muitas vezes, se intensificam, pois os jovens são impedidos de usufruir de um conjunto de políticas sociais. Ganha força o debate sobre as necessidades específicas desta etapa da vida. Grupos de jovens e instituições da sociedade civil pressionam pela criação de políticas voltadas para esse segmento. O jovem é encarado como sujeito de direitos e considerado como um agente estratégico de desenvolvimento. Acontece, nesse período, uma transição da visão do “jovem como problema” para a ideia do jovem “como solução” e “para além da adolescência em risco” (ABRAMO, 2005, p. 39).

É só recentemente que, do ponto de vista formal e das políticas públicas, efetivamente passou-se a reconhecer os jovens como “sujeitos de direitos” (NOVAES, 2007). Iniciativas de políticas públicas para a juventude são uma novidade no cenário. Apenas há alguns anos criou-se o Sistema Nacional de Juventude, com o Conselho Nacional da Juventude, o Estatuto da Juventude e um conjunto de políticas voltadas para esse contingente populacional, tais como a geração de trabalho, renda e profissionalização dos jovens; condições especiais de jornada de trabalho que possibilitem compatibilizar o emprego e os estudos; direito a meia passagem nos transportes públicos, entre outras ações.

Nesse período, há o fortalecimento de conceitos como protagonismo juvenil e da compreensão do jovem como aquela pessoa capaz de enfrentar problemas sociais que o atingem. É o início de uma visão que indica que os direitos dos jovens são responsabilidade da sociedade e de suas instituições.

Já do ponto de vista teórico, o tema da Juventude, enquanto uma categoria analítica, já possuiu várias fases. Ela já foi compreendida como uma fase preparatória para a vida adulta, com focos na educação e na capacitação profissional; depois a juventude foi compreendida como uma fase problemática da vida e as ações propostas foram de tutela e de ocupação do tempo livre dos jovens, evitando, assim, que percorressem caminhos supostamente perigosos; a juventude também foi entendida como um agente de desenvolvimento, com a proposição de ações voltadas ao protagonismo juvenil e, mais recentemente, pode-se afirmar, que a maioria das produções compreende a juventude, primeiro, em sua diversidade, segundo, como sujeito de direitos, com

focos no papel do Estado e nas políticas públicas. Uma pergunta de León (2009) aqui se faz oportuna como convite a uma outra inflexão no debate que se segue.

A noção de juventude adquiriu incontáveis significados: serve tanto para designar um estado de espírito quanto para qualificar o que é novo e atual, chegando a ser considerada como um valor em si. Esse conceito deveria ser tratado a partir de diversas abordagens e caberia perguntar: por onde começamos a construir uma definição de juventude, sem que as diferenças de classe social e os contextos socioculturais se superponham às identidades das categorias de juventude? (LEÓN, 2009, p. 54).

4.3.2 Juventude ou juventudes?

Na literatura sociológica são mobilizadas, com frequência, duas perspectivas teóricas para lidar com o tema da juventude: a corrente geracional e a corrente classista. A primeira lida com o fenômeno a partir do determinante biológico, que seria a definição de um período cronológico da vida do indivíduo. Já a segunda questiona a unicidade do conceito de juventude e propõe o tratamento diferenciado deste fenômeno, de acordo com a heterogeneidade das trajetórias individuais condicionadas pelo lugar de classe ocupado na sociedade.

Aqui se considera que existem múltiplas formas de experimentar a condição de ser jovem. E por condição juvenil entende-se, como Dayrell (2009a, p. 17) a define

[...] Do latim *conditio*, refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas também se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim, existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia.

Ignorar tais diferenças, sobretudo de classes, no estudo das juventudes, significa contribuir para a ideologia dominante de reprodução de privilégios e admitir que as dificuldades encontradas pelos jovens em relação à escola e ao mundo do trabalho são de responsabilidade individual e não coletiva. Afinal, como afirma Frigotto (2009, p. 25)

[...] os jovens a que nos referimos aqui são, especialmente, aqueles que frequentam ou deveriam estar frequentando o Ensino Médio público, aproximadamente 90%. Trata-se dos jovens que, na expressão de Milton Santos, não pertencem ao andar de cima da sociedade brasileira. Os mais de 30 milhões de jovens, muitos com o direito negado à última etapa da educação básica – o Ensino Médio – têm “rosto definido”. Pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária, por conta própria, no campo ou na cidade.

As juventudes reagem, hoje, às desigualdades sociais diferentemente da década de 1960 e 1970, em que a contestação era explícita, tanto no campo cultural, como político. Como exemplos destes movimentos destaca-se o movimento *hippie*, com a famosa era de aquário; a luta contra a guerra do Vietnã e pelo amor livre entre a classe média branca estadunidense. Porém, nem todos os jovens estavam envolvidos nestes movimentos ou concordavam com tais manifestações. Os estudos dessa época raramente abordavam as formas de participação dos jovens oriundos das classes populares.

Na conjuntura recente temos visto emergir com força a expressão dos descontentamentos juvenis. Seja nas lutas contra o racismo e a homofobia, seja nas tentativas de assegurar o passe-livre e de priorização nas agendas públicas de suas demandas, entre outras manifestações importantes que explicitam toda a diversidade cultural e de classe presente na composição da juventude brasileira.

Spósito (1996, 1997), Abramo (1997), Melucci (1997), Levi e Schmitt (1996a, 1996b), entre outros, compreendem não ser fácil conceituar a juventude. Trata-se de uma categoria vista de forma variada, pois fatores diversos podem influenciar na elaboração desse conceito, tais como: diversidade cultural, contexto sócio-histórico, visão inter-geracional, ciclos de vida, maturidade, entre outros.

De acordo com Frigotto (2004), há dificuldade de se obter um conceito unívoco de juventude, devido a razões históricas, sociais e culturais do universo juvenil. Seria, portanto, mais adequado falar em “juventudes”, assim os diferentes contextos sociais presentes nessa população estariam sendo levados em conta. Cada uma corresponderia a uma determinada classe social a um universo cultural, a uma etnia, a uma religião, a um gênero específico, assim como o grupo estudado nesta pesquisa, que comporta, em seu interior, um universo sociocultural singular, caracterizado pelas atividades trabalho e escola.

É preciso reconhecer tratar-se de juventudes, no plural, com características distintas e próprias, ainda que alguns traços comuns estejam presentes (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007). Existem muitos e diversos grupos juvenis, com características particulares e específicas, a depender de sua classe social, orientação sexual, raça/etnia, etc. E, é claro, as situações nas quais esses sujeitos vivem em um determinado contexto social, político e econômico. Há autores que ainda, no tocante à faixa etária, as subdividem em três categorias: jovem-adolescente (15 a 17 anos), jovem-jovem (18 a 24 anos) e jovem-adulto (25 a 29 anos).

Abramo (2005, p. 43-44), de modo similar, destaca que “precisamos falar de juventudes, no plural, e não juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam essa condição”. Ser jovem, portanto, implica em uma ampla diversidade e coloca-nos o desafio de compreender tal fenômeno em suas múltiplas dimensões. Principalmente, se a referência for o jovem que pertence à classe trabalhadora, que é aquele a quem as políticas de educação de nível médio, no Brasil, se destinam. Dessa forma, é necessário relativizar definições que tratam a juventude como sendo uma mesma experiência vivida por todos.

Neste trabalho, ainda que se reconheça os limites, faz-se uso da compreensão mais recorrente na literatura, inclusive aceita como parâmetro para a adoção de políticas públicas, expressas no Estatuto da Juventude (2013), Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que considera jovem a população entre 15 e 29 anos. Todavia, procura-se ampliar o conceito, com a adição de componentes socioculturais, o que significa considerá-lo como construção identitária, aberta a múltiplos significados e ao mesmo tempo marcado por relações de hierarquia social, notadamente em relação à fase adulta.

4.3.3 Das juventudes genéricas às juventudes da classe trabalhadora

O discurso corrente sobre as diversidades das juventudes, seja do ponto de vista social e político, seja do ponto de vista conceitual, apresentado nas páginas anteriores não faz subsumir neste trabalho, a condição das juventudes da classe trabalhadora. Para tanto, apresentam-se alguns elementos, com especial atenção para as relações com o mundo do trabalho e a educação, e o ensino médio, em particular.

Corrochano (2008), em uma pesquisa que teve por objetivo identificar as principais mudanças e desafios no processo de inserção dos jovens no mundo do trabalho, confirma que as dificuldades da juventude das classes populares são maiores do que as dos jovens das famílias que compõem os 20% mais ricos do país, seja em relação as suas trajetórias escolares ou ainda em relação à ocupação de postos de trabalho. A autora, analisando dados qualitativos da pesquisa sobre a juventude e o trabalho, conclui que

[...] a maior parte dos jovens entre 14 e 29 anos trabalha. São 30,6 milhões de trabalhadores, cerca de 57% da população jovem. Apenas um pequeno grupo desse contingente – 8,4 milhões (15,4%) – concilia trabalho com os estudos; a grande maioria apenas trabalha: 22,3 milhões, ou seja, 41,3% da população jovem (CORROCHANO, 2008, p. 20).

Os dados da pesquisa citada demonstram que a ideia dominante de que as juventudes têm como tarefa fundamental o estudo, ou seja, devem frequentar a escola visando aprender a serem um adulto-trabalhador, não está totalmente correta em relação à realidade. Há um contingente muito grande de jovens que aliam trabalho e estudo, além daqueles que apenas trabalham e outro contingente que nem trabalha nem estuda, os denominados “nem nem”. Na realidade, esses dados, por si só, indicam o quanto estamos longe de alcançar a universalização do Ensino Médio no país. Principalmente, se for acrescentado a eles o fato de que um número significativo de jovens permanece fora dos bancos escolares, quando devia estar estudando.

Se o reconhecimento das juventudes é mais do que atual, é preciso reconhecer que ainda são bastante incipientes os estudos sobre a especificidade da juventude rural e seus nexos com as políticas educacionais.

4.3.4 Da juventude rural às juventudes do campo

Existem alguns poucos estudos que, pelo menos de uma década até o momento, vêm revelando a preocupação com a especificidade da juventude rural. Wesheimer (2005, p. 20), por exemplo, em pesquisa organizada pelo próprio MDA, apresenta um detalhado mapeamento da produção e do debate acadêmico brasileiro sobre a temática da juventude rural, no período de 1990 até meados da década de 2000. No tocante à conceituação, o pesquisador identifica, entre as publicações analisadas, cinco abordagens utilizadas nas definições sobre a juventude rural: faixa etária; transição ou ciclo da vida; geração; cultura ou modo de vida e ainda representação social. Todas elas, de algum modo, evidenciam segundo o autor, potências e limites analíticos, na medida em que a condição juvenil é uma construção social, cultural e histórica altamente dinâmica, relacional e diversificada. Nesse sentido, acolhe-se a noção de *juventudes e juventudes do campo* no plural, uma vez que se trata de realidades, contextos, experiências e identidades coletivas marcadas pela distinção. Tal percepção também é assinada pela pesquisadora Elisa Castro, em uma das mais amplas pesquisas sobre juventude junto a movimentos sociais populares do campo.

Embora juventude não seja uma temática de estudo nova, é recente o tema da juventude do meio rural como alvo de pesquisas. Assim, a juventude rural é ainda uma categoria analítica em construção, cujos contornos são pouco delineados, defrontando-se com a dupla dificuldade nas definições tanto de ‘juventude’ como de ‘rural’, ou seja, a

polêmica sobre as categorias sociais e as representações sobre elas construídas (CASTRO, 2009, p. 40).

Ser jovem no Brasil hoje é pertencer a um contingente de 50,2 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos, o que significa mais de 1/4 da população brasileira. Desses, 14 milhões são tidos como pobres, pois a renda per capita de suas famílias não passa de meio salário mínimo. O desemprego é maior entre os jovens pobres, em torno de 26,2% do que entre os ricos, 11,6%.

Segundo o Censo Demográfico de 2010, a juventude rural brasileira conforma um grupo de aproximadamente 8,5 milhões de pessoas, de um universo de quase 30 milhões de habitantes (IBGE, 2010). De acordo com a PNAD, de 2011, 6,5 milhões de famílias no campo, de um universo de 8 milhões, sobrevivem com até três salários mínimos e apenas 147 mil famílias sobrevivem com uma renda de mais de 10 salários mínimos e até mais de 20 salários. A desigualdade social no meio rural ainda pode ser percebida pelos dados divulgados recentemente sobre a população considerada em situação de miséria no Brasil (IBGE, 2011). Dentre os 16 milhões de habitantes da população que foram considerados em situação de extrema pobreza, estima-se que 7,9 milhões estão no espaço rural. Segundo Barcellos e Mansan (2014), estima-se que 48% dos domicílios considerados rurais estão em situação considerada de extrema pobreza, sem acesso à rede geral de distribuição de água e com ausência de poço ou nascente na propriedade.

Tais dados colocam em xeque as percepções usuais de que ser jovem significa, aparentemente, ser estudante e estar na escola, ter direito ao lazer e ter poucas responsabilidades. Nessa perspectiva, trata-se de uma fase preparatória para o mundo adulto, onde é necessário que os jovens aprendam, na escola, a “ser adulto”. “Ser adulto”, aqui, no sentido posto por Bourdieu (1983), implica em ascender à condição de trabalhador e ter dinheiro e poder. Segundo este autor, esse seria um dos motivos que levaria os adolescentes das classes populares a “[...] abandonar a escola e a começar a trabalhar muito cedo [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 4). Tal realidade, no entanto, é bastante distinta no contexto camponês.

É relevante alertar que, neste trabalho o olhar está focado em jovens que possuem origem em famílias que trabalham em minifúndios ou como arrendatários ou assalariados do campo; que vivem em acampamentos ou assentamento de movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; alguns filhos de trabalhadores que ainda vivem em bairros populares ou em comunidades e nas periferias das grandes cidades. Esses grupos, em suas particularidades,

tendem a sofrer um processo de adultização precoce, em oposição aos jovens filhos de famílias de classe média ou de famílias donas de meios de produção que, geralmente, entram no mercado de trabalho após os vinte e cinco anos de idade e em cargos de melhor remuneração (POCHMANN, 2004).

Segundo Dayrell (2009b, p. 58), houve uma expressiva incorporação da compreensão da juventude nos estudos sobre a educação escolar, o que favoreceu “uma maior visibilidade do sujeito jovem, sua subjetividade, suas expressões culturais”. Tal visibilidade resultou em significativa ampliação de temas e abordagens oriundos da aproximação com os campos da Sociologia da Juventude e da Sociologia da Educação, nas pesquisas. Tais fatores ganharam ainda um forte componente complicador, que foi a quebra de fronteiras provocadas pela fase da globalização econômica-cultural em que estamos inseridos e é bem sinalizada pela pesquisadora Regina Novaes.

A juventude é como um espelho retrovisor da sociedade. Mais do que comparar gerações é necessário comparar as sociedades em que jovens de diferentes gerações [...] vivem os fatores históricos, estruturais e conjunturais que determinam as vulnerabilidades e as potencialidades das juventudes. Os jovens do século XXI, que vivem em um mundo que conjuga um acelerado processo de globalização e múltiplas desigualdades sociais, compartilham uma experiência geracional historicamente inédita (NOVAES, 2007, p. 3).

Do ponto de vista político, autores como Barcellos e Mansan (2014), identificam que desde os anos 2000, abriu-se um novo ciclo com conquistas progressivas com a introdução da agenda da juventude na formulação de políticas públicas no Brasil. Particularmente, a juventude rural é percebida pelos autores como aquela que mais conquistas obteve no período.

4.3.5 Das juventudes do campo às juventudes militantes do/no MST

É nos marcos das próprias políticas públicas que se pode realizar uma tipificação da categoria jovens do campo, presente na própria exposição de motivos que justifica a criação do Estatuto da Juventude, sancionado em 5 de agosto de 2013, depois de mais de uma década de debate.

O sentido dado à categoria juventude rural, ou jovens do campo, na qual o Estado passa a selecionar como público-alvo ou beneficiário para as PPs, tenta unificar grupos sociais e identitários distintos que têm como “unidade a identidade cultural com a terra e o direito ao reconhecimento como cidadão” e que vivem do campo e da floresta, como extrativistas, seringueiros(as), quebradeiras de coco babaçu, pescadores(ras), marisqueiros(as), agricultores(ras) familiares, trabalhadores(as) assalariados(as) rurais,

meeiros, posseiros, arrendeiros, acampados e assentados da reforma agrária, artesãos(ãs) rurais (BARCELLOS; MANSAN, 2014, p. 202.).

A preocupação com a formação de jovens dentro do Projeto dos Assentamentos da Reforma Agrária sempre esteve presente na história do MST. Entretanto, só muito recentemente que, a julgar pelas atividades formativas e pelas publicações do MST como um todo e do ITERRA em particular, a temática da juventude ganha vida própria, para além da lógica dominante: a visão orientada para a produção econômica e social dos e nos assentamentos.

A existência de um coletivo nacional de juventude, por exemplo, só recentemente ganhou espaço na estrutura organizativa do MST, institucionalizado no seu IV Congresso Nacional, em 2000 (VALADARES, 2016). Em 2008, o MST organiza o 1º Encontro Nacional da Juventude do Campo e da Cidade (ENJCC), na cidade de Niterói-RJ (JORNAL BRASIL DE FATO, 2008). De modo similar, o Movimento tem editado anualmente, desde 2011, um encarte especial do Jornal Sem Terra com a temática da Juventude, produzido pelos setores de Comunicação, Cultura, Educação, Formação, Juventude e Produção, com uma diagramação e linguagem distinta, focado nesse público leitor e, em especial, para as escolas nos assentamentos. Na edição de 2011 (Juventude do Campo: trabalho e renda, p. 40), por exemplo, registra-se “500 mil jovens na base, acampada ou assentada” – o que revelaria um público considerável. Essas experiências levaram a que se realizassem, anualmente no mês de agosto, as Jornadas Nacional da Juventude Sem Terra, voltadas para “dentro” da organização (MST, 2013d). Também é perceptível o esforço em assegurar maior visibilidade para a juventude, como, por exemplo, a realização da “Assembleia Nacional da Juventude Sem Terra e da classe trabalhadora”, reunida durante o VI Congresso Nacional do MST, e do lançamento de um Manifesto em defesa de Reforma Agrária Popular.

Em atividade focada no Ensino Médio, em 2006, um evento em escala nacional (MST, 2006), traz pela primeira vez na história do Movimento, explicitamente, a preocupação com esse nível de ensino nas áreas de assentamento e situa a importância, ainda que sem grande ênfase, da caracterização da juventude do campo.

A fase da juventude traz com mais força o desafio da inserção social e por isso, mais do que nas etapas anteriores da escolarização (ainda que bem próximo do que pode acontecer nos anos finais da educação fundamental), é preciso atender de forma simultânea, articulada e equilibrada tanto as exigências de uma formação humana integral a que estes sujeitos jovens têm direito, e próprias a seu ciclo etário, como também às demandas de preparação para uma intervenção imediata em sua realidade social específica, seja pela sua participação nos processos produtivos e nas alternativas de geração de renda seja ajudando a dinamizar a vida cultural do assentamento ou

assumindo tarefas ou funções políticas ligadas à militância no Movimento Social (MST, 2006, p. 15).

A tentativa de conciliação é bastante clara: ao mesmo tempo assegurar uma formação baseada na concepção do Movimento, que esteja voltada, a curto prazo, para a participação ativa nos processos produtivos do assentamento, como também de dedicação à militância orgânica no próprio Movimento.

Outra passagem faz referência à importância da dimensão cultural ser assumida na interface com a condição de ser jovem, ainda que voltada a dimensões projetivas, sem enfrentar explicitamente muitas das situações problemas percebidas no cotidiano dos assentados.

Nossas escolas de nível médio devem dar uma ênfase especial à dimensão da cultura na formação da juventude, garantindo uma leitura crítica do modo de viver predominante na sociedade capitalista, cultivando valores que fundamentam e se projetam desde lutas sociais como as nossas; educando para um alargamento de visão do mundo e para a sensibilidade estética e artística. Devemos dar uma atenção particular para o acesso à literatura e ao cinema e para a organização na ou através da escola de atividades esportivas e de atividades artístico-culturais de música, teatro, dança, artes plásticas, que contribuam com o desenvolvimento humano das famílias assentadas (MST, 2006, p.17).

Indicador da atenção dada ao tema foi a realização do Seminário Nacional Juventude e Ensino Médio nos Assentamentos de Reforma Agrária, realizado na ENFF, em março de 2013, quase trinta anos depois do nascimento do MST.

Na oportunidade, educadores de escolas de educação básica de assentamentos de quatorze estados e do DF, membros do setor de produção, cooperação e meio ambiente e dos coletivos de educação, cultura e juventude dos estados, além do coletivo político-pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro e da ENFF debateram agenda político-formativa do MST com a juventude, sobretudo no âmbito do Ensino Médio, construindo um conjunto de linha de ação de caráter formativo.

Discutimos no Seminário e definimos trabalhar internamente com um conceito de juventude que a compreende na faixa etária alargada de 12 aos 29 anos, considerando-se então que há características diferenciadas de cada ciclo de idade que precisam ser respeitadas no trabalho formativo (MST, 2013, p. 1).

A própria denominação do Seminário “Juventude e Ensino Médio” é indicadora de uma alteração da importância do tema, como também a participação dos próprios jovens no processo, além de educadores, assessores e dirigentes.

Não deixa de ser significativo o reconhecimento, segundo os próprios organizadores da atividade, do quanto se alterou a concepção do significado de ser jovem, no contexto das lutas sociais do campo e depois nos assentamentos.

Trabalhar com a juventude para inseri-la na luta no período de criação do MST parecia mais fácil. Acampar aos 16 ou 17 anos era uma opção efetiva para os filhos de trabalhadores sem-terra e, mais adiante, para os próprios filhos de famílias assentadas. E é importante lembrar que o Movimento foi constituído por famílias inteiras e suas primeiras lideranças foram jovens. Hoje uma inserção mais vigorosa depende do avanço do debate sobre a Reforma Agrária Popular e do envolvimento ativo dos jovens na construção do projeto estratégico da agricultura camponesa, começando pelos jovens dos assentamentos e acampamentos, e intencionalizando o trabalho que podem fazer com outros jovens, do campo e da cidade. A rebeldia, característica própria da juventude, precisa ser potencializada para lutas sociais e projetos coletivos. Isso requer hoje uma formação política que enraíze na história da luta de classes uma geração que ainda não conseguiu participar de lutas efetivamente de massa, não tendo a experiência pessoal de vitórias ou derrotas de classe (MST, 2013, p. 2).

Chama a atenção o quanto temas que tinham uma dimensão apequenada na percepção do que era ser um jovem camponês ganham um plano de maior atenção do ponto de vista formativo: o sonho do trabalho assalariado na cidade, o desejo de consumo, a falta de opções de lazer, os desafios em relação à sexualidade, o uso de tecnologias como as redes sociais, o uso de drogas e álcool e a religiosidade mistificadora. Ainda que extensa, a citação a seguir é singular pela preocupação com os chamados “anti-valores” a serem combatidos pela organização.

Quem trabalha com jovens hoje sente o peso do que significa educar uma geração que é filha da hegemonia ideológica do neoliberalismo. [...] há desafios específicos do plano cultural que foram destacados nas discussões do nosso seminário. Um deles se refere aos padrões de consumo, que se relaciona à questão de como se dimensiona a necessidade de renda monetária. É preciso uma intencionalidade educativa forte (e a escola também pode ajudar nisso) para tornar consciente e objeto de análise coletiva a distinção entre necessidades reais objetivas, plano do valor de uso, e falsas necessidades criadas pela ideologia de que “ser é consumir” e consumir quer dizer comprar mercadorias. Um outro desafio formativo específico, que se desdobra desse primeiro, tem a ver com a noção de lazer. É recorrente a ideia, que apareceu também na pesquisa feita com nossos jovens, que a falta de lazer é um dos motivos da saída dos assentamentos. O lazer é reconhecidamente uma dimensão necessária à vida humana mais plena. Mas a ideologia neoliberal nos faz acreditar que existe uma relação necessária entre lazer e consumo, que o lazer é mercadoria a ser comprada e está sempre longe de onde estamos e do que já fazemos. Contraditoriamente (ou não, na lógica capitalista), se o lazer é algo que se compra, é preciso trabalhar mais para isso, e cada vez mais se o desejo for pelo acesso a formas mais sofisticadas (caras) de lazer, o que então não deixa tempo nem fôlego para desfrutá-lo. O lazer, como forma de atividade humana criativa, demanda trabalho, mas não para comprá-lo e sim para sua criação, organização. Jovens que vão para a cidade em busca de lazer, geralmente não têm a compreensão do que poderiam realizar, no assentamento ou fora dele, no campo ou na cidade, desde essa outra lógica. Mas há muitas práticas culturais juvenis em nossas áreas em outra perspectiva: grupos de teatro, de capoeira, bandas de música, cinema da terra, saraus literários, gincanas, festas comunitárias.... Essas práticas fazem o confronto aberto, ainda que com forças bem

desiguais, à lógica da indústria cultural, que é o nome do modo como o capitalismo organiza essa investida ideológica no plano da cultura.

No mesmo plano está o desafio de enfrentar questões fortes na agenda da juventude como sexualidade, afetividade, relações de gênero, religiosidade, acesso a diferentes tecnologias, uso de drogas e álcool, desde os mesmos parâmetros contra-hegemônicos com que no Movimento costumamos tratar as questões do trabalho, da luta, da organização coletiva. Quando a luta vai mais devagar, quando há mais derrotas do que vitórias no plano político, também militantes podem deslizar para anti-valores, na argumentação falaciosa de que é preciso cultivar o prazer enquanto se luta, desprezando vínculos, sentimentos, projeto de futuro. Ou então se alienar em mistificações religiosas, tecnologias mitificadas e manipuladoras (mau uso de redes sociais, por exemplo) ou em vícios que se afirmam enganosamente como provisórios (“posso largar no momento que eu quiser”). O período atual tem nos mostrado que estamos menos imunes a isso do que pensávamos estar. E há ameaças diárias de “suicídio”, político, humano, que é a opção de “cada um ir cuidar (ou descuidar) de sua vida”. Por isso mesmo a intencionalidade em outra direção precisa ser reforçada (MST, 2013, p. 5-6).

Evidentemente que, em se tratando de projetos de vida, eles sempre guardam uma dimensão de opção e livre-arbítrio e, portanto, se apresentam como legítimas as vontades e opções individuais de cada um e cada uma dos jovens assentados. Todavia, claramente, como projeto do “modo de ser Sem Terra” e da “identidade Sem Terra”, há uma forte tentativa da organização em trazer a essas novas gerações o desafio e a possibilidade de fazer do campo, e mais especificamente dos assentamentos da reforma agrária, lugares do bem-viver, que proporcionem uma mediação entre os projetos individuais e os projetos coletivos: do Assentamento, da Cooperativa, do Movimento. Evidentemente o investimento na formação da juventude parece ser crucial para a continuidade da luta, ou seja, para a reprodução dos movimentos sociais do campo, como o MST.

Nessa seara questões no âmbito da própria subjetividade se apresentam com força: adequação, perfil, vocação, rentabilidade, autonomia, graus de dificuldades e desafios a serem enfrentados no trabalho como Técnicos em Gestão de Cooperativas, sob o controle de gerações anteriores, as quais pais e mesmo avós são os detentores do capital político, econômico e social, reconhecidos como legítimos. Tais preocupações vêm ao encontro de uma percepção, que é apontada por Castro (2009), da juventude como uma categoria subalterna na sociedade atual e ainda deslegitimada por ser percebida como “em processo de formação”, um *vir a ser*.

Essa tensão também contém uma preocupação bastante recorrente, que ainda não ganhou magnitude nos debates entre assentados, mas que tende a se apresentar: a da sucessão nas pequenas propriedades rurais, dado o envelhecimento das gerações anteriores, a quebra dos mecanismos de hereditariedade e, em menor proporção, a concentração da terra.

Um fantasma comum de aparecer, por exemplo, é a questão do êxodo rural. A saída do assentamento em busca de renda, escolas, arte, acaba sendo uma solução imediata, e também individual. É uma mudança da vida pessoal sem que a realidade seja transformada. E ao mesmo tempo em que isso acontece, as discussões que temos acumulado mostram que a juventude quer ficar no campo, quer participar e propor mudanças (Levanta juventude! Juventude é prá lutar! Jornal Sem Terra. (JORNAL DA JUVENTUDE SEM TERRA, n.2, 2011. p.1).

Em uma das produções em torno do recente debate sobre Educação Profissional do Campo, Roseli Caldart (2010, p. 240) defende a tese da necessidade de superação da falsa antinomia, nos cursos de formação, de preparar os estudantes para *ficar* ou para *sair* do campo. Para a intelectual do MST, ficar ou sair não é um valor em si mesmo: “É preciso que se eduque aos trabalhadores do campo para que tenham condições de escolha; e que ficando ou saindo possam ajudar na construção de um projeto social onde todos possam produzir com dignidade suas condições de existência”.

É claro que não se pode fazer uma generalização apressada e traçar um perfil único da juventude rural, independentemente dos contextos e identidades. Todavia, alguns marcadores, além da faixa etária podem ser considerados significativos. Entre eles está a aceitação/contraposição a valores e a práticas sociais da geração antecessora.

Nesse sentido, incorpora-se aqui uma observação bastante pertinente, apontada por Ferreira e Alves (2009).

Na lógica da agricultura familiar, as relações produtivas têm como base compromissos e obrigações familiares. Disto decorre o fato de o trabalho de todos os seus integrantes, inclusive os jovens, não envolver questões salariais, porque tem como finalidade a reprodução social da família e unidade produtiva, tanto no ciclo curto – reprodução biológica –, como no ciclo longo – reprodução geracional –, e não a acumulação de capital. Este processo de trabalho percorre diferentes etapas conforme a evolução do ciclo demográfico da família, o que afeta, ao longo do tempo, as relações entre trabalho e consumo. O processo de trabalho organiza tanto o espaço agrícola como o das relações sociais de gênero e geração. Por isso, a passagem de jovem para adulto só será reconhecida quando ocorrer a construção de uma unidade produtiva autônoma, após o casamento ou a passagem sucessória do estabelecimento familiar de pai para filho. Desse modo, o fator idade perde relevância na determinação do reconhecimento de um jovem como adulto. E, deste fato, emerge a demanda dos movimentos sociais rurais de se elevar a idade limite para o enquadramento nos programas governamentais pelo menos até os 32 anos de idade (FERREIRA; ALVES, 2009, p. 249).

De fato, apesar de ainda serem raras as pesquisas sobre o tema, é possível localizar investigações como a desenvolvida por Bertonecello, Rossi e Badalotti (2006, p. 50), na qual as autoras realizam uma pesquisa qualitativa com jovens vinculados aos movimentos sociais (MAB, MMC, MST e Movimento Sindical), no oeste catarinense. Elas chegam à conclusão de que tais

Movimentos Sociais revelaram-se fundamentais na produção de subjetividades “desejantes” de permanência no meio rural, ainda que isso não tenha eliminado tensões existentes e tenha revelado a tendência de novas “capturas” da subjetividade através de processos que agora “exigem” a continuidade da juventude no campo, dificultando a expressão dos sujeitos em suas particularidades. Tal percepção também é expressa na pesquisa de Lerrer (2011, p. 5) que identifica um movimento dialético promovido por um movimento social que, ao mesmo tempo em que produz emancipação lutando por assegurar direitos através do Estado, entre os quais se destaca a educação, instituiu novas formas de regulação, até porque insere sua base social em uma racionalidade produtiva, contribuindo para integrá-la ao mercado de trocas capitalista e a mecanismos de financiamento, geralmente, distantes do horizonte social desses trabalhadores.

Em pesquisa recente, desenvolvida por equipe técnica do IPEA, com jovens lideranças vinculadas a organizações como a CONTAG⁹³ e suas federadas (VALADARES, 2016), evidencia-se o quanto ainda é um desafio o dilema de sair do local de origem para estudar e/ou trabalhar e depois retornar às propriedades.

Seu retorno está relacionado ao papel subalterno que exercerão na unidade produtiva. Termos como “ajuda”, “apoio”, entre outros, mostram o quão longe muitas destas jovens estão de serem encaradas enquanto possíveis sucessoras nas unidades produtivas e assim alçarem uma posição de maior autonomia no grupo familiar (VALADARES, 2016. p. 92).

No tocante a esse tema é uma referência indispensável o intenso trabalho desenvolvido por Castro e um amplo grupo de colaboradores (2009). Nele, ao longo de três anos, foi realizada uma verdadeira etnografia dos processos organizativos da juventude do campo a partir de eventos – congressos, reuniões, seminários, jornadas, acampamentos de Movimentos Sociais, como o Movimento Pequenos Agricultores, o Movimento dos Atingidos por Barragem, o Movimento das Mulheres Camponesas, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a Pastoral da Juventude Rural, a FETRAF e a CONTAG. “A imagem de jovens desinteressados pelo campo e atraídos pela cidade não é nova, faz parte da literatura clássica sobre campesinato. O que coloca essa questão no foco do debate atual é o contexto da política de reforma agrária” (CASTRO, 2009, p. 23/24).

93 A CONTAG representa mais de 20 milhões de trabalhadores e trabalhadoras rurais de todo o Brasil, organizados em 27 federações estaduais (FETAGS), com mais de 4 mil Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs) filiados.

A pesquisa, ao combinar um detalhado estudo da produção acadêmica com a realização de entrevistas, grupos focais, além de observação participante, deu uma importante contribuição ao revelar a importância da escuta dos sujeitos que são lideranças dos movimentos sociais do campo, trazendo suas percepções sobre a própria identidade como jovens do campo engajados na luta social, em suas diferenças e singularidades, com destaque para as relações de gênero e de diversidade sexual. A organização e o tratamento dos quantitativos combinados a outras estratégias qualitativas evidenciam o potencial de investigações dessa natureza, com a juventude militante.

Na pesquisa referida fica evidenciada, a partir das declarações de jovens militantes e lideranças dos movimentos sociais rurais, como a juventude, aos poucos, foi conquistando no campo político, espaço em suas instâncias organizativas e, constituindo-se como um ator político, nos processos de tomada de decisão, nas instâncias deliberativas dos movimentos sociais e nos espaços de interlocução com o poder público. Tal processo de disputa por reconhecimento não aconteceu sem tensões e limites, já que a pesquisa identificou um processo que se iniciou há três gerações e que agora se consolida, através de estratégias familiares e dos próprios movimentos sociais e de organizações.

Um bom apanhado com pesquisas acadêmicas e a sistematização das reivindicações da própria juventude organizada no campo em movimentos como a PJR, CONTAG, MMC, MAB, MPA, MST e FETRAF pode ser consultado no compêndio organizado por Barcellos e Mansan (2014), fruto de Seminário Nacional sobre a juventude rural e políticas públicas, organizado pelo governo federal, que, de certo modo, atualiza algumas questões tratadas por Castro (2009), trazendo uma percepção mais coletiva das demandas.

De um modo geral, estudos sobre identidades/subjetividades e culturas juvenis relacionadas à instituição escolar ainda são poucos, mas começam a se desenhar no bojo das investigações sobre juventude e escola, especialmente, quando se referem às escolas de Ensino Médio (DAYRELL, 2009a; SPOSITO, 2009). Assume-se, dessa maneira, que ao se falar de juventude, está falando-se de pessoas, coletividades e significados em disputa (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

Na falta de dados mais gerais – até o momento não foram localizadas pesquisas mais amplas – não foi possível identificar tensões que estão na origem da própria condição de jovens assentados e suas relações intrafamiliares e socioculturais, percebidas empiricamente no trabalho

de campo. Pesquisas com os egressos dos cursos indicam caminhos promissores para verificar como a formação básica é ou não vivenciada e praticada nos contextos de origem dos estudantes-militantes. Nessa direção, trabalhos como o de Janata (2014a, 2014b), a partir de sua tese de doutoramento com egressos do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado em Agroecologia, em uma escola estadual situada em área de assentamento da reforma agrária no Paraná, abrem novos caminhos investigativos, ao trazer as contradições e os desafios percebidos após a conclusão da formação básica⁹⁴.

4.4 SÍNTESE PARCIAL

O objetivo que orientou a elaboração deste capítulo foi apresentar a discussão e analisar as produções em torno da Educação Profissional de Nível Médio no Campo, a partir da própria elaboração do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Para tanto, historicizou-se o Ensino Médio no Brasil, destacando as tensões teóricas, legais e os desafios percebidos na conjuntura educacional. A partir daí, foi trazido o contexto atual da Educação Profissional de nível médio no Brasil e no Rio Grande do Sul, para se chegar ao objeto de estudo propriamente dito: a educação profissional do Campo.

Dentro dela se destacou os sujeitos aos quais ela se destina, e por isso parte do capítulo dedicou-se a fazer uma digressão sobre o conceito de juventude e seus desdobramentos, tanto no universo acadêmico, como nas políticas sociais. Tal empreitada permitiu analisar algumas das percepções e tensões das juventudes camponesa Sem Terra, que estudam no nível médio profissionalizante no IEJC.

Os estudos sobre as juventudes confirmam que a mesma é uma categoria sócio-histórica, que traz em si as dualidades presentes em uma sociedade de classes, e que, também, é uma construção social, que considera as singularidades dos jovens das classes populares que frequentam nossas escolas.

⁹⁴ O MST/PR tem se destacado na busca por consolidar práticas educativas em agroecologia. Entre as iniciativas na área de educação (Curso Técnico em Agroecologia na modalidade de Pós-Médio, Ensino Médio Integrado e Curso de Tecnólogo em Agroecologia), pode-se citar a formação em agroecologia que é desenvolvida nos centros/escolas de formação do MST/PR; Escola Iraci Salete Strozak, (em Cantagalo), Escola Ireno Alves dos Santos (em Rio Bonito do Iguaçu), Escola José Gomes da Silva (em São Miguel do Iguaçu-PR), Escola Milton Santos (em Maringá) e Escola Latino Americana de Agroecologia (na Lapa). Além do trabalho de Janata (2014a, 2014b). Mais informações podem ser obtidas na pesquisa de Lima e Noda (2010).

A especificidade da identidade camponesa entre as juventudes, e dentro delas aquela que é partilhada por jovens acampados e assentados pertencentes ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, revelou-se imprescindível para que se pudesse conhecer, com maior grau de profundidade, as questões que envolvem a proposta pedagógica de educação profissional, nas áreas de reforma agrária e, particularmente, com presença de militantes da Via Campesina.

É sempre um desafio, no contexto formativo de um curso de caráter profissionalizante e com um foco bastante preciso de técnico em cooperativismo – como é o caso em estudo – reconhecer as culturas e as identidades juvenis como singulares e, ao mesmo tempo, como possibilidades de aprendizagens significativas e socialmente úteis.

De certo modo a experiência do IEJC é uma resposta, com um enorme esforço logístico, de recursos humanos, financeiro e também político-pedagógico, para enfrentar a quase-ausência do Estado, que ainda muito pouco tem feito para assegurar de fato e de direito um Ensino Médio para a juventude do campo que não seja a repetição do quadro caótico: precariedade material ao extremo, longas distâncias a percorrer, ensino conciliado com jornadas de trabalho por vezes exaustiva, professores distantes da realidade vivida e com uma concepção urbanocêntrica e bancária.

Em relação ao aspecto da diversidade sociocultural dos estudantes chama a atenção o esforço operacional de um Movimento Social em centralizar, em uma escola no extremo sul do país, um curso que acolheu ao longo de sua história estudantes de todas as regiões e estados do país, em sua imensa diversidade. O propósito de fomentar a organização do trabalho cooperado nos assentamentos desde os acúmulos político-organizativos e das concepções do Movimento é, sem dúvida, eixo condutor da experiência, além de objetivar certa estabilidade organizacional e de quadros políticos na gestão do próprio IEJC. Todavia, as grandes diferenças etárias, étnicas, culturais, de linguagem, hábitos, costumes e origens dos estudantes têm sido um dos grandes desafios nas experiências de implementação curricular, além de distinções bastante acentuadas de formas de trabalho, de relação com o ambiente, de relações com a biodiversidade e de formas societárias peculiares.

Na análise de Caldart e Kolling (1997, p. 259),

a possibilidade de estudar no Sul amplia as vivências dos jovens para além do mundo restrito do assentamento. A experiência vivida durante o curso, na “escola do Movimento”, uma escola que exige disciplina, trabalho, planejamento e cuidado com seu espaço privado, o conviver entre pares culturalmente diferentes e experimentar a vivência do coletivo, propicia-lhes o contato com um mundo até então desconhecido. [...] o TEMPO-ESCOLA configura-se como um novo processo de socialização que

ultrapassa os laços familiares e comunitários. Duplamente entre pares, nas condições de jovens e de assentados, eles vivem um processo de transformação através do ensino direcionado e vivenciado na prática. Não só na prática de gerenciamento de uma cooperativa, mas também na prática social de compartilhar, solidarizam-se com seus pares, unidos num só objetivo: formarem-se e capacitarem-se.

Apesar de exitoso em sua experiência formativa, cursos como o TAC sabidamente não são referências a serem replicadas como um modelo nas áreas de assentamentos. Por várias razões (internato, financiamento público, gestão de quadros técnicos altamente capacitados e acompanhamento de dirigentes do movimento, quadro de educadores, etc.). Ele só é possível em condições especialíssimas, e serve mais como um laboratório de formação e vivência dos princípios organizativos do que como algo a ser implantado em outros contextos, com outros desenhos organizativos e pedagógicos e funções.

Essa percepção é também reconhecida pelos integrantes do Setor de Educação, que, em última análise, orientam a gestão do ITERRA/IEJC. Na efeméride de 20 anos de educação no MST, um caderno produzido pelos educadores da área, o movimento fez um balanço que, inclusive vem ao encontro das impressões aqui explicitadas.

[...] o IEJC não chega a ser uma referência pedagógica para as escolas públicas de assentamentos e acampamentos porque sua especificidade não permite uma transposição linear da experiência; seria preciso um processo mais complexo de sistematização desta prática de escola para que ela pudesse ser mais amplamente aproveitada pelo Movimento (MST, 2004, p. 15).

As possibilidades de instituir e gerir outras experiências de ensino médio, público, nas áreas de assentamentos da reforma agrária, que se aproximem e sejam coerentes com a proposta pedagógica geral do Movimento Sem Terra, sem dúvida constitui um desafio de grande monta. As variáveis são muitas para se assegurar o êxito e o IEJC e o ITERRA acabam servindo como parâmetros e referência de possibilidades para muitas das ações pretendidas, que vão da gestão à dimensão cultural, como bem explicitado em documento da organização sobre a Educação Escolar de Ensino Médio pretendida:

O desenho organizativo e pedagógico de escola que permite a implementação desta concepção de "ensino médio" (do MST) deve envolver fundamentalmente uma combinação entre processos de gestão participativa (que inclua a auto-organização dos estudantes e a relação da escola com a organicidade e o projeto de desenvolvimento do assentamento e com a articulação da juventude Sem Terra), inserção em processos de trabalho vinculados à produção e a atividades culturais e organizativas do assentamento e às lutas do Movimento Social, práticas de convivência que cultivem valores e relações interpessoais humanizadoras, e uma organização de estudos que favoreça a integração curricular, o respeito e a valorização dos diferentes saberes e a articulação entre conhecimento, trabalho, cultura e luta social (MST, 2006, p. 18).

Dada a multiplicidade de experiências locais e de possibilidades objetivas e subjetivas, o tipo de escola de nível médio pretendida tem, fundamentalmente, a defesa de eixos vertebradores básicos, que estão na pedagogia do Movimento, mas que se abrem para formas distintas: Ensino Médio Integrado, via redes públicas estaduais, Unidades descentralizadas de Escolas Técnicas/Institutos Federais de Educação, Educação Profissional integrada ao Ensino Médio com formação para o trabalhador do campo com ou sem cursos técnicos-profissionalizantes, Educação Básica de Nível Médio, EJA Ensino Médio, até a possibilidade de criação de uma proposta específica de Ensino Médio Integrado do Campo, onde seria possível a oferta de cursos técnicos de nível pós-médio, com foco nas demandas regionais (MST, 2006, p. 21-22).

Há nas experiências em educação do MST, como as analisadas no IEJC, uma clara e expressa construção de um projeto alternativo de formação humana e política. Todavia, devido à particularidade dessas experiências, que acontecem em uma escola de formação do Movimento e sob seus domínios, existe uma particularidade que deve ser considerada. Contraditoriamente, há uma distância entre a educação formal, sob responsabilidade do Estado, e a intencionalidade política, pedagógica e educativa do MST, inclusive em áreas de assentamento, em torno da viabilidade de experiências como a do IEJC para os filhos e filhas da reforma agrária, já que elas estão sob o controle das secretarias municipais e estaduais de educação em sua quase totalidade.

Na medida em que as possibilidades de educação formal se dão através da oferta de escolarização a partir da base territorial onde estão os assentamentos, e se dão a partir da construção de políticas públicas a partir das redes de ensino existentes (escolas, núcleos regionais, superintendências, secretarias de educação) e de um sistema existente (conselhos de educação), uma necessária mediação acaba tendo que ocorrer entre o desejado e projetado e o possível e realizável. Embora tenha se difundido, ao longo de quase duas décadas, o paradigma da educação do campo, está muito longe de se realizar em outros espaços e tempos algo do gênero vivido no IEJC, em se tratando do Ensino Médio combinado a Educação Profissional.

5. O LUGAR DO TRABALHO NA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DO IEJC

“...O tempo é escasso: mãos à obra!
Primeiro é preciso transformar a vida,
para cantá-la, em seguida”
Maiakovski, poeta russo.

*Tu comerás o pão do suor do teu rosto, até
que retornes à terra, pois dela foste formado.
Porque tu és pó, e ao pó retornarás
(Gênesis, III, 19).*

*Quando se fala do trabalho, está-se lidando
com o homem mesmo... (Karl Marx)⁹⁵.*

5.1 TRABALHO: A SEMÂNTICA HISTÓRICA DO TERMO⁹⁶...

A etimologia da palavra Trabalho possibilita visualizar como foi sendo construída essa expressão. Raymond Williams, pesquisador e crítico literário inglês, em seu livro *Palavras-chave*, explica que a expressão Trabalho possui tanto um sentido negativo, quanto positivo. Williams (2007, p. 396) lembra que a expressão Trabalho tem origem a partir da palavra

Work – que – é a forma inglesa moderna do substantivo *weorc* e do verbo *wyrcán*, ambos do inglês antigo. Como palavra mais geral para referir-se a fazer algo e a algo feito, sua gama de aplicações é naturalmente enorme. Hoje, o mais interessante é sua especialização predominante como emprego regular pago.

Williams (2007, p. 396) afirma também que a palavra trabalho é utilizada para “[...] indicar atividade e esforço ou realização, foi modificada, ainda que de modo desigual e incompleto, pela definição de suas condições impostas, tais como um trabalho ‘fixo’ ou com horários, ou o trabalho em troca de uma remuneração ou salário: ser contratado”. O autor indica a aproximação entre a palavra Trabalho e *Labour*, esta última significando dor e faina, conforme se observa a seguir.

Labour e *toil* são palavras ainda mais duras que *work*, porém no S13⁹⁷ os trabalhadores manuais receberam a designação de *labourers* (trabalhadores, operários), e a oferta desse

⁹⁵ Marx, Karl. Trabalho Alienado e superação positiva da auto-alienação humana (Manuscritos Econômico-filosóficos). In: FERNANDES, Florestan, et ali. *K. Marx, F. Engels: história*. 2. ed. São Paulo Ática, 1984. (p. 163).

⁹⁶ Semântica histórica aqui é entendida como “[...] uma vertente que pode ser definida de modo mais preciso quando se acrescenta que a ênfase não recaia apenas nas origens e nos desenvolvimentos históricos, mas também no presente [...] como história” (WILLIAMS, 2007, p. 41).

⁹⁷ O autor usa a expressão S para referir-se ao parágrafo e 13 refere-se ao parágrafo treze.

tipo de trabalho generalizou-se como mão-de-obra (*labour*) desde o SXVII. O Trabalho adquiriu então o sentido mais geral de atividade (WILLIAMS, 2007, p. 396).

Além de considerar a aproximação entre trabalho e *labour* enquanto formas autônomas, porém próximas, Williams (2007, p. 398) também relaciona a questão do trabalho a sua forma histórica de emprego, conforme se pode ler a seguir:

A especialização do trabalho como emprego remunerado é o resultado do desenvolvimento das relações produtivas capitalistas. Estar empregado (to be in work) ou desempregado (to be out of work) era estabelecer uma relação definida com a pessoa que controlava os meios do esforço produtivo. Então, trabalho deslucou-se, em parte, do próprio esforço produtivo para a relação social predominante. É somente nesse sentido que pode-se dizer que uma mulher que cuida da casa e cria os filhos não trabalha.

Antunes (2011, p. 432) também apresenta uma etimologia para a palavra Trabalho, a partir do ponto de vista da cultura grega clássica. “Os gregos designavam-no ora como *érgon*, ora como *pónos* – trabalho ou fadiga; momento de catarse ou vivência de martírio”. Aqui a relação entre trabalho e fadiga é mais direta, talvez porque para os gregos essa questão fosse posta de forma mais direta. “Na Grécia Antiga, para Hesíodo, enquanto o trabalho era expressão de honra, o ócio exprimia o momento de desonra (Hesíodo, 1990). Para Ésquilo, aqueles que viviam de seu trabalho não deveriam ambicionar nem a riqueza, nem a nobreza (Ésquilo s/d)” (ANTUNES, 2011, p. 433).

O autor destaca que o trabalho, ao longo dos anos, foi também sendo associado ao significado de *tripaliare*, palavra oriunda de *tripalium*, “um instrumento de tortura, punição e sofrimento” (ANTUNES, 2011, p. 433). Para este autor, somente a partir do século XVIII e XIX, “com o advento do mundo da mercadoria e do dinheiro, observa-se a prevalência do negócio (negação do ócio) e o trabalho passa a ocupar um papel decisivo, na organização da sociedade e na reflexão e investigação dos sociólogos, economistas, filósofos, políticos” (ANTUNES, 2011, p. 433).

Antunes (2011), entretanto, não apresenta apenas as dimensões negativas em relação ao trabalho. Ele destaca que o mesmo pode ser definido “como o exercício de uma atividade vital, capaz de plasmar a própria produção e a reprodução da humanidade, uma vez que é ato responsável pela criação dos bens materiais e simbólicos socialmente necessários para a sobrevivência da sociedade” (ANTUNES, 2011, p. 432-433).

O autor discute as contradições presentes quando o tema é o Trabalho e suas diferentes formas históricas, pois compreende que “se por um lado, o trabalho é a expressão, em maior ou menor medida, de um ato poético, o momento da criação, ele tem sido também, ao longo da história constante expressão de subordinação e alienação” (ANTUNES, 2011, p. 433).

Frigotto e Ciavatta (2012, p. 749) também destacam essa dimensão ambígua do trabalho que “[...] posto a serviço de outrem [...] nas formas sociais de dominação [...] ganha sentido ambivalente. É o caso tanto das sociedades antigas, e suas formas servis e escravistas, quanto das sociedades modernas [...]”. Os autores destacam ainda que

Em termos cronológicos, esta ambivalência do termo ganha forma a partir do século XVI, se considerarmos o Renascimento, o nascimento das fábricas e a transformação do sentido da palavra trabalho como a mais elevada atividade humana, ou a partir do século XVIII, se considerarmos o industrialismo e a Revolução Industrial, nos seus primórdios na Inglaterra (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 750).

A valorização da atividade de trabalho⁹⁸, que acontece juntamente com o desenvolvimento do capitalismo e do protestantismo, gera novas ambiguidades, ou seja, construiu-se a ideia de que é melhor trabalhar do que estar desocupado, do que ser improdutivo, do que ficar vadiando⁹⁹ ou ocioso. Nesse movimento de valorização do trabalho, importa mais – para as elites – que os sujeitos históricos se ocupem, ou seja, sejam produtivos, do que sejam/estejam desocupados, pois isso poderia gerar desordem e outras coisas mais graves. Nesse sentido, o valor do trabalho aparece mais como contenção social e fortalecimento do próprio capital do que como reconhecimento da importância da atividade fim dos trabalhadores, pois o trabalho é percebido apenas em seu valor de troca e não de uso¹⁰⁰.

O tema do trabalho ganha contornos muito ricos quando se consegue entender as especificidades históricas e as contradições presentes em suas diferentes formas históricas. Para Schwartz (2003, p. 22), “[...] nenhuma situação humana, sem dúvida, concentra, ‘carrega’ com

⁹⁸ Segundo Cunha, Fischer e Franzoi (2011, p. 48) “[...] a noção de atividade de trabalho amplia possibilidades de se conhecer este processo a partir do infinitamente pequeno e singular no cotidiano do trabalho em sua relação dinâmica e dialética com dimensões macro sociais, políticas e econômicas do trabalho”. As autoras afirmam ainda que “[...] justamente neste terreno problemático que o conceito de trabalho como atividade humana amplia e enriquece as leituras das transformações em curso, realçando o antropológico e ontológico da experiência de trabalho” (p. 50).

⁹⁹ Para uma visão histórica dessa construção consultar, KOWARICK, Lúcio. Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil. A vadiagem foi considerada até recentemente crime no Brasil. A pessoa que fosse encontrada na rua sem a carteira de trabalho ou comprovante de ocupação poderia ser conduzida à prisão. Estava na Lei de Contravenções Penais, no artigo 59 a definição de vadiagem e a penalidade – em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del3688.htm, acesso em: 08 jul 2016.

¹⁰⁰ Segundo Frigotto e Ciavatta (2013, p. 750) “Os valores de uso são os objetos produzidos para a satisfação das necessidades humanas, como bens de subsistência e de consumo pessoal e familiar. Definem-se pela qualidade, são as diversas formas de usar as coisas, de transformar os objetos da natureza, gerando cultura e sociabilidade”.

ela tantos sedimentos, condensações, marcas de debates da história das sociedades humanas com elas mesmas quanto às situações de trabalho [...]”.

Vive-se em uma sociedade em que é alardeada a ideia de que ser trabalhador é ser cidadão, é ter dignidade, é ser alguém na vida. Ninguém vive sem o trabalho, mas também não vive sem encontrar algum significado nessa atividade humana vital. Necessita-se compreender “[...] como nós produzimos a nossa vida na atividade de trabalho” (SCHWARTZ, 2003, p. 24).

O trabalho é uma atividade humana fundamental em todo processo histórico e através dele é possível o desenvolvimento das potencialidades humanas. Em que pese muitos teóricos advogarem o fim da centralidade do trabalho, como espaço de socialização, a perspectiva, aqui, é a de que o mesmo é muito importante na vida das pessoas e central na organização dos modos de produzir a existência humana ao longo da história. Na realidade, é uma atividade vital mesmo que, muitas vezes, ela expresse o grau de exploração que a burguesia é capaz de exercer sobre os trabalhadores. Portanto, faz-se mister que a escola possa preparar o estudante para enfrentar o mundo do trabalho desde o ponto de vista dos trabalhadores e também desde a dimensão do domínio das diferentes técnicas presentes em sua prática, conforme alerta Saviani (2007).

Através do trabalho cada indivíduo entra em contato consigo mesmo – com seu corpo, sua mente, sua subjetividade – e com os outros, nas relações sociais de cooperação, solidariedade, conflitos, interesses opostos, relações antagônicas. O trabalho desenvolve e mobiliza competências de nosso corpo, como inteligência, criatividade, sensibilidade, destreza, agilidade.

O trabalho também possibilita ao homem entrar em contato com a natureza: ar, terra, água, minérios e outras matérias-primas. Ao transformar a natureza através do seu trabalho, o indivíduo transforma a si mesmo. Sendo o homem um ser de necessidade, ele procura, através do trabalho, satisfazer essas necessidades não só através da produção de bens materiais, mas também de bens culturais e simbólicos.

O trabalho é, sobretudo, um fenômeno que une o homem e a natureza. Um fenômeno ao qual o homem adapta, dirige e controla a troca de matéria que faz com a natureza. Age perante a matéria natural de uma forma cultural. As forças naturais que pertencem ao seu corpo, seus braços e pernas, sua cabeça e suas mãos, movimenta-as para se apropriar da matéria natural sob uma forma que possa servir a sua própria vida. Agindo sobre a natureza que lhe é exterior através desse movimento e transformando-a, transforma também sua própria natureza (MARX, 1986, p. 160).

Através do trabalho, os homens e as mulheres transformam o mundo. Por meio da prática laboral, deixam rastros, pegadas, marcas no mundo, humanizam o mundo. Marx diz:

Consideramos o trabalho sob uma forma especificamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão; uma abelha, ao construir suas celas de cera, desconcerta alguns arquitetos. Mas o que distingue o pior dos arquitetos da mais hábil das abelhas é que o primeiro, antes de realizar a cela em cera, constrói-a mentalmente (MARX, 1996, p. 298).

O ser humano nasce em um mundo já marcado pela ação de seus antepassados. Encontra uma linguagem, uma herança cultural, um patrimônio, a memória e a história. Precisa continuar lutando para viver e “[...] o trabalho mesmo é a atividade vital própria do operário, sua maneira específica de manifestar a vida. E é essa atividade vital que ele vende a um terceiro para conseguir os necessários meios de subsistência” (MARXB, 1985, p. 18).

Manacorda (2004, p. 58) lembra que, para Marx, o trabalho é termo historicamente determinado, que indica a condição da atividade humana no que denomina economia política, ou seja, a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou a ideologia que a expressa. Já para Dejours (2004, p. 28), o trabalho se define como sendo

aquilo que implica do ponto de vista humano, o fato de trabalhar: gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações, é o poder de sentir, de pensar e de inventar [...] Isto é, um certo modo de engajamento da personalidade para responder a uma tarefa delimitada por pressões (materiais e sociais).

Dejours (2004, p. 28) também destaca outras dimensões relativas às atividades de trabalho. Entre elas, “a habilidade, a destreza, a virtuosidade e a sensibilidade técnica passam pelo corpo, se capitalizam e se memorizam no corpo, se desenvolvem a partir do corpo. O corpo inteiro – e não apenas o cérebro – constitui a sede da inteligência e da habilidade no trabalho”.

Trabalhar não se limita, contudo, a esses aspectos positivos. Trabalhar, especialmente no modo capitalista de produção, também é ser explorado, é cansar, adoecer, resistir. A própria origem da palavra trabalho está ligada a dor e sofrimento e “o trabalho não é apenas uma atividade; ele é, também, uma forma de relação social, o que significa que ele se desdobra em um mundo humano caracterizado por relações de desigualdade, de poder e de dominação” (DEJOURS, 2004, p. 31).

Segundo Marx (1985b, p. 18), na atividade de trabalho capitalista, no modelo de trabalho assalariado, o trabalhador trabalha para viver: “[...] para ele o trabalho não é uma parte de sua vida, é antes um sacrifício da sua vida. É uma mercadoria que outros utilizarão”.

Essa contradição entre criação e exploração é o que faz a riqueza e o vigor do debate sobre a categoria trabalho, além de potencializar o debate em torno da atividade de trabalho, que envolve diferentes sujeitos e dimensões no seu fazer, pois

o trabalho nada mais é que uma forma ou existência contraditória que, se excetuamos suas determinações imediatas e contingentes pressupõe essa mesma atividade vital ou afirmação de si mesmo [...] que exatamente se produz como trabalho, mas sem a qual a própria vida não subsistiria (MANACORDA, 2007, p. 61).

Engels (s/d, p. 269) destaca que o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Em um movimento histórico dialético, a satisfação das primeiras necessidades com o trabalho, gera novas necessidades. Em movimento complementar, o trabalho executado na satisfação destas primeiras necessidades transforma o homem.

Para Manacorda (2007, p. 58), há uma dialética que perpassa a relação entre capital e trabalho que é tema na obra de Marx. Esse autor afirma que a “expressão trabalho tanto significando atividade do trabalhador, quanto indicando o produto dessa atividade, não goza, como se diria, de boa reputação nos escritos marxianos”.

Isso porque no capitalismo, o trabalho aparece como uma alienação do homem em relação a ele próprio, ao trabalho e ao produto do trabalho. Segundo Manacorda, em vários momentos da obra de Marx, observa-se uma negatividade em relação ao trabalho assalariado e à divisão social do trabalho.

Exatamente no momento em que a atividade vital humana, do homem como ser genérico, do gênero humano em seu conjunto, se apresenta dividida e dominada pela espontaneidade, pela naturalidade e pela causalidade, todo homem, subsumido pela divisão do trabalho, aparece unilateral e incompleto (MANACORDA, 2007, p. 60).

Marx (1984, p. 199) considera que assim que o “trabalho começa a ser dividido cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada que lhe é impingida e da qual não pode fugir: ele é caçador, pescador ou pastor ou crítico e tem que continuar a sê-lo se não quiser perder os meios para sobreviver”. Segundo esse autor, a divisão do trabalho atinge também a classe dominante.

Um dos poderes principais da história até hoje, externa-se agora, também na classe dominante como divisão entre trabalho material e intelectual, de maneira que dentro dessa classe uma parte entra em cena como os pensadores dessa classe [...] ao passo que os outros se comportam mais passiva e receptivamente diante destes pensamentos e ilusões por serem, na realidade efetiva, os membros ativos dessa classe e por disporem de menos tempo para ter ilusões e pensamentos sobre si mesmos (MARX, 1984, p. 207).

Marx (1984, p. 207-208) compreende ainda que os efeitos da divisão social do trabalho praticada no capitalismo atingem também a classe dominante que possui os seus intelectuais, que são responsáveis pela produção das ideias dominantes de cada época histórica, pois “os pensamentos da classe dominante são os pensamentos dominantes em cada época, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é simultaneamente o seu poder espiritual dominante”.

Antonio Gramsci também aborda o tema do Trabalho e suas novas especialidades a partir de pontos de inflexão um pouco diferente de Marx e Engels. Nos Escritos Políticos, em Operário Fabril (1920), Gramsci (2004, p. 323) é claro quando se refere à questão do trabalho.

Onde não existe produção, onde não existe trabalho organizado [...], não existe sociedade, não existe vida histórica. A sociedade moderna viveu e se desenvolveu até sua fase atual porque aderiu a um sistema de produção: àquele sistema de produção historicamente determinado pela existência de duas classes, ou seja, a classe capitalista, proprietária dos meios de produção, e a classe trabalhadora, a serviço da primeira, subjugada à primeira, pelo vínculo do salário, da ameaça sempre presente de morrer de fome.

A sociedade industrial é tematizada, também, no Caderno do Cárcere 22, em “Americanismo e fordismo” (1934), quando Gramsci observa que outra realidade emerge no final do século XIX e início do século XX. Essa realidade acompanha as mudanças empregadas no âmbito da produção material: urbanização, grandes fábricas, máquinas (motrizes e de utensílios), racionalização, trabalhador-coletivo, taylorização. Segundo ele,

A história do industrialismo sempre foi (e se torna hoje de modo ainda mais acentuada e rigorosa) uma luta contínua contra o elemento "animalidade" do homem, um processo ininterrupto, frequentemente doloroso e sangrento, de sujeição dos instintos (naturais, isto é, animalescos e primitivos) a normas e hábitos de ordem, de exatidão, de precisão sempre novos, mais complexos de vida coletiva, que são a consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo (GRAMSCI, 2007, p. 262).

O industrialismo concorre para a formação do gênero humano dos trabalhadores quando o homem perde o resíduo de sua origem camponesa ou artesanal, rompendo com a concepção anterior (pré-capitalista) ligada aos estreitos e reduzidos laços com a comunidade. Conforme Gramsci (2004, p. 324) expõe nos Escritos Políticos, em Operário Fabril, há um novo direcionamento à vida, a saber: “[...] no interior da fábrica, é uma vida ordenada, precisa, disciplinada segundo o ritmo das grandes máquinas, de uma refinada e exata divisão do trabalho, divisão que é a maior máquina da produção industrial”.

O trabalho nas grandes fábricas envolveu o homem num conjunto amplo de relações sociais não existentes anteriormente. Tal fato possuiu uma dimensão importante e possibilitou o convívio entre um grande número de trabalhadores, o que foi positivo. Mas é o próprio pensador quem manifesta a negatividade existente na nova organização do trabalho, quando se refere à divisão social criada na estrutura da sociedade. Gramsci (2004, p. 324) diz: “as relações sociais externas à fábrica, nas relações políticas de distribuição da riqueza eram desordenadas e caóticas”.

Gramsci (2007, p. 310), no Caderno Miscelâneo 8, “A máquina”, retoma o debate sobre a maquinaria, e distingue os resultados da máquina-motriz e da máquina-utensílio, insistindo na observação dos elementos de positividade e de negatividade no industrialismo:

as máquinas-motrizes ‘ampliaram’ o campo do trabalho e da produção, possibilitaram coisas que antes de sua descoberta eram impossíveis ou quase. Mas as máquinas-utensílios são as que realmente substituíram o trabalho humano e revolucionaram toda a organização humana da produção.

Em tese, se o industrialismo concorre para a superação das necessidades materiais, necessariamente deveria significar e potencializar a liberdade para que o homem se dedicasse mais e melhor à própria formação e ao desenvolvimento como gênero humano. Mas, contrariando a lógica, exigiu, sim, comportamentos maquinais de caráter automático e repetitivo, rompeu com o trabalho profissional qualificado, reduziu as operações produtivas ao aspecto físico maquinal e impôs uma aplicação maior de horas de trabalho para assegurar a materialidade da vida. Nesse sentido, uma nova hegemonia, qual seja, a do capital, representada pela classe burguesa, passa a reinar. A contradição é apontada nos Escritos Políticos, em “Homens ou máquinas” (1916): “para os industriais mesquinamente burgueses, pode ser mais útil ter operários-máquinas em vez de operários- homens” (GRAMSCI, 2004, p. 76).

Apesar das contradições notadas, a clareza com que a indústria e os métodos industriais de racionalização do trabalho produzem um novo modo de vida é permanentemente reiterada por Gramsci. No Caderno do Cárcere 22, ele diz: “os novos métodos de trabalho são indissociáveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis em outro” (GRAMSCI, 2007, p. 266). Torna-se perceptível que as forças produtivas e as forças ideológicas desenvolvem um papel tanto para a formação como para a conservação das sociedades, bem como para a transformação. Na citação a seguir, extraída dos Escritos Políticos, em “Operários e Camponeses” (1919), a tomada de partido de

Gramsci quanto à perspectiva da sociedade comunista enquanto luta histórica dos trabalhadores, se faz valer. Segundo ele, para os trabalhadores, “em particular, o comunismo representa uma necessidade existencial: seu advento significa a vida e a liberdade, enquanto a permanência da propriedade privada significa o perigo iminente do esmagamento, da perda de tudo, até mesmo da vida física (GRAMSCI, 2004, p. 268). Isso fica melhor evidenciado quando, no mesmo texto, veementemente afirma: “O comunismo é a sua civilização: é o sistema de condições históricas nas quais irão adquirir uma personalidade, uma dignidade, uma cultura, por meio do qual se tornarão espírito criador de progresso e de beleza (GRAMSCI, 2004, p. 269).

A unidade entre sociedade, indivíduo, conhecimento e cultura está presente na obra gramsciana. E é no contexto da sociedade industrial, da necessidade de disciplinamento demandada pela nova racionalidade produtiva, que Gramsci pensa a educação. Logo, a educação pretende tornar o homem contemporâneo a sua própria época. Para ele, existem vínculos estreitos entre os processos sociais de trabalho e os processos sociais de educação. A indústria e a máquina impuseram um novo modo de ser e de viver que se constitui numa luta para superação das formas anteriores (pré-capitalistas), rumo a uma nova sociabilidade. A nova sociabilidade se objetiva através da cultura, definida por Gramsci (2004, p. 58) nos Escritos Políticos, em “Socialismo e Cultura” (1916), não como acúmulo de diplomas, mas como “organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior: e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida”.

A partir das considerações que demonstram a conformação de uma nova sociedade baseada na industrialização e na vida urbana postas por Marx, Engels e Gramsci, pergunta-se: Qual é o papel da educação na nova sociabilidade? A educação escolar é identificada como o modelo mais desenvolvido de educação na modernidade, caracterizando-se como uma das maiores organizações da cultura na formação das sociedades. No Caderno do Cárcere 11 (1932-1933), Gramsci (2008, p. 72-73) declara: “A escola, em todos os seus graus, e a igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número do pessoal que utilizam”.

Nas sociedades capitalistas, a instituição fundamental que possui como tarefa contribuir no sentido de preparar as pessoas para que cumpram diferentes papéis no mundo da produção é a escola, tanto sob o ponto de vista da formação geral, quanto da formação profissional. A escola cumpre um papel importante na preparação dos intelectuais da classe dominante e na conquista

da subsunção dos estudantes/trabalhadores, no sentido de consentir com esse ordenamento do mundo. Mas a educação escolar pública de massas poderá, também, educar no sentido contra hegemônico e possibilitar a formação de intelectuais de origem popular.

A história e o industrialismo são duas categorias imprescindíveis na concepção gramsciana de educação. O industrialismo e as novas formas de produção criaram a necessidade imperiosa de mudanças no sistema de educação escolar. *É aqui que Gramsci recorre à premissa do trabalho industrial como princípio educativo da escola unitária*, ou seja, o trabalho industrial requer tanto o conhecimento da história da sociedade e das leis da natureza quanto um modo de vida condizente e em harmonia com a organização fabril. A história do trabalho e das sociabilidades humanas caracteriza-se como o principal elemento da cultura e a escola é a instituição privilegiada e prioritária para que a socialização e a apropriação dessa história aconteça.

A escola é um espaço social privilegiado que pode transmitir conhecimento sobre a história universal aos trabalhadores, ao mesmo tempo em que possibilita o instrumental para a crítica à sociedade do capital e para a apropriação da ciência burguesa. Esse último ponto fica explicitado nos Escritos Políticos, em “Socialismo e Cultura” (1916): “É através da crítica à civilização capitalista que se forma ou se está formando a consciência unitária do proletariado: e crítica quer dizer cultura, e não evolução espontânea e natural” (GRAMSCI, 2004, p. 60).

O trabalho, sob a sua forma capitalista e assalariada, tem como uma de suas características a alienação, fazendo com que o homem se perca de si mesmo. No entanto, há nas atividades desenvolvidas pelo trabalhador criação, satisfação, prazer e, principalmente, desafio. Os trabalhadores constroem conhecimentos e saberes, em suas práticas cotidianas, seja no chão da fábrica, nas lojas, no comércio. Enfim, onde houver atividade de trabalho, o homem será capaz de, desenvolvendo-a, produzir diferentes tipos de conhecimentos. É dessa contradição que o capital e o trabalho se alimentam. Um, produzindo, criando, vendo o resultado do seu esforço e outro, tentando se apropriar dos conhecimentos produzidos, através de variados mecanismos e do lucro. E é dessas e nessas relações, entre capital e trabalho, que se constituem as diferentes experiências, nas quais o homem se torna trabalhador.

O trabalho, assim, é uma atividade humana essencial, em constante disputa entre os setores mais progressistas e os empresários e seus representantes. Segundo Schwartz (2008, p. 44): “esta noção de atividade como negociação problemática das normas de trabalho no seio de

uma pessoa humana, alma e corpo, biológico e histórico, volta para nós hoje, para dar ao trabalho sua verdadeira natureza de matéria estrangeira”.

Nenhuma atividade de trabalho é jamais pura execução, alienação, repetição. Os homens e as mulheres, quando se encontram frente a frente com suas atividades de trabalho, imprimem uma nova perspectiva ao produto final de suas atividades. Então, essa tentativa é “sempre uma tentativa mais ou menos individual, mais ou menos coletiva, através de uma economia capitalista, globalizada e atravessada por crises profundas, de reinventar maneiras de fazer, maneiras de viver as contradições, as restrições, os recursos do presente” (SCHWARTZ, 2008, p. 44).

No mundo globalizado contemporâneo, os teóricos do capital ou os chamados pós-modernos conservadores começam a afirmar o fim da centralidade do trabalho, na vida das pessoas. Não se concorda com essa visão, com base na compreensão de que, por mais que as mudanças que afetam as relações sociais de trabalho sejam importantes para a maioria das pessoas, o trabalho continua sendo o elo fundamental ao longo da vida delas.

Se, na atividade de trabalho, há dor, cansaço, sofrimento, exploração, há também alegria, felicidade, realização, criação e, acima de tudo, há relações humanas e sociais fundamentais, onde homens e mulheres se constituem como tal, onde se fazem trabalhadores e lutadores.

As escolas, os cursos e as famílias se organizam, via de regra, projetando um futuro articulado em torno do trabalho. Mesmo os cursos propedêuticos existentes, são organizados para contribuir, de alguma maneira, com a formação cidadã desse futuro trabalhador.

As modificações relacionadas ao trabalho são muitas e acontecem de forma rápida e muitas são irreversíveis. Isso ocorre de tal maneira que os trabalhadores nem sempre conseguem dar conta das novas formas de exploração de trabalho, ou criar novas formas de luta e resistência, em defesa de seus direitos. Enfim, observa-se que, por mais que determinados setores considerem as agendas de alguns setores superadas ou conservadoras, permanecem as grandes questões ligadas ao trabalho, seja precário, provisório, polivalente, formalizado/legislação sem carteira assinada, na indústria, no comércio ou por conta própria.

O Trabalho é uma atividade vital para os seres humanos, conforme se argumentou até aqui. Também é possível visualizar os aspectos contraditórios desta atividade humana tão importante: a criação e, ao mesmo tempo, a exploração. Mas, sobretudo, que, independente das formas históricas assumidas, o trabalho atravessa a história da humanidade e possui, também, uma dimensão educativa, criativa, geradora de riqueza, de valor.

5.1.1 Concepções acerca da categoria Trabalho

Pensar o Trabalho hoje é refletir em um contexto muito mais complexo do que o período da revolução industrial sobre o qual Marx se apoiou para entender o modo de produção capitalista. Os tempos são outros e as contradições só aumentaram desde então. Inclusive com vários pensadores problematizando a centralidade do trabalho nas sociedades atuais, conforme se pode ler abaixo:

A aceção fim do trabalho refere-se às teses que propugnam a perda da centralidade do trabalho enquanto categoria fundante das relações sociais e da construção identitária dos indivíduos. Essas teses foram formuladas no contexto da crise do capitalismo, desencadeada no último cartel do século XX, visando interpretar as profundas transformações no mundo do trabalho dela decorrentes, as quais emergem após um período de relações virtuosas entre capital e trabalho, caracterizado pelo Estado de bem estar social, que associava trabalho e cidadania, transformando o trabalho assalariado em emprego com status (DE TONI, 2011, p. 191).

De Toni (2011, p. 193) também destaca que, na contramão dessas análises, alguns autores

[...] Buscam analisar as transformações no trabalho e suas implicações sociais, isto é, seus efeitos sobre as relações de trabalho e a organização social, o que os leva a refletir sobre aspectos e processos tais como: precarização do trabalho, insegurança e vulnerabilidade, fragmentação da sociedade, integração social e a prevalência de relações de subordinação do trabalho ao capital, muito mais do que a emergência de novas relações autônomas, de realização pessoal e de humanização do trabalho como querem determinados autores.

Rose (2007, p. 29) considera que “como força política e social, o trabalho operário vem diminuindo em poder e, hoje, recebe menos atenção imediata do imaginário nacional”. Diz ainda que “o tipo de trabalho que mais nos atrai, atualmente, é o que envolve alta tecnologia, mídia eletrônica, e ‘análise simbólica’. Proclamando como sem precedentes, esse trabalho do ‘conhecimento’” (ROSE, 2007, p. 29).

[...] o que nossa sociedade define como trabalho também muda ao longo do tempo e dos lugares [...] e atividades que, em certo cenário, são classificadas como trabalho [...] poderiam ser consideradas passatempos se feitas em outro contexto. Há, portanto uma qualidade espontânea no conceito de trabalho (ROSE, 2007, p. 40).

Considerando as dimensões do debate em torno do tema Trabalho em relação ao capital, faz-se uma breve exposição sobre a centralidade e a importância do trabalho nas sociedades atuais. Teóricos, como Meda (1999) e Offe (1989), denominam o momento atual das forças produtivas, de pós-fordismo ou pós-industrialismo, ou, ainda, de sociedade do conhecimento.

Castells (2000), por sua vez, diz que, de fato, esta é a época do informacionalismo. Ele explica o que isto significa:

As sociedades serão informacionais, não porque se encaixem em um modelo específico de estrutura social, mas porque organizam seu sistema produtivo em torno de princípios de maximização da produtividade baseada em conhecimentos, por intermédio do desenvolvimento e da difusão da tecnologia da informação e pelo atendimento dos pré-requisitos para sua utilização (principalmente recursos humanos e infraestrutura de comunicações) (CASTELLS, 2000, p. 227).

Esse mundo informacional afeta as questões tanto de natureza política, quanto econômica e social. As transformações ocorridas no mundo do trabalho, em processo iniciado no final da década de 1990, no Brasil e que é denominado, por muitos, de reestruturação produtiva, colocam em xeque o modelo de organização de trabalho, mundialmente pactuado desde o final da Segunda Guerra Mundial. O capital sendo uma força social (MARX, 1998) acaba levando “de arrasto” a classe trabalhadora. Como diz Schnapper (1998, p. 18): “A organização da produção muda com os progressos ou as revoluções tecnológicas; é preciso pensar na maneira pela qual podemos nos adaptar a estas mudanças e aproveitar o maior número de benefícios do crescimento global”.

É possível a classe trabalhadora tirar proveito das atuais revoluções tecnológicas? Sabe-se que as inovações tecnológicas não são um problema, em si. A sua utilização voltada prioritariamente para o aumento da produtividade, essa, sim, é um problema. A tecnologia, a serviço do capital, fragiliza o conjunto da classe trabalhadora.

A intencionalidade econômico-política no uso das novas tecnologias pelo capital permite compreender por que motivos muitos trabalhadores e suas organizações viam com desconfiança tais tecnologias. Isso lembra os primórdios do capitalismo, em que operários quebraram máquinas, pois as consideravam responsáveis pela perda de seus postos de trabalhos e pelas baixas remunerações.

O modelo taylorista/fordista sofre um revés e coexiste com o denominado modelo japonês/toyotista, que é um dos meios para a realização da acumulação flexível do capital e modelo que altera a relação do trabalhador com o seu trabalho. A diminuição e a incerteza, quanto aos postos de trabalho, refletem negativamente nas relações trabalhistas, do ponto de vista dos trabalhadores.

Os trabalhadores ocasionais são demitidos, quase sem custos. Resta, então, o trabalho na economia informal, setor que não pára de crescer e no qual o trabalhador não tem seus direitos garantidos, ou, ainda, como afirma Castel (1998, p. 152) “[...] o trabalho precário alimenta isto

que se chama ‘o desemprego recorrente’, a alternância de períodos de atividade e de períodos de inatividade, o que se torna um fenômeno cada vez mais frequente”.

O aumento do desemprego é outra consequência da flexibilização da produção capitalista. Schnapper (1998) é clara, quando se refere às perdas provocadas pelas novas tecnologias. A autora diz:

Talvez esse ajustamento venha a ser mais difícil de restabelecer, porque a máquina informática não substitui apenas o esforço físico dos homens, mas a sua inteligência. No entanto, pode-se pensar que o sentido geral da evolução prolonga do passado. Uma vez mais, serão precisos menos trabalhadores para produzir mais. Mas esta ‘libertação’, se colocada numa perspectiva de longo prazo, traduz-se pelo desemprego da nossa geração (SCHNAPPER, 1998, p. 82).

As relações de trabalho se modificam naquilo que é essencialmente humano, ou seja, a atividade de trabalho. Neste cenário ambivalente, os trabalhadores vão ser chamados a contribuir com os processos de trabalho, tanto do ponto de vista das inovações tecnológicas do e no trabalho, quanto do ponto de vista do envolvimento com os processos de trabalho. Rompe-se com a dicotomia do *homo faber*¹⁰¹ e *homo sapiens*, na qual há um homem pensante e há um homem que é alienado e que repete, indefinidamente, movimentos e funções, sem precisar pensar e criar, apenas executando. Como diria Alves (2000), há uma captura da subjetividade operária. Essa captura tem por objetivo atender a lógica do capital.

O que importa hoje é que a meta seja alcançada, independente de como isso aconteça. Nas avaliações dos resultados, não é considerado o fato de que as exigências, às vezes, estão fora das condições objetivas dos trabalhadores. O que conta é não terem conseguido atender as necessidades da empresa. Para Alves (2000, p. 53):

Sob o toyotismo, a eficácia do conjunto dos sistemas não é mais garantida pela rapidez da operação do operário individual em seu posto de trabalho, tal como no fordismo, mas pela integração ou pelo ‘engajamento estimulado’ da equipe de trabalho com o processo de produção [...]. Com o toyotismo, a competição entre os operários é intrínseca à ideia de ‘trabalho em equipe’.

A ideia de uma nova racionalidade do e no trabalho rompe com a visão equivocada de que o homem pode apenas executar sem criar. O modelo de acumulação flexível busca se apropriar desse saber dos trabalhadores, através do conhecimento de como executam suas atividades e, também, através do incentivo à criação. Alves (2000, p. 54) diz:

¹⁰¹ FABER (Latim), significado: artífice/artesão/aquele que trabalha com as mãos. Fabrica o seu destino, a sua felicidade e é o autor de sua vida.

Não é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ operário que são capturados pela lógica do capital, mas a sua disposição intelectual afetiva que é constituída para cooperar com a lógica da valorização. O operário é encorajado a pensar ‘pró-ativamente’, a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam.

Essa nova racionalidade vai colocar em xeque um compromisso conquistado há muito tempo, pela classe trabalhadora: “[...] certo equilíbrio entre o trabalho e o mercado, entre o respeito das condições necessárias para produzir as riquezas e a exigência de assegurar um mínimo de proteção àqueles que a produzem, isto é, aos trabalhadores [...]” (CASTEL, 1998, p. 147).

Quando se monta essa “fotografia” sobre o mundo do trabalho, é bom lembrar que está em questão o trabalho assalariado, ou, como alguns diriam, o emprego. Neste sentido, Castel (1998, p. 150) afirma:

Uma sociedade salarial é uma sociedade na qual a maioria dos sujeitos sociais recebe não somente sua renda, mas também seu estatuto, seu reconhecimento, sua proteção social. A sociedade salarial promoveu neste sentido, um tipo completamente novo de segurança: uma segurança relacionada ao trabalho, e não somente à propriedade.

É verdade que nem todos os brasileiros tiveram, historicamente, acesso a esses direitos. Muitos e muitos sempre ocuparam os lugares mais problemáticos, nas relações de produção capitalista. Trabalho informal, contratos precários, mais recentemente, trabalhos temporários e a busca do colaborador flexível.

Durante muito tempo, lutou-se para constituir normas ou, como diz Castel (1998, p. 150), “[...] a análise histórica mostra que o que permitiu ultrapassar essa situação – de muita exploração – foi a regulação [...]”. Essa regulação vem sofrendo ataques enormes, que deixam vulneráveis os trabalhadores. Concorde-se com Castel (1998, p. 150), quando ele ressalta: “existe um processo de precarização que afeta principalmente certas ‘zonas’ da vida social, uma parte da classe operária e principalmente os jovens, mas que, ao mesmo tempo, atravessa o conjunto da sociedade [...]”.

Os processos de trabalho, os padrões de empregos e a formação dos trabalhadores transformaram-se radicalmente em escala global. Nesse cenário de mudanças profundas nas relações sociais de produção, no qual a divisão do trabalho é cada vez mais ampliada e exterior aos sujeitos históricos, as empresas vão delineando um novo tipo de trabalhador, que, para muitos, deixa de ser trabalhador e/ou empregado e passa a ser denominado de colaborador.

Os colaboradores ou trabalhadores vão ser chamados a contribuir nas fábricas e empresas. Vão ser envolvidos em diferentes momentos da produção. Eles vão ser incentivados a ‘vestir a camiseta’ da instituição. Mais do que nunca, são todos considerados como uma família e, se a empresa vai bem, a família vai bem também. Segundo aqueles que defendem o fim da História e a vitória incontestada do capitalismo, pode-se também inferir que é o fim das relações de exploração, fim da opressão de classe, enfim, fim da luta de classes! Neste sentido, Alves (2000, p. 42) contribui, quando afirma que

A operação de subsunção da subjetividade operária pela lógica do capital é algo posto – e repostado – pelo modo de produção capitalista. Só que é com toyotismo que a captura da subjetividade operária adquire o seu pleno desenvolvimento, um desenvolvimento real e não apenas formal.

Esta captura da mente dos trabalhadores assume diferentes formas e aspectos, mas se produz e reproduz em diferentes países e regiões. E as novas relações trabalhistas são amparadas na flexibilidade econômica, na precarização das relações trabalhistas e na polivalência do “novo” trabalhador.

Para isso, é importante uma nova concepção de linha de produção e um novo perfil de operário. Surgem, desse modo, o princípio da linearização da produção e uma concepção da organização do trabalho em torno de postos polivalentes. “Ocorre a ‘desespecialização operária’, com a substituição dos ‘operários parcelares’ por ‘operários polivalentes’, os profissionais plurioperadores” (CORIAT, 1994, *apud* ALVES, 2000, p. 44).

Junto às modificações tecnológicas e de gestão, surgem as novas formas de relações trabalhistas. A ideia de um trabalhador que permanece longos anos em uma mesma empresa chega ao fim. O fato de uma pessoa permanecer muito tempo em um mesmo setor ou função pode significar que a mesma não evoluiu. Isto provoca aquilo que Schnapper (1998, p. 69) denomina de fragilidade dos destinos sociais. Ela salienta:

Os destinos sociais não são fixados uma vez por todas, nem no sentido da integração nem no da exclusão. Os dois termos devem ser tomados no seu significado ativo. Há perpetuamente evoluções em uma e outra direção [...]. O sistema econômico, simultaneamente muito exigente em termos de qualificação e flexível na medida em que deve adaptar-se aos progressos tecnológicos e às condições do mercado, fazem com que, quando se saí disso, tudo possa acontecer.

Com todas as inovações, o trabalhador se vê atordoado, desnecessário, explorado mais e mais. Os trabalhadores observam, às vezes de longe, às vezes na luta, a precarização das relações de trabalho, o fim de várias profissões, bem como a sua substituição por máquinas. A saída

apontada pelo capital, nessa relação, é a individualização da responsabilidade. Para conseguir um lugar, no mercado de trabalho, é necessário se qualificar tantas vezes quantas forem necessárias, pois a responsabilidade pelo desemprego é do trabalhador¹⁰². Ele necessita de cursos e cursos de qualificação. Se não é qualificado, não tem como conseguir emprego, nem mesmo vai conseguir manter-se empregado. O problema, nessa lógica, é individual, não é do modelo capitalista atual. Não é da relação típica do capital com o trabalho. Para problemas pessoais, portanto, soluções pessoais.

Neste cenário de desestruturação do mundo do trabalho, quem paga o preço pelas profundas mudanças tecnológicas é o elo mais frágil da cadeia produtiva, o trabalhador assalariado, que vende sua força de trabalho e que, de repente, se vê desempregado ou em subempregos. Estando na condição de desempregado, “eles perdem, para além das posições econômicas, as relações sociais, ficam privados da dignidade que se exprime através da identidade no trabalho” (SCHNAPPER, 1998, p. 79).

Os trabalhadores vivem uma superexploração da sua força de trabalho e quem ganha com isso são os patrões, pois todas as inovações tecnológicas vão ter como pressuposto o aumento da produtividade e não a diminuição da jornada de trabalho. Isso sem contar que a maior parte da população encontra-se trabalhando de forma precária e sem seus direitos sociais garantidos.

O Estado que, durante certo período histórico, atendeu a um conjunto de necessidades da classe trabalhadora, como resultado do enfrentamento desta com o capital, agora se afasta, dando passagem à denominada livre negociação entre capital e trabalho. Nesta “livre” negociação, quem possui mais poder, com certeza, é quem possui o poder econômico. Não é o caso da classe trabalhadora. Então, o papel do Estado é crucial nesse contexto. Como diz Kapstein (1996, *apud* BEYNON; 2003, p. 45), “no exato momento em que os trabalhadores precisam dos Estados nacionais como uma proteção na economia mundial, eles os estão abandonando”.

Essa realidade tem contornos diferentes dependendo do país. Por exemplo, o Brasil tem vivenciado uma experiência desde 2003 que o diferencia da Europa e dos Estados Unidos, onde a crise econômica foi muito grande. Segundo Pochmann (2011, p. 10),

[...] uma nova agenda civilizatória encontra-se em construção, permitindo ser defendida a partir da formação de uma maioria política travestida pela coalização interclasses sociais, capaz de compreender – no plano nacional – a reunião desde as famílias de

¹⁰² No Jornal Hoje, transmitido pela Rede Globo de Televisão, no dia 21 de maio de 2014, a principal matéria era uma reportagem sobre a falta de mão de obra no País e a necessidade que as empresas estão tendo de preparar os futuros trabalhadores. Segundo a reportagem o problema estaria na falta de qualidade da educação.

maior renda, plenamente incluídas no atual padrão de produção e consumo, até os segmentos extremamente miseráveis da população, geralmente pouco incluídos nas políticas sociais tradicionais.

A esse momento vivido pelo Brasil, Pochmann (2011, p. 11) vai denominar de pós-neoliberalismo e “[...] não é um todo homogêneo, mas um processo em construção permeado por distintas vias alternativas [...]”.

O desemprego hoje em dia acontece de forma diferente, nos diferentes setores da economia. Como diz Beynon (2003, p. 51):

Em setores tão diversos quanto o de roupas, o de veículos e o químico, a perda de trabalho está ligada com a realocação dos espaços de produção [...] Os componentes-chave desse novo sistema repousam no modo fluído pelo qual o dinheiro e o capital fixo movem-se pelo globo, alterando a paisagem local e a vida das pessoas que trabalham para viver... O turbo ‘capitalismo’ está estreitamente relacionado com a emergência de novos tipos de regimes baseados no trabalho inseguro.

Para Antunes (2007, p. 13) “[...], cada vez mais homens e mulheres trabalhadores encontram menos trabalho [...]”. Quando encontram, eles são precários e/ou temporários. Neste cenário, é muito difícil pensar políticas públicas, principalmente no campo da educação, que consigam dar conta das necessidades dos futuros trabalhadores, que precisam trabalhar e estudar para bem viver.

As mudanças da produção trouxeram consigo o debate sobre o papel do trabalho, como uma categoria-chave para compreensão das relações sociais. Relações que sofrem o efeito da globalização e do neoliberalismo. O trabalho, como categoria-chave, tem sido colocado em xeque, por alguns teóricos, como Offe (1989) e Meda (1999). Eles criticam a ideia da existência de uma sociedade do trabalho e apontam limites à concepção de que o trabalho tem centralidade na composição dos laços sociais.

Para esses autores, o trabalho deixa de se constituir aspecto fundamental para o estabelecimento da identidade dos trabalhadores. Eles perguntam, inclusive, se o trabalho, de fato, é e se foi algum dia, o principal elemento, na constituição das identidades dos trabalhadores, nas sociedades, ao longo do tempo. Compreendem que, no mundo atual, não há mais lugar para se pensar que o trabalho tenha tal importância na vida das pessoas e na constituição dos laços sociais. Segundo eles, questões como a cultura, a etnia, o gênero, entre outros aspectos, é que vão mobilizar e constituir processos identitários, cabendo ao trabalho um papel menor.

Em contrapartida, autores como Schnapper (1998), Antunes (2007), Frigotto (1998) e Kuenzer (1998) defendem a ideia da centralidade do trabalho na construção dos laços sociais: “[...] não foi o trabalho que morreu, mas os empregos industriais que não puderam resistir aos golpes da revolução tecnológica [...]” (SCHNAPPER, 1998, p. 10).

Compreende-se que não existe o fim do trabalho e, sim, uma transformação que indica a

Retração do operariado de base industrial taylorista-fordista e, por outro lado, a ampliação segundo a lógica da flexibilidade-toyotizada, das trabalhadoras de telemarketing e call center, dos motoboys, que morrem nas ruas e avenidas, dos digitalizadores que laboram (e se lesionam) nos bancos, dos assalariados dos fast foods, dos trabalhadores de hipermercados etc (ANTUNES, 2007, p. 14).

É neste contexto de crises e mudanças no mundo do trabalho que está posto o desafio de compreender a relação Trabalho e Educação, através de propostas pedagógicas que consigam estabelecer uma relação virtuosa entre estas duas dimensões da vida: Trabalho e Educação, pois como afirma Machado (2005, p. 11)

Assim, em um mundo multifacetado, dinâmico, sempre em crise, a rapidez das mudanças tecnológicas afeta, sobretudo, o conjunto da vida das pessoas. São alteradas as rotinas, as possibilidades de ascensão social, o sonho de uma vida adulta com qualidade e segurança. O novo tipo de racionalização do capital demanda também um novo tipo de homem.

Em uma sociedade em que as mudanças em relação à vida das pessoas acontecem de forma cotidiana, em que as mesmas sequer conseguem se habituar e já surgem novas tecnologias, novas denominações, novos interesses do ponto de vista social, cultural e de trabalho, acredita-se que, mesmo assim, o trabalho é uma atividade humana vital, independente das especificidades históricas que ele assuma. Assim, o debate em relação ao mesmo como uma categoria fundante das relações sociais e humanas é necessário. Frigotto (2008, p. 402) compreende que “[...] o trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza, e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida”.

Nesse sentido, é necessário pensar que tipo de educação o homem do século XXI necessita ter, particularmente, no caso das classes populares, que, desde cedo, vivem a necessidade objetiva do emprego, seja para contribuir com a família, seja para atender as suas necessidades de consumo.

Discutir o conceito de trabalho e suas diferentes facetas é importante, mas, para a discussão ganhar amplitude, é necessário que outra categoria também possa ser examinada: a

classe social, visto que são gêmeas siamesas quando se tenta compreender a vida humana em sua totalidade.

5.1.2 A relação Trabalho e Educação no Ensino Médio

A concepção de trabalho é um dos pilares da obra de Marx e está na base da concepção materialista da história. É também a partir da divisão social e técnica do trabalho que se afirma a propriedade privada e a alienação. Pensar em uma educação baseada em uma concepção marxista é assumir o trabalho como princípio educativo. E, mais, é pensar na superação da alienação. Assim pensaram Marx e seus contemporâneos e seguidores, entre os quais destaca-se Gramsci. Para Marx, a educação deve reunir os aspectos físicos, intelectuais e tecnológicos, sendo que a formação tecnológica ganha relevância sem ser uma proposição de educação profissional. A seguir, seguem as mais conhecidas proposições do autor:

1. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginásticas e militares.
 2. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.
- A divisão das crianças em três categorias, de nove a dezoito anos, dever corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos.
- Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevarão a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocracia (MARX, ENGLS, 2004, p. 68-69).

Na citação acima, destaca-se a dimensão dada à educação tecnológica e politécnica e à educação intelectual. Educação politécnica e/ou educação tecnológica aparecem em três momentos do texto como sinônimos. O texto destacado, além de trazer uma proposição que coloca no horizonte a ideia da politecnia, também demonstra sua clareza em relação a quem esta concepção de educação buscava atingir: aos operários e a sua elevação intelectual, conforme se observa na seguinte passagem: “trabalho produtivo e a educação intelectual elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e da aristocracia”.

A possibilidade de uma educação voltada à classe trabalhadora e construída por ela e não para ela, só será possível a partir da conquista do poder econômico e político pelos trabalhadores, pois só assim haverá “[...] a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores [...]” (MARX, 2004, p.78).

As sociedades atuais caracterizam-se pela excessiva especialização e pela complexidade das suas formações sociais e a divisão do trabalho é uma questão extremamente atual e necessária para o capital. Para Marx e Engels (2004, p. 23) “[...] a divisão de trabalho numa nação obriga, em primeiro lugar, a separação entre o trabalho industrial e comercial e o trabalho agrícola: como consequência, a separação entre cidade e campo e oposição de seus interesses”. Também salientam que além dessa separação se dá “a separação entre o trabalho comercial e o industrial [...]” (MARX; ENGELS, 2004, p. 23-24). Os autores continuam explicitando que

Simultaneamente, e devido à divisão de trabalho no interior dos diferentes ramos, assiste-se ao desenvolvimento de diversas subdivisões entre os indivíduos que cooperam em trabalhos determinados [...] Os vários estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras tantas formas diferentes de propriedade; em outras palavras, cada novo estágio na divisão do trabalho determina igualmente as relações entre os indivíduos no que toca à matéria, aos instrumentos de trabalho e aos produtos de trabalho.

A divisão do trabalho envolve toda a cadeia produtiva, mas não se limita a ela, pois

a divisão de trabalho só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual [...]. Através da divisão do trabalho torna-se possível aquilo que se verifica efetivamente: que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, caibam a indivíduos distintos (MARX; ENGELS, 2004, p. 24).

Rossi (1981a, p. 119), em seu livro *Pedagogia do Trabalho: caminhos da educação socialista*, entende que

Os tópicos fundamentais da contribuição marxista para o desenvolvimento da pedagogia revolucionária deveriam incluir, entre outros, os seguintes temas: primeiro, a associação entre trabalho e educação num único processo; segundo, a educação politécnica que leva a geração do homem omnilateral; terceiro, a inseparabilidade de educação e política, ou da educação e da totalidade do social, incluindo o que se poderia ser chamado de crítica da educação burguesa; quarto, uma projeção da relação entre tempo-livre e tempo de trabalho, ou entre trabalho e lazer.

Rossi (1981a, p. 119) compreende que a “associação entre trabalho e educação para compor uma educação integral é um problema essencial” e continua discutindo o entendimento de Marx sobre a educação, concluindo que

O objetivo central de uma pedagogia revolucionária, pedagogia essa que se realiza essencialmente através do princípio da associação entre trabalho e educação num processo singular e integrado, isto é, de uma ‘pedagogia’ do trabalho, oposta a ‘pedagogia do capital’, era do de contribuir para a efetiva substituição de um sistema baseado na valorização do capital e da propriedade por outro baseado na valorização do trabalho e do trabalhador (ROSSI, 1981a, p. 120).

No período histórico em que Marx viveu, a educação escolar, sequer nos países europeus, havia sido universalizada, mesmo assim, o autor possuía uma visão acurada em relação aos tipos possíveis de educação escolar. (NOSSELA, 2016).

Rossi alerta que, só através de uma perspectiva dialética, a educação politécnica pode ser entendida em toda a sua complexidade e implicações, vejamos:

Primeiro: a educação politécnica não é apenas a preparação para diferentes trabalhos [...].

Segundo: a educação politécnica envolve, ainda: a integração da formação teórica e prática em um único processo; a eliminação da formação parcelar; a recusa das dicotomias tradicionais da concepção burguesa de mundo e a possibilidade de completa realização para cada indivíduo como um ser humano, sem qualquer limitação específica imposta por sua ocupação [...]. A recusa das tradicionais dicotomias do pensamento burguês inicial inclui a eliminação da separação entre teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual, ação e reflexão e, ainda, o enfretamento da oposição entre cidade e campo, apenas para citar algumas delas [...] (ROSSI, 1981a, p. 122).

Segundo Rossi (1981b, p. 75), a contribuição de Gramsci é importante devido “[...] a sua elaboração sobre os assuntos educacionais [...] e, ainda mais especificamente, ao desenvolvimento que dá ao chamado princípio pedagógico do trabalho”. O autor destaca a contribuição de Gramsci na discussão sobre o papel da educação na formação dos intelectuais e a importância dos mesmos na construção da contra educação ou contra hegemonia.

Gramsci compreende que a sociedade capitalista não se afirma apenas pelo poder de coerção, que possui através dos aparelhos de estado que estão sob seu controle. Os que estão no poder possuem outras formas de dominação. Segundo Gramsci, (1981b, p. 77), essa dominação se caracterizaria pela

articulação de três componentes de dominação de classe (exploração econômica, dominação política e hegemonia ideológica) numa formação social concreta, constitui o que Gramsci chamou de ‘bloco histórico’, um conceito fundamental para a compreensão de suas concepções políticas.

Os intelectuais são peças importantes na sociedade capitalista e têm um papel central na dominação de classe e na construção de uma nova hegemonia que leve ao fim essa dominação. Em relação à disputa de hegemonia na sociedade, Rossi (1981b, p. 79) destaca que Gramsci percebeu que o senso comum não estava imune à visão de mundo da classe dominante e que

a manutenção do controle sobre os ‘cérebros’ da classe trabalhadora é vital para sua melhor exploração, a escola que produz submissão e obediência é um instrumento vigoroso para a ‘conformação’ dos trabalhadores à racionalidade do capital. Ao mesmo tempo, a luta dentro da escola e dentro dos meios de hegemonia ideológica se torna essencial ao questionamento da dominação de classe. A ação pedagógica é nesse contexto, uma ação política (para Gramsci ‘toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica’).

A visão gramsciana valoriza a relação teoria e prática e destaca a importância da conquista das mentes como uma etapa importante da luta política contra a dominação de classe. A educação, portanto, é entendida como uma ação política importante ou, como afirma Rossi (1981b, p. 80), “[...] Gramsci acreditava que o homem é o sujeito da história e que, como tal, ele tem a iniciativa revolucionária, a iniciativa da ação transformadora”. Manacorda (1977, p. 309) afirmou que o princípio educacional para Gramsci é o trabalho: a capacidade para trabalhar ao mesmo tempo intelectual e manualmente numa organização educacional única, diretamente ligada às instituições produtivas e culturais da sociedade adulta. Por isso, é necessária uma escola única e uma educação integral, que incorpore trabalho e escolaridade num único processo e que, assim, se possa educar o novo homem.

Outro autor importante quando se discute a relação Trabalho e Educação é Pistrak (2015), que viveu a experiência de dirigir a nova proposta de educação na Rússia pós Revolução de 1917, em um momento de disputa com os antigos donos do poder e seus representantes. Com a educação não era diferente. Assim, foi necessária a criação de uma estrutura educacional que preparasse o povo russo rumo a uma nova sociedade. Segundo Rossi (1981b, p.13-14), nesse contexto,

um grupo de pedagogos soviéticos se propôs a elaborar uma nova proposta pedagógica revolucionária, que se tornou conhecida como a Escola do Trabalho. Krupskaja, Lunacharsky e posteriormente Makarenko, são nomes de educadores soviéticos razoavelmente conhecidos no Ocidente. Todavia, o trabalho de Pistrak [...] como uma das expressões mais altas no movimento da Escola do Trabalho, permaneceu completamente desconhecido.

A ideia, na época, era a transformação da sociedade rumo ao socialismo e Pistrak entendia o papel político a ser desempenhado pela educação. Pistrak, como Gramsci e também Marx, compreendia a importância da educação para o processo de mudança na sociedade. Não há possibilidade, para esses autores, de educação neutra, nesse sentido “[...] ele propõe uma educação de trabalhadores. Mas, para ele, trabalhador e trabalho são palavras que sempre implicam uma conotação positiva, repleta de vida e valor [...]” (ROSSI, 1981b, p. 23).

Assim como Gramsci, Pistrak considera que todo homem é mais ou menos criador, ou como diria Gramsci, sujeito da história e um intelectual. Essa é uma ponte importante no sentido de superar a dicotomia entre o trabalhador e o intelectual, ou entre o trabalho intelectual e o manual, ou a separação entre a teoria e a prática. Na Rússia Revolucionária, Pistrak entendia que

a escola livresca ou tradicional não podia mais ter lugar. Assim, a nova escola dependia dos objetivos da Revolução. Portanto, Pistrak se propôs a desenvolver uma escola que possuísse as seguintes características:

1. capacidade de trabalhar em coletividade ou coletivamente e de encontrar sua própria posição num trabalho coletivo; 2. capacidade de abordar cada problema novo como um organizador e 3. Capacidade de criar novas formas úteis de organização.

Pistrak enfatizou a importância e necessidade de se reconhecer que a ‘criança e, especialmente, os adolescentes, não estão sendo preparados para a vida, mas já estão vivendo uma vida verdadeira’. Essa é uma razão a mais pela qual a atividade fundamental da vida humana, o Trabalho, deve estar presente na vida real, que é a escola. Não há justificativa razoável para as separações tradicionais entre estudo e trabalho, escola e vida. Essas são falsas dicotomias [...] (ROSSI, 1981b, p. 30-32-33).

Fica evidente, na citação anterior, a dimensão política da educação e a preocupação com a formação de intelectuais capazes de se organizar e de organizar o próprio trabalho. Segundo Rossi, para Pistrak, assim como o trabalho faz parte da vida, é natural que o mesmo faça parte da escola. O trabalho é entendido como atividade produtiva e também como um instrumento pedagógico, logo há aqui uma visão epistemológica sobre o trabalho. Através do trabalho se constrói conhecimento, se adquire conhecimento, se socializa conhecimento.

Rossi (1981b, p. 36) afirma que, segundo Pistrak, “na base das atividades educacionais deveria estar o estudo do trabalho humano, a participação em suas diferentes formas e a análise da participação da criança”. Para Pistrak, é importante que o trabalho na escola, em qualquer circunstância, seja real e não simbólico. Para o autor, o trabalho a ser considerado na escola é o coletivo que revele à criança e ao adolescente o sentido da divisão do trabalho e o mais importante: a responsabilidade coletiva pelo trabalho. A incorporação do trabalho na educação do homem é uma das contribuições fundamentais de Pistrak do ponto de vista pedagógico.

As inovações científicas e tecnológicas no mundo da produção, com o advento da microeletrônica e demais inovações nos processos de trabalho, atualizam, quase diariamente, as tecnologias. Mas, a maioria dessas mudanças não está ao alcance dos estudantes das classes populares no Brasil, que, em sua maioria, ocupam postos de trabalho vinculados ao setor de serviços, particularmente ao comércio¹⁰³. Assim, pensar a relação Trabalho e Educação, hoje, significa primeiro reconhecer o princípio educativo das atividades de trabalho, mesmo o trabalho

¹⁰³ Ver estudo do DIEESE sobre a participação dos jovens no trabalho do comércio. Boletim Trabalho no Comércio com subtítulo o Jovem Comerciante: Trabalho e Estudo. DIEESE, ano 1, n. 3, maio de 2009.

mais simples. Mas também significa reconhecer as diferenças entre as formações sociais de hoje e as que existiam quando Marx, Gramsci, Pistrak elaboraram suas teorias e propostas.

O ingresso no mundo do trabalho, após a conclusão da educação básica no Brasil deveria ser a regra entre os jovens, mas não é. Os filhos adolescentes das classes trabalhadoras acabam por antecipar seu ingresso no mundo do trabalho e isso interfere sobremaneira na sua relação com a escola e com o conhecimento, muitas vezes dificultando sua trajetória escolar. A separação entre a escola e o trabalho produtivo alimenta a visão negativa do trabalho manual e mantém o status do trabalho intelectual. Superar essa dualidade é fundamental para que possamos construir uma nova sociedade e uma cultura onde os saberes dos trabalhadores sejam valorizados.

Marx, Gramsci, Pistrak apostavam na construção de um novo mundo e consideravam que a educação cumpria um papel fundamental na formação do novo homem, na formação de um homem que não considerasse normal a opressão e a exploração, que não educasse as novas gerações para se constituírem em “mamíferos de luxo”, como bem Gramsci nomeou.

No Brasil, pode-se tomar a aprovação da LDB¹⁰⁴ como parâmetro para refletir sobre a relação Trabalho e Educação a partir da década de 1990, no processo que culminou com a aprovação da LDB, em 1996. Neste período histórico, Saviani e seus orientandos são pioneiros no enfrentamento do debate em torno da relação entre Trabalho e Educação, particularmente em relação ao Ensino Médio, pois sabem que entre nós “[...] a negação da escola ao povo faz parte não apenas de uma negação dos instrumentos básicos transmitidos pela escola, mas da negação do direito das classes trabalhadoras à educação e à formação da cultura e da identidade enquanto classe [...]” (ARROYO, 2002, p. 77). O direito a uma educação de nível médio que possibilite a formação integral dos jovens oriundos das classes populares continua, de forma mais explícita, o enfrentamento com setores que consideram que a educação deve, fundamentalmente, preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho. A forma de debater a relação Trabalho e Educação é a discussão em torno do tema da politecnicidade, pois espera-se que “os avanços das classes trabalhadoras na formação do saber, da cultura e da identidade de classe continuam sendo sistematicamente negados, reprimidos e, enquanto possível, desestruturados, por serem radicalmente antagônicos ao movimento do capital” (ARROYO, 2002, p. 78).

Pode-se concordar com Arroyo em relação à negação do direito à educação escolar, no Brasil, aos trabalhadores, particularmente, quando se refere à educação de nível médio, visto que,

¹⁰⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

apenas em 2009, ele teve sua obrigatoriedade aprovada. A educação de nível médio tem sido ofertada de forma geral como uma educação propedêutica sem qualidade, onde não se prepara, de fato, nem para o ingresso no ensino superior, nem para o mundo do trabalho. Essa postura das elites que governam o país traduz uma postura histórica de descaso com uma educação escolar de qualidade para o povo, já que a elite tem tido sua formação escolar em escolas particulares.

Frigotto e Ciavatta (2004) compreendem que a educação básica “[...] especialmente a de nível médio, ainda não é um direito garantido ao cidadão brasileiro [...]”. Mesmo que, desde 2009, uma modificação na LDB garanta a obrigatoriedade de vagas públicas e gratuitas para esse nível de ensino, soluções de natureza estrutural não foram efetivadas para resolver problemas, como o da definição de um currículo que garanta uma educação multilateral aos adolescentes que ingressam no Ensino Médio.

Saviani (2007) compreende que a discussão em torno do conceito da politecnia contribui para pensar um novo currículo para o Ensino Médio, no Brasil, que supere a dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, a qual tem orientado a concepção da maioria das propostas curriculares. Para o autor a

divisão dos homens em classes irá produzir uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravagismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico e militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

A divisão das sociedades em classes, a divisão do trabalho entre intelectual e manual e a divisão da escola em uma “educação destinada à classe dominante diferente daquela a que tem acesso à classe dominada [...]” (SAVIANI, 2007, p. 156), molda a escola para atender as necessidades de classe burguesa, uma necessidade intelectual e de formação dos futuros dirigentes de sua classe social. A escola, no modo de produção capitalista, possui um papel importante na reprodução do modo de vida capitalista. A forma utilizada para que a mesma cumpra esse papel é a separação entre escola e o trabalho produtivo. Para Saviani (2005, p. 157), a separação

entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e intelectual. Por esse ângulo vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação [...]. Após o surgimento da escola, a relação entre Trabalho e Educação também assume

uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual.

Essa citação é muito rica, pois encerra a dimensão contraditória da educação escolar nas sociedades capitalistas. Também se percebe, a partir do fragmento de texto citado, a dualidade¹⁰⁵ que perpassa a história da educação escolar no Brasil. O autor reconhece que os locais de trabalho são espaços educativos e o aprendizado não está restrito à educação institucionalizada. O fato de a educação nos espaços de trabalho estar voltada ao trabalho manual e na escola, ao trabalho intelectual alimenta a dualidade histórica. Uma das possibilidades de superação dessa dicotomia é a proposição de uma educação politécnica ou integrada. Sobre esta relação entre Trabalho e Educação, Lucília Machado (2005, p. 2) afirma que:

Ela não se resume a tratar dos interesses, interrogações e do olhar da Educação sobre o Trabalho. Vai mais além: significa saber explicar as especificidades do nosso olhar, o olhar de onde falamos da Educação, sobre a própria Educação e seus processos, quando passamos a incorporar o nosso olhar sobre o Trabalho. Que desafio surge?
O desafio de trabalhar a síntese Trabalho-Educação. Como toda síntese, é preciso proceder ao agrupamento de fatos particulares, de elementos ou noções considerados mais simples para formar um composto, um todo que os abrange e os resume.

E ainda,

que Trabalho e Educação não são dois objetos do pensamento que possam ser classificados, a rigor, como elementos ou noções simples. Um já contém o outro antes mesmo de colocados em associação. O Trabalho ao ir ao encontro da Educação já traz a Educação dentro dele e vice-versa: a Educação ao ir ao encontro do Trabalho também já leva o Trabalho dentro de si. No entanto, cada um tem funções sociais específicas, que não se confundem, nem se anulam (MACHADO, 2005, p. 3).

Ter funções sociais específicas não significa dizer que a escola é uma coisa e o mundo do trabalho, outra e que não os papéis não devam ser misturados. A escola também surge como demanda da classe trabalhadora, porque a mesma sentiu a necessidade de se qualificar para poder ocupar os novos postos de trabalho, após a revolução industrial. A separação escola e trabalho

¹⁰⁵ Segundo Ramos (2011, p. 28) “[...] No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada se expressa, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas. O termo “dualismo educacional” é corrente nos estudos da área da educação – a exemplo de Kuenzer (1997, 2005), Landim (2009) e Rangel (2011). Os autores partem, em geral, da evidência das diferenças de qualidade, com cursos mais breves, de menor custo e entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres”.

produtivo aconteceu paulatinamente como resultado dos novos arranjos de classe e das concessões da burguesia como resultado das lutas dos trabalhadores¹⁰⁶.

Para Frigotto e Ciavatta (2012, p. 272), “[...] um olhar atento sobre a história desde o momento em que o ser humano se reconhece como tal, revela que duas práticas sociais, ainda que diversas, coexistem em todas as formas de sociedade: o trabalho e os processos educativos”. Considerar o trabalho quando se pensa um projeto educacional é, portanto, considerar uma dimensão fundamental da vida em sociedade e isso não significa que se está tentando “agradar ao capital” necessariamente, já que ele é uma atividade vital a todo ser humano. Segundo Frigotto (2012, p. 275),

Marx sinaliza três conceitos relativos à formação que estão intrinsecamente ligados [...]: O trabalho como princípio educativo, ligado ao processo de socialização e de construção do caráter e da personalidade do homem [...]; a formação humana omnilateral [...], ligada ao desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas [...] e finalmente o de Educação Politécnica ou tecnológica, ligada ao desenvolvimento das bases de conhecimento que se vinculam ao processo de produção e reprodução da vida humana pelo trabalho.

Frigotto (1988), orientando-se pela abordagem marxiana, compreende que o trabalho é constitutivo do ser humano, tanto do ponto de vista histórico como ontológico. Assim como Saviani que também compreende que “[...] o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente, apenas o ser humano trabalha e educa [...]” (SAVIANI, 2007, p. 152). Essa é, portanto, uma relação inseparável, e toda proposta educativa deve levá-la em consideração, bem como o desenvolvimento histórico de tal relação.

Considerar o trabalho como princípio educativo significa a tentativa de romper com a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, fortemente presente em nossa sociedade. Para Saviani, “[...] Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 138).

Frigotto (2009, p. 71), discutindo a educação politécnica, afirma que a “[...] educação politécnica ou tecnológica e o trabalho como princípio educativo [...] não estão vinculados às dimensões especificamente dos projetos e métodos pedagógicos, e sim à concepção dos processos sociais e educativos [...]”. Considera-se que a educação sozinha não dará conta da formação

¹⁰⁶ A partir deste momento me utilizo de parte do texto MARTINS, Anália. FISCHER, Maria Clara. Notas sobre a reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul/Brasil. In: Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.1-24, 2012.

integral dos sujeitos sociais que frequentam as escolas. Entretanto, é, sim, necessário investir no sentido de possibilitar a construção de uma contra hegemonia através de uma educação escolar que forme homens integrais ou omnilaterais, visto que a “[...] formação humana é produto das relações sociais e de produção e a escola, espaço institucionalizado, onde também existe parte da formação humana, é fruto de tais relações [...]” (MOURA; FILHO; SILVA, 2012, p. 2).

É nesse enfrentamento de concepções de sociedade, incluindo o trabalho e suas relações com a educação, que o debate em torno da politecnicidade acontece. Destacamos as afirmações de Saviani (2003, p. 140) sobre politecnicidade e trabalho: “[...] a noção de politecnicidade deriva, basicamente, da problemática do trabalho [...]”

E

politecnicidade, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas [...]. Diz respeito [no entanto] ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (SAVIANI, 2003, p. 140).

Essas duas dimensões – a das múltiplas técnicas e a do domínio dos fundamentos científicos – do conceito são importantes, porque estão diretamente associadas às dúvidas dos professores que gostariam de compreender como um curso de formação geral pode ser politécnico? Em que medida isso pode contribuir para, segundo os professores, uma boa formação dos estudantes, de fato? Ou, ainda, como um curso que não é profissional e nem integrado pode ser politécnico? Será que, como afirma Saviani (2003, p. 140), “[...] dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência [...]”?

A politecnicidade, considerando-se “o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”, como indica Saviani (2007, p. 161), contribui para formar pessoas que sejam capazes de cuidar de seu próprio destino, de questionar o lugar no mundo em que vivem e de se preparar para ser classe dirigente. Nesse sentido, o estudante/trabalhador pode se questionar sobre o seu lugar na sociedade, particularmente na escola, ao saber onde se situa o mundo da produção, a partir da divisão social e técnica do trabalho já que:

[...] a divisão social e técnica do trabalho se constitui como estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que o metabolismo do capital requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola

que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das classes subalternizadas. É claro que isso não ocorre de forma mecânica, mas em uma relação dialética em razão das forças que estão em disputa na sociedade que, em alguma medida, freiam parte da ganância do capital (MOURA; FILHO; SILVA, 2012, p. 2).

A afirmação anterior revela a realidade na maioria das escolas convencionais, mas o IEJC se enquadra em uma proposição de educação que se aproxima mais de uma educação contra hegemônica, que se relaciona àquilo que se compreende como uma educação politécnica, conforme trecho a seguir.

O entendimento de educação profissional desenvolvido pelo MST se aproxima mais de uma compreensão de politecnicidade desenvolvida desde toda a educação básica. Trata-se muito mais de qualificar a educação básica, para que a formação geral que lhe é própria se faça de modo integrado ao mundo do trabalho, da produção, da cultura, da ciência, da luta social (ITERRA, 2007, p. 195).

Segundo Saviani (2007), no ensino médio “[...] a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta [...]” reconhecendo que “[...] o saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar, essa relação entre o conhecimento e a prática de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 160). Para o autor, a relação entre trabalho e educação, no ensino médio, deve ser explícita no que pese a especificidade do conhecimento escolar.

As mudanças necessárias para que exista uma nova proposta de EM só poderão acontecer se as condições mínimas estiverem dadas, pois “[...] o ensino médio envolverá [...] o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção [...]” (SAVIANI, 2007, p. 161). Isso fará com que o tema do trabalho não se limite à teorização pura e simples sobre as técnicas e os fundamentos técnicos científicos presentes em todo e qualquer tipo de trabalho, mas se amplie para a compreensão do próprio processo de trabalho. O autor entende ainda que uma concepção assim compreendida “[...] implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independente do tipo de ocupação que venham a exercer na sociedade [...]” (SAVIANI, 2007, p. 161).

Ferretti (2009, p. 114) compreende que a politecnicidade é importante e que a mesma tem por objetivo a organicidade da relação teoria e prática, bem como o “[...] acesso das crianças aos conhecimentos científicos e tecnológicos que servem de fundamento à produção fabril [...] contribuindo, desta forma, para a formação multilateral dos trabalhadores”.

Nosella também discute a politecnia, porém fazendo uma problematização entre o sentido original do termo, a partir de Marx, e os sentidos atribuídos à politecnia pelos estudiosos brasileiros do tema, entre eles Frigotto, Saviani, Machado. Para ele, a discordância em relação ao sentido dado à politecnia por esses autores é “[...] de natureza semântica, histórica e política” (NOSELLA, 2007, p. 141). O autor considera inadequado que uma proposta do campo socialista necessite de uma denominação e que essa seja a Politecnia. No entanto, defende a ideia de Gramsci de uma escola unitária, onde o objetivo final seja possibilitar a todos os homens tornarem-se livres. Nosella (2016), em seu livro sobre o Ensino Médio, reafirma a crítica ao uso do conceito de politecnia e faz o debate sobre a polêmica entre a politecnia e a tecnologia desde Marx. Ele afirma:

[...] o que me intriga é a questão semântica e o fato desta não ser levantada nesse debate [...]. Para quem simplesmente abre os dicionários a questão semântica torna-se evidente. Vejamos três palavras: politécnico, politécnica e polivalente. Politecnia não aparece nos dicionários, sua forma linguística, todavia, é a simples abstração do adjetivo ‘politécnico (a)’. ‘Politécnico’ é o adjetivo aplicado ao ensino, à educação escolar, enquanto ‘polivalente’ é um adjetivo aplicado. Para mim é semanticamente arbitrária a distinção que alguns estudiosos fazem entre uma educação burguesa, que denominaram polivalente, e uma educação que avança para o horizonte socialista, que denominaram de politécnica (NOSELLA, 2016, p. 34).

Estudar a relação trabalho e educação em uma experiência educativa que envolva movimentos sociais é um passo importante e requer muita cautela intelectual, devido ao número de pesquisas produzidas pela academia no Brasil. Se as pesquisas não são específicas e unicamente sobre o IEJC, muitas delas são sobre o MST e a Educação do Campo e, de uma maneira ou de outra, acabam abordando a experiência do Instituto.

5.1.3 Politecnia e Integração entre formação geral e técnico-profissional nos cursos técnicos de nível médio no IEJC

Compreende-se que a Politecnia é uma concepção de educação e não uma modalidade ou nível de ensino. A mesma propõe a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre instrução profissional e instrução geral, objetivando contribuir com a formação de futuros trabalhadores para que os mesmos possam conhecer os fundamentos científicos de diferentes tipos de trabalho existentes. Também tem por objetivo formar cidadãos críticos e que busquem a superação do modo de produção capitalista.

Na visão de Caldart (2015b),

Na compreensão que assumimos, a perspectiva de uma educação politécnica implica basicamente: - um vínculo entre estudo e trabalho, na forma de trabalho socialmente necessário (Shulgin, 2013), e nele a dimensão do trabalho produtivo e o aprendizado da organização coletiva do trabalho gerida pelos próprios trabalhadores; - a apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos de fundo sobre os processos básicos de produção da atualidade; - a transformação de conhecimentos que vão sendo apropriados em habilidades técnicas; - o tratamento da agricultura como um setor de produção que deve ser objeto de estudo e inserção prática dos estudantes no trabalho produtivo (Caldart et al, 2015, p. 52). [...] A educação politécnica não se confunde com a educação profissional: trata-se de uma perspectiva formativa que nos chama atenção muito mais a base geral que precisa ser garantida antes ou para além de uma especialização profissional específica. Por isso mesmo, trata-se de uma perspectiva a ser assumida especialmente pela educação básica. Mas é possível pensar em uma educação profissional de perspectiva politécnica, no sentido de alargar o foco da profissionalização e não restringi-la a uma capacitação técnica estreita (CALDART, 2015b, p. 70).

Os cursos no IEJC, segundo Cerioli *et al* (2008, p. 26-27)

Sempre desenvolveram um currículo combinado entre educação básica de nível médio e curso técnico-profissional. Até 2004 havia uma exigência legal de matrículas separadas (embora podendo ser concomitantes) e bases curriculares distintas, o que tornava mais trabalhosa a integração [...]. O IEJC ainda não se definiu a fazer ajustes [...] que tornariam legalmente o TAC [...] um curso de ‘ensino médio integrado com a educação profissional técnica’, o que agora é facultado às escolas pela legislação (decreto presidencial 5154/2004).

Na análise dos textos, em sua grande maioria, aliás, destaca-se a opção do movimento por um curso concomitante de Ensino Médio combinado (para usar uma expressão dos textos) com a Formação Profissional, como afirma uma das entrevistadas “são dois cursos e duas matrículas” (DIÁRIO DE CAMPO). Ao invés de um curso integrado ou mesmo politécnico. Estranha-se a manutenção desse modelo já que do ponto de vista de seus objetivos, princípios e prática pedagógica o Trabalho é encarado como princípio educativo, além do IEJC ser uma escola que se reconhece como uma escola do trabalho. No Caderno sobre o Método Pedagógico (2004, p. 66), pode-se ler que “O estudo pressupõe um fecundo diálogo entre o conhecimento científico, aperfeiçoado pela análise e acumulado pela humanidade em obras que são uma herança a ser partilhada, e a sabedoria popular, ‘matutada’ ao longo dos anos à luz da experiência de vida”.

Nos textos do IEJC, os princípios filosóficos e pedagógicos que orientam a concepção de educação do movimento e do IEJC apontam em direção a um curso de Ensino Médio Integrado, como afirma Ramos (2004, p. 47)

O trabalho é princípio educativo no Ensino Médio à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de compreensão científica e tecnológica como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das coisas

naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

Se há uma identidade entre os fundamentos teóricos-metodológicos, por que o instituto tem discutido de forma tão sutil a politecnicidade, já que se entende que seus fundamentos estão próximos à concepção da educação tecnológica? O trabalho, em seus diferentes aspectos, é abordado bem como estudado na escola. Para Saviani (2007) o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas. Essa é, portanto, uma relação inseparável e toda proposta educativa deve levá-la em consideração. Os documentos estudados se organizam desde essa compreensão, já que o “trabalho é certamente a dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser humano, como cultura, como classe” (ITERRA/IEJC, 2001b, p. 18).

Percebe-se no debate sobre a politecnicidade a dimensão entre a parte e o todo. A parte, quando pensamos a educação e suas especificidades e o todo quando se percebe que ela se propõe a contribuir para a construção de uma sociedade do trabalho. Frigotto (2009, p. 71) discutindo a educação politécnica afirma que a “[...] educação politécnica ou tecnológica e o trabalho como princípio educativo, [...] não estão vinculados às dimensões especificamente dos projetos e métodos pedagógicos, e sim à concepção dos processos sociais e educativos [...]”.

A politecnicidade se propõe a formar pessoas que sejam capazes de cuidar de seu próprio destino, de questionar o seu lugar no mundo, de se preparar para ser uma nova elite dirigente. Nesse sentido, o estudante/trabalhador também deve questionar o seu lugar na produção a partir da divisão social e técnica do trabalho. O trabalho associado pode contribuir de forma intensa na formação dos trabalhadores.

Shulgin (2013) compreendia a importância do papel do Trabalho na reconstrução russa, aquele trabalho com resultados concretos na vida das aldeias e comunidades¹⁰⁷ – uma atividade que conduzisse à melhoria das condições de vida da população e atendesse os propósitos da Revolução, na forma como foi projetada a partir de 1917. Esse trabalho pode ser entendido como Trabalho Socialmente Necessário. Portanto, não se trata de qualquer trabalho, mas daquele que tivesse um sentido para comunidade.

¹⁰⁷ Em linhas gerais, o autor denomina comunidade o contexto local de cada região em que as escolas se fazem presentes, enquanto que por sociedade ele encaminha o sentido mais amplo que se materializa na realidade do país, a Rússia, como um todo. Para fins deste texto, adotamos as terminologias do autor sem alteração de sentido, a fim de manter a fidelidade de sua intenção.

A concepção de trabalho que vigora na práxis educativa do Instituto é a do trabalho socialmente necessário. A politecnia destaca o papel do educador no processo de revelação do que há de educativo nas atividades de trabalho. “É preciso retomar o debate sobre que objetivo político pedagógico temos com a questão da geração de renda do trabalho dos educandos. Qual seu papel de pressão como elemento pedagógico?” (ITERRA/IEJC, 2004, p. 119). “Se a escola é um lugar de formação humana, as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhadas de modo a se tornarem educativas [...]. Ter um tempo específico para as aulas, um tempo específico para leitura, um tempo para o trabalho” (ITERRA/IEJC, 2001b, p. 22).

No relatório do Seminário Educação Politécnica e Agricultura Camponesa, Caldart (2015a, p. 33-34) destaca a abordagem feita sobre o lugar da educação politécnica na concepção de educação do Movimento e destaca que “a reflexão do MST sobre as matrizes pedagógicas [...] representa, a nosso ver, um avanço em relação à discussão sobre a ‘escola do trabalho’ *stricto sensu* e apropriada pela burguesia segundo seus interesses de classe [...]”. A autora compreende que “não se trata hoje de defender uma ‘escola do trabalho’ assim sem mais [...]. Mas se trata sim, em nosso caso, de retomar com rigor uma das discussões que deram início a elaboração política pedagógica do MST e que se refere ao vínculo entre escola e produção”.

Pistrak (2009, p. 134), discutindo os avanços e os limites da Escola do Trabalho na URSS, destaca os aspectos que devem orientar as ações na Escola do Trabalho. São cinco:

1. Na base do trabalho da escola coloca-se o estudo do trabalho humano da sociedade.
2. O ponto de partida consiste em dois tipos básicos de trabalho real na fábrica; empresa – trabalho industrial – e fazendas coletivas – trabalho da economia rural em larga escala.
3. Estuda-se o trabalho do ponto de vista da atualidade, isto é, seu estudo em comparação com outras formas de trabalho menos técnicas e inteiramente social. Segue-se daí uma série de tarefas de caráter educativo.
4. As crianças participam diretamente no trabalho dos adultos [...]. O trabalho das crianças deve estar em direta relação com o socialmente útil, e assim deve ser percebido pelas crianças.
5. Todo trabalho da criança fundamenta-se em ampla base de auto-direção das crianças.

Diana Daros (JORNAL SEM TERRA, 2010), em entrevista concedida, afirma que “o nosso desafio é ser uma escola dos trabalhadores”, mas não uma escola feita para os trabalhadores e sim uma escola construída e administrada pelos estudantes-trabalhadores. Pode-se afirmar que a presença do Trabalho é real na escola, seja porque todos que estão ali trabalham – educadores, educandos, funcionários – seja porque o objetivo final da escola é qualificar técnicos, além da compreensão onipresente de que toda atividade de trabalho tem um objetivo educativo, como afirma Lunacharsky (1988).

O MST luta pela construção de uma sociedade socialista, por isso construiu uma escola e uma proposta de educação média como um instrumento de conscientização de que é possível mudar o mundo no qual vivemos, pois “diante de uma situação-problema é preciso organizar-se e agir reflexivamente para resolvê-la; na dúvida aja!” Em vez de imobilismo, organização e ação. E se o problema for de privação de direitos do ser humano, a ação deve ser de luta social. (ITERRA/IEJC, 2001b, p. 18).

A luta é uma estratégia fundante para o MST e para a o IEJC, que acredita que a instituição deve desenvolver uma formação política, seja via movimento, seja através das diferentes ações da/na escola, que qualifiquem os educandos neste sentido, pois

[...] A luta é pautada pelos marcos estratégicos do MST, em que as ações, as táticas são direcionadas no sentido da transformação da sociedade em direção ao socialismo. O papel da escola também se coloca como formação de militantes para a continuidade do processo de luta, que não cessa com a conquista da terra. Na escola esse movimento se dá de diversas maneiras, desde a relação do MST com a escola, a participação e a reflexão dessas acerca da luta, a organização dos educandos na direção coletiva da escola, lidando com a própria cultura camponesa, a análise e a intervenção na realidade visando a transformação da sociedade, em que crianças e jovens sejam formados e escolarizados já nessa perspectiva (PERGUER; FONSECA; DUTRA, 2011, p. 6).

As expressões *luta* ou *lutar* aparecem nos textos do Instituto tanto como verbo, que pode significar guerrear, combater, batalhar, disputar, ou como substantivo, que pode significar contenda, combate. São com sentidos variados que os documentos trazem a questão da formação para a transformação, pois entendem que a mudança só será possível desde que haja uma disposição das novas gerações em fazer o “bom” combate (FREIRE, 2000).

Tanto a formação teórica voltada para que os estudantes continuem a luta de seus antecessores por terra, ou seja, que a nova geração mantenha a tradição dos camponeses que lutam pela terra, quanto o Trabalho organizam e compõem a experiência da escola. O trabalho no campo tem sido lugar de vivência de situações cada vez mais complexas, devido à aliança entre os proprietários de terras e as empresas multinacionais. A composição da classe trabalhadora é atravessada pela “diversidade de relações de trabalho no campo” (ALENTENAJO, 2012, p. 757).

Uma diversidade de relações de trabalho no campo resulta uma diversidade ainda maior de trabalhadores do campo, uma vez que a forma que assume o trabalho (assalariamento permanente ou temporário, semiassalariamento, trabalho familiar, coletivo e semicoletivo etc.) há uma diversidade de formas de apropriação da terra e de relações com a natureza, assim como, tradições culturais que resultam num sem-número de denominações dos trabalhadores do campo brasileiro (ALENTEJANO, 2012, p. 757-758).

Segundo Martins, Arroyo e Augusto (2012, p. 89), o trabalho camponês tem sua própria história que precisa ser considerada quando se discute o trabalho como princípio educativo, pois são muitos os tipos de trabalho e, portanto, de trabalhadores que povoavam o campo. São eles:

Trabalhadores agregados, em parceria, campesinato, colonato, assalariados temporários, volantes, seringueiros, geraizeiros, ribeirinhos e trabalhadores subordinados às empresas agroindustriais. Trabalho familiar, coletivo, quilombolas, indígenas, trabalho escravo contemporâneo, trabalhadores reduzidos à condição análoga à de escravo, submetidos a trabalhos forçados desumanizantes. Formas diversas de trabalhos estruturantes, da ordem social e política e até da ordem pedagógica. Dessa diversidade de trabalhos no campo resulta a diversidade de trabalhadores, condicionada pela diversidade de formas de apropriação da terra e da exploração do trabalho.

A partir da compreensão sobre essa diversidade de trabalho e de trabalhadores no campo, os autores citados questionam se o trabalho no campo tem uma especificidade enquanto princípio educativo, formador e humanizador. Essa diversidade de trabalho e de trabalhadores gera novas necessidades educacionais, bem como a necessidade de se pensar a relação escola, trabalho e educação como o grande nó górdio das propostas para o Ensino Médio, principalmente, se considerarmos que o capitalismo tem gerado “novos” camponeses e trabalhadores rurais que têm o direito de ver atendidas suas necessidades educacionais e profissionais.

O Instituto é signatário de experiências históricas em que os trabalhadores educam os próprios trabalhadores só que em uma modalidade pouco comum que é a elevação da escolaridade aliada à formação profissional. Vendramini (2007, p. 1403) afirma que

O MST, nos seus 20 anos de existência, tem aparecido, comumente, como um movimento que derruba as cercas da sagrada e inviolável propriedade privada. Tal fato não deixa de ser verídico! Observamos, porém, que o MST derruba outras cercas. Primeiramente, com o passado, ao defender uma bandeira de luta considerada por muitos como ultrapassada, ao travar uma luta histórica, já empreendida pelas ligas camponesas e outros movimentos sociais no campo.

Um dos elementos que perpassa o conjunto dos documentos e textos produzidos pelo e sobre o IEJC, no que tange a sua proposta de educação, é o compromisso com a transformação da estrutura social vigente, através de uma educação que considere o conjunto das dimensões da formação humana. O direcionamento da “educação para transformação social” é explicitado nos princípios de educação do MST: “um processo pedagógico que se assume como político [...] que se vincula organicamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade atual” (MST, 1999, p. 6). Ramos (2013, p. 4-5) entende que

É preciso compreender a si mesmo como um ser histórico, cultural e social e a sociedade como produto das nossas ações e de nossas lutas, que por sua vez se fazem no confronto entre interesses e necessidades distintas de grupos sociais. Trata-se, portanto de uma

formação de caráter omnilateral [...] e que visa a se contrapor as dualidades entre preparar para o trabalho ou preparar para o prosseguimento dos estudos, preparar para o trabalho manual ou intelectual, preparar para ser dirigente ou ser subordinado. Entende, então, o projeto de Ensino Médio na perspectiva da escola unitária.

Em geral os movimentos sociais se ocuparam e ainda hoje se ocupam da formação política ou mesmo profissional de seus associados e de suas bases. São poucas ou raras as experiências escolares de sindicatos, associações e/ou agremiação de trabalhadores que se ocupam com o Ensino Médio, pois “[...] sem educação básica não adianta educação profissional. E ainda temos poucas escolas que chegam ao Ensino Médio nos assentamentos” (ITERRA/IEJC, 2008, p. 194).

No capitalismo atual, predador e excludente, ficam subsumidas as formas de trabalho do campo que não sejam as dos senhores do agronegócio. Assim, todas as políticas públicas educacionais acabam por serem propostas visando a atender as necessidades desses senhores da terra que impõem um tipo de atividade de trabalho que “[...] não é necessariamente educativo [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 753). Trata-se de uma dimensão deformadora do trabalho, pois sabe-se que

pelo Trabalho nos produzimos como sujeitos sociais e culturais [...]. A forma como produzimos nos produz: como trabalhamos nos forma ou deforma. O trabalho para ser educativo exige reflexão sobre o que se faz, o porquê se faz assim ou por que se organiza o trabalho deste ou de outro modo (ITERRA/IEJC, 2004b, p. 17/18).

Quando se reconhece que as atividades práticas são importantes e tão formadoras quanto as atividades intelectuais; quando se valoriza essa dimensão da vida e se faz uma opção de classe, do ponto de vista das relações sociais concretas a partir da materialidade onde os sujeitos estão inseridos, a escola passa a ter um sentido distinto. Mike Rose (2007, p. 29), no livro o “Saber no Trabalho”, desvela o conhecimento invisível presente em todas as profissões e “oferece uma análise do trabalho físico e da inteligência”, alertando-nos para o que não observamos nos chamados trabalhos diários ou práticos

os processos mentais que possibilitam serviços; a estética do trabalho físico; a complexa interação do social e do mecânico; a coreografia da mão, dos olhos dos ouvidos, do cérebro; a presença indispensável, em sua execução, da abstração, do planejamento e da resolução de problemas (ROSE, 2007, p. 31).

Os sujeitos sociais em luta se propõem, através de sua escola, a uma ação educativa que objetiva questionar o *status quo* vigente e ofertar uma formação profissional qualificada em que afirmam reconhecer no trabalho, físico ou intelectual, “a presença indispensável, em sua

execução, da abstração, do planejamento e da resolução de problemas” (ROSE, p. 2007, 31). Há ousadia nesta iniciativa, seja do ponto de vista pedagógico, seja do ponto de vista político, como é possível observar nas citações dos textos abaixo

o IEJC surgiu para formar trabalhadores e militantes que tenham capacitação técnica e profissional específica e de qualidade nas áreas de atuação projetadas pelos diversos cursos. Quer, portanto, ajudar a desenvolver conhecimentos, habilidades, métodos e posturas necessárias aos novos processos de trabalho que vêm sendo produzidos na luta pela Reforma Agrária, ao mesmo tempo em que quer cultivar o valor do trabalho e fazer dele um de seus métodos de educar seres humanos (ITERRA/IEJC, 2007, p. 18).

Ou ainda

O IEJC é uma escola organizada para atender demandas nacionais de formação e escolarização do MST, especialmente a partir de uma relação orgânica com seus setores de trabalho. Hoje estão numa relação mais direta os setores de ‘Produção, Cooperação e Meio Ambiente, Educação e Saúde, o setor de ‘Formação que integra o Coletivo Pedagógico da Escola (ITERRA/IEJC, 2008, p. 15).

A proposição citada remete a uma vinculação entre um projeto histórico mais geral, no caso a Reforma Agrária, e a construção de uma sociedade socialista. Uma nova sociedade necessita de um novo homem, como afirmam os pedagogos socialistas russos. Por isso, para o Movimento a “[...] educação profissional do MST está intimamente vinculada a um Projeto Popular de Desenvolvimento do Campo, que pretende ser uma contribuição à construção de um Projeto Popular para o Brasil” (GHUR-SILVA, 2009, p. 3178). Esse Projeto Popular para o Brasil necessita de um novo sujeito militante e com uma nova visão sobre o tratamento que deve ser dado à relação homem natureza, combinando a produção cooperada com o cuidado com o meio ambiente e tendo como consequência outra proposta de produção agrícola agro-ecológica e contrária aos transgênicos. Segundo Pergher, Fonseca e Dutra (2011, p. 2), em artigo que analisa “a materialidade do trabalho” no IEJC,

A discussão assume proporções maiores do que a própria escola, tendo em vista a ligação dessa a um determinado Movimento Social, que incide sobre o campo com demarcado projeto para o mesmo, em contraposição ao projeto para o campo do capital, expressado no agronegócio, como fenômeno que exprime a Crise Estrutural do Capital.

O IEJC, nessa perspectiva, se propõe a desenvolver uma educação com um papel educativo mais amplo e não apenas de formação técnica, visto que a escola é compreendida como um dos lugares – e não o lugar – em que as pessoas são educadas para serem sujeitos sociais

dignos, solidários, socialistas e que lutam¹⁰⁸ para que os trabalhadores saiam vencedores nos diferentes embates com os setores do agronegócio¹⁰⁹, do Estado e do Capital. Os textos reiteram essa visão quando afirmam que “nenhuma atividade é mais formativa do que a de produzir e de transformar o mundo. É este o sentido mais alargado que pode ser dado à própria concepção marxista ‘trabalho como princípio educativo’” (ITERRA/IEJC, 2008, p. 35). Ou “o ser humano precisa aprender a ser ‘ser humano’ [...]. Este aprendizado começa pelo Trabalho [...]. O trabalho é a atividade específica do ser humano, orientada para transformar a natureza para que satisfaça as necessidades do mesmo (ITERRA/IEJC, 2008, p. 127).

Os textos do IEJC relatam uma preocupação concreta, real, de que a escola contribua, efetivamente, na construção de uma contra hegemonia, visto que a dominação de classe ou da classe trabalhadora não acontece apenas na esfera da coerção. Essa perspectiva é discutida por Carmem Moraes (2015, p. 106-107) em seu texto sobre a relação Trabalho e Educação. Segundo ela,

[...] com a separação proposta por Gramsci entre coerção e direção (consentimento), a hegemonia passa a incluir a possibilidade de uma reforma intelectual e moral antes do acesso do político. O novo no conceito de hegemonia consiste, pois, na possibilidade de também os grupos dominados desenvolverem a sua direção intelectual e moral apesar de não terem acesso aos meios de direção.

E

A concepção de escola unitária, que tem o trabalho humano como *princípio educativo*, será a principal referência teórica contra a visão economicista da educação e seu contraponto organizacional, a escola dual (separação, no nível médio, da escola de ensino geral e as de ensino profissional) (MORAES, 2015, p. 106-107).

A escola cumpre o seu papel na luta entre as diferentes visões de mundo e a disputa da consciência dos jovens camponeses, mas vale lembrar que a escola não conseguirá fazer uma contra-internalização sozinha, pois os “professores e alunos que se rebelam contra tal desígnio fazem-no com a munição que adquiriram tantos dos seus companheiros rebeldes, dentro do domínio formal, quanto a partir da área mais ampla da experiência educacional [...]”

¹⁰⁸ Segundo Luedemann (2002, p. 25) “[...] É preciso saber relativizar o poder da educação e da escola, principalmente porque, organizada como autogestão, mobiliza forças, energias, projetos, utopias coletivas, que podem fazer da escola uma experiência isolada do contexto geral das demais lutas dos trabalhadores”.

¹⁰⁹ O termo *agronegócio*, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de *agribusiness* [...]. O termo foi cunhado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e àqueles situados na esfera industrial [...] comercial e de serviços [...]. A lógica de expansão do agronegócio no Brasil está intimamente ligada à disponibilidade de terras. Assim, para os empresários do setor, além das terras em produção, é necessário ter um estoque disponível para a expansão [...] (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 79-82).

(MÉSZÁROS, 2005, p. 56). Como afirmam os documentos do MST, a escola não é o único nem o principal espaço em que a educação acontece (ITERRA/IEJC, 2001), mas cumpre um papel fundamental. Christoffoli (2012, p. 112) afirma que “o IEJC, vinculado ao MST, se configura como uma verdadeira trincheira contra a lógica do capital”.

Existe na experiência do instituto uma identidade profunda entre Escola-Movimento-Trabalho em que a escola tem a função de, reconhecendo isso, contribuir para que os educandos entendam o mundo em que estão, compreendam a exploração/exclusão a que estão submetidos e mobilizem-se em favor da construção de uma nova sociedade. Para Paulo Freire (2000, p. 109) “aproveitar essa tradição de luta, de resistência, e trabalhá-la é uma tarefa nossa, de educadoras e educadores progressistas”.

Trabalhando, o homem exercita a sua humanidade exercitando as relações sociais de produção e necessitando negociar, combinar, aperfeiçoar a sua atividade de trabalho, seja nas plantações, no cuidado com o gado ou mesmo em outras atividades produtivas. Assim, ele constitui seu altruísmo, ele se coloca no lugar do outro e se percebe como ser coletivo que é. Toda humanidade presente no trabalho é recheada por contradições devido ao modelo capitalista em que vivemos. Mézáros (2005, p. 60, *grifo nosso*) alerta-nos que

encontramos na raiz de todas as atividades de alienação a historicamente revelada *alienação do trabalho: um processo de auto-alienação escravizante* [...] – mas – pelo próprio trabalho é possível superar a alienação com uma reestruturação radical das nossas condições de existência há muito estabelecida e, por conseguinte de ‘toda nossa maneira de ser’.

Segundo Hack (2012, p. 137) “A proposta pedagógica desenvolvida no IEJC tem fundamentação teórica em diversos autores de diferentes tempos históricos, ligados entre si pelas diretrizes político-ideológicas compartilhadas [...]”. Segundo ela, são três as influências teóricas: a primeira, a tradição teórica socialista, que tem em Anton Makarenco um dos seus expoentes. A segunda tem relação com a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e a Educação Popular. A terceira é a Pedagogia do Movimento “que dialoga com as demais correntes teóricas” (HACK, 2012, p. 137).

5.2 A CONCEPÇÃO DE TRABALHO NAS PRODUÇÕES TEÓRICAS DO IEJC

Esta seção tem por objetivo analisar os achados da pesquisa sobre o lugar do trabalho nos documentos oficiais do IEJC. Ela está estruturada em alguns momentos. O primeiro uma introdução, surgimento do instituto e o debate da relação trabalho e educação. O segundo momento se detém na análise das produções teóricas – ou documental – em que se analisa os textos em uma conversa teórica com a produção da área. Os documentos que foram estudados/analizados serão indicados a seguir:

Os textos estudados foram: Cadernos de Educação nº 8 “Princípios de Educação do MST”; Caderno do ITERRA/IEJC “Projeto Político Pedagógico do Instituto (PPP)”; Caderno do ITERRA “O Instituto Josué de Castro e a Educação Profissional”; Caderno do ITERRA “Instituto Josué de Castro: Método Pedagógico”; PROPED-TAC – Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Cooperativismo (turma 15). Como material de apoio, são utilizadas passagens do livro *Escola em Movimento* (2013), pois ele reflete sobre todos os aspectos relativos ao Instituto e o curso TAC.

Toma-se como ponto de partida a questão problema feita por Lucília Machado (2005, p. 3 e 6), em seu artigo “Trabalho-Educação como Objeto de Investigação”, no qual a autora afirma ser esta uma relação intrínseca, inseparável, pois

[...] um já contém o outro antes mesmo de colocados em associação. O Trabalho ao ir ao encontro da Educação já traz Educação dentro dele e vice-versa: a Educação ao ir ao encontro do Trabalho também já leva o Trabalho dentro de si. No entanto, cada um tem funções sociais específicas, que não se confundem, nem se anulam.

[...] nossas origens, como comunidade científica, estão na compreensão do Trabalho como princípio educativo, como prática social concreta que nos distingue dos demais seres naturais, que nos faz seres ativos e conscientes; o Trabalho como fundamento da educabilidade humana.

O IEJC é uma experiência educativa em que a relação Trabalho-Educação¹¹⁰ é intrínseca e ao mesmo tempo atravessada por tensões, conforme podemos identificar na afirmação de que “esta tensão existe entre os educandos ao não perceber a dimensão educativa do trabalho ou achar que estão apenas trabalhando para baratear os custos e, por comparar com outras escolas e achar que estão no IEJC só para estudar [...]” (ITERRA/IEJC, 2004, p. 92).

A incompreensão de alguns estudantes em relação ao método de trabalho da escola, pedagógico e de gestão, revela que o trabalho é um tema abordado em sala de aula, nas oficinas, nos estágios. A novidade é que no IEJC os educandos são responsáveis pela manutenção da escola. Para isso trabalham ao longo do dia em diferentes espaços e funções. O instituto é

¹¹⁰ Segundo Machado (2005) “o uso do hífen indica a ideia de indissociabilidade e de mútua implicação”.

mantido pelo trabalho de discentes e docentes, possuindo poucos funcionários contratados para tal. Essa é uma particularidade da experiência escolar. Caldart *et al* (2013, p. 177) esclarecem que “o IEJC tem uma estrutura orgânica expressa em um organograma com vários espaços, que vão dos Núcleos de Base até as unidades com seus postos de trabalho”. De alguma forma a gestão e o método pedagógico da escola se confundem. “É nas UP – unidades de produção – que as pessoas atuam como trabalhadores, tendo postos de trabalho que implicam uma série de atribuições a serem executadas em determinado tempo por um ou mais trabalhadores” (CALDART *et al*, 2013, p. 183).

O trabalho está contido tanto nos conteúdos propriamente escolares, quanto nos fazeres dos educandos na escola. Isto confere uma singularidade à experiência que explica a curiosidade epistemológica de pesquisadores em conhecer seu funcionamento. Oliveira (2005, p. 20) compreende que a singularidade é tão ou mais compreendida “quanto mais se tenha captado suas mediações particulares com a universalidade”.

Cheptulin (2004) compreende o singular como uma formação dada (coisa, objeto, processo) que constitui suas próprias propriedades e ligações, que se repetem e constituem o geral/universal. Cada formação material possui propriedades e ligações que representam uma forma particular (coisas, processos) de seu movimento e a unidade do singular e do geral. Por exemplo, a escola em geral, é uma instituição que possui determinada relação de produção, sendo essa uma abstração que permeia a concepção de escola. No entanto cada escola singular é dotada de características particulares, aspectos próprios de sua organização. Assim singular e particular não são independentes.

Iasi (2006), em seus estudos sobre particular-singular e o universal, situa nestas três dimensões as categorias de conteúdo: particular (grupo), singular (indivíduo) e universal (classe). Nesse caso, o universal é a luta dos trabalhadores contra o sistema capitalista, fato que ocorre não só com o MST, mas com um conjunto de movimentos sociais. O particular é o MST como grupo social a que pertencem esses trabalhadores e que tem características próprias que o diferencia dos demais movimentos sociais. O singular é o IEJC com seu modo específico de organização escolar.

Caldart (2013, p. 21), contextualizando o surgimento do IEJC, ressalta as diferentes formas de organização do MST e a importância da escola

as principais bandeiras de luta do Movimento são, até hoje, a luta pela terra, a reforma agrária, e a transformação social [...] além de marchas, greves de fome, ocupação de

prédios públicos e [...] a própria ocupação da escola, pela entrada nela dos camponeses organizados, com seu projeto para o campo, para o Brasil, para a sociedade como um todo.

O fato de o IEJC ser uma escola do MST, de nível médio e que articula elevação de escolaridade e formação profissional voltada a atender trabalhadores camponeses e seus filhos, constitui um diferencial em relação a outras experiências de formação profissional de nível médio no Estado, que são ofertadas, em geral, pela Rede Estadual de Educação, pela Rede Federal – representada pelos Institutos Federais – e pela iniciativa privada, particularmente o sistema “S” (SESC, SESI, SENAI, SENAR¹¹¹) entre outras.

O trabalho é uma preocupação central dos jovens brasileiros. Na realidade, a possibilidade de que o mesmo venha a faltar, se constitui em uma problemática. Portanto, cursos de Ensino Médio que investem em formação profissional, dialogam *vis-a-vis* com as preocupações dos mesmos.

A separação entre a escola e o mundo do trabalho aconteceu porque o modelo de sociedade capitalista, no qual estamos imersos, não tem interesse na existência de uma população culta, qualificada, conhecedora dos mecanismos de construção de riqueza e com uma formação humana densa e integral. Essa separação serve aos senhores do capital, à reprodução da desigualdade social, seja de renda ou de conhecimento. Corrochano *et al* (2008, p. 20) afirmam

que a maior parte dos jovens entre 14 e 29 anos trabalha. São 30,6 milhões de trabalhadores cerca de 57% da população jovem. Apenas um pequeno grupo desse contingente de 8,4 milhos – 15% – concilia o trabalho com o estudo. A grande maioria apenas trabalha: 22,3 milhões, ou seja, 41,3% da população jovem.

Uma educação que problematize e desvende a organização do mundo do trabalho e da sociedade, reconheça os conhecimentos e saberes presentes nas atividades e prepare os estudantes para os enfrentamentos necessários para a construção de uma nova sociedade incomoda aos donos do poder e, portanto, pode e deve ser substituída por uma educação geral que forme precariamente os estudantes, provocando aquilo que Acácia Kuenzer (2005) qualifica como

¹¹¹ São várias as instituições que compõem o sistema S fora as citadas acima. Listamos mais algumas: **SENAT** (<http://www.sestsenat.org.br>) - Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes: Educação profissional para trabalhadores do setor de transportes. **SEST** (<http://www.sestsenat.org.br>) - Serviço Social de Transportes: Promoção da qualidade de vida dos trabalhadores do setor dos transportes. **SEBRAE** (<http://www.sebrae.com.br/>) - Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas: Programas de apoio ao desenvolvimento de pequenas e médias empresas. **SESCOOP** (<http://www.ocb.org.br>) - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo: Aprimoramento e desenvolvimento das cooperativas e capacitação profissional dos cooperados para exercerem funções técnicas e administrativas. **IEL** (<http://www.iel.org.br>) – Instituto Euvaldo Lodi: que promove o desenvolvimento da indústria através da capacitação empresarial e do apoio à pesquisa e à inovação tecnológica.

inclusão excludente. Segundo Gramsci (2004), onde não existem produção e trabalho organizado não existe vida. Portanto, deveria ser “natural” que as escolas, principalmente, as de Ensino Médio, fossem escolas que preparassem os futuros trabalhadores, tanto do ponto de vista de sua capacitação profissional, quanto do ponto de vista de sua formação humana e política.

Outro motivo pelo qual a escola de nível médio afasta-se do mundo do trabalho reside no fato de que, historicamente, as juventudes que a frequentavam buscavam uma preparação para o ingresso em um curso superior. Portanto, não havia necessidade de refletir sobre o mundo do trabalho, visto que trabalhar era, e ainda é, em alguma medida, uma necessidade daqueles que vivem da sua força de trabalho (ANTUNES, 2011). É o caso ao menos das formas de educação escolar que foram constituídas historicamente no Brasil, em que a formação profissional era voltada para atender aos desvalidos da sorte. Para Manfredi (2002, p. 76), os cursos profissionalizantes existentes eram destinados a “crianças e jovens em estado de mendicância que eram encaminhados para essas casas onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam algum dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, sapataria, entre outros”.

Kuenzer (2009, p. 27) também compreende que, nos primórdios de seu surgimento, as experiências de educação para o trabalho antes “[...] de pretender atender as demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade: educar, pelo trabalho, órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua”.

Aqui reside uma tensão importante, visto que o discurso reproduzido pelos meios de comunicação anuncia, intensamente, que falta mão de obra qualificada para desempenhar determinados cargos, principalmente, nos setores de ponta da indústria. Assim, apregoa-se que é necessário que a educação escolar se modifique no sentido de produzir pessoas mais preparadas para enfrentar os desafios do mercado de trabalho. Esses sujeitos coletivos disputam, fortemente, a concepção de uma educação que prepare os jovens que estão nos cursos, de acordo com as necessidades desse mercado de trabalho. Fica evidente, assim, a disputa de concepção de educação, bem como, dos recursos públicos para a educação¹¹².

É importante ter em mente que os jovens estudantes que ingressam na escola pública hoje não possuem a mesma origem de classe daqueles que a frequentavam nas décadas de 1960, 1970

¹¹² Vide o debate em torno da aprovação do novo PNE – Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos. Ao longo do debate em torno do conteúdo do novo plano, uma das disputas mais acirradas aconteceu em torno da proposta de 10% do PIB para a educação pública. O setor privado “consentiu” que fosse aprovado o percentual de investimento de 10% do PIB, mas para a educação em geral e não exclusivamente para a pública, como reivindicavam os setores mais progressistas.

e mesmo 1980. Ou seja, não é a classe média, muito menos a classe dominante, mas sim as classes populares que estudam nessas escolas em geral, como também nas escolas ligadas aos movimentos sociais.

Mesmo recebendo as classes populares entre os seus muros, as escolas públicas mantiveram a “tradição” de uma ação pedagógica propedêutica, voltada a preparar os estudantes para ingressarem no Ensino Superior. Portanto, é “aparentemente natural” que os currículos escolares não abordem o tema do Trabalho. Mesmo as instituições escolares convivendo com uma realidade em que muitos estudantes são trabalhadores e/ou procuram trabalho. Mesmo vivenciando a experiência de assistir à desistência e/ou à expulsão de muitos jovens, porque precisam trabalhar ou porque não conseguem aliar os estudos e o trabalho, esse aspecto do currículo não chega a ser questionado. Sobre as dificuldades enfrentadas pelos jovens das classes populares, Pochmann (2010, s/p) afirma que

[...] os filhos de famílias ricas raramente começam a trabalhar efetivamente antes dos 25 anos de idade, depois de muito investimento e tempo dedicado à formação. Enquanto isso [...] os filhos de pais pobres são condenados a começar a trabalhar cedo, não conseguem evoluir em termos de formação e acabam ocupando postos de baixa qualificação e mal remunerados que compõem a base do mercado de trabalho.

O valor do trabalho para os jovens não reside apenas em garantir meios de sobrevivência; ele também cumpre um papel formador de identidade. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe uma relação entre educação escolar e o mundo do trabalho enquanto uma atividade social importante. A educação profissional técnica de nível médio é uma opção para os jovens que frequentam esse nível de ensino e que pretendem trabalhar. Na pesquisa foi possível constatar que os jovens-trabalhadores-estudantes do IEJC já possuem experiência de trabalho, seja o trabalho na lavoura, ajudando a família; seja o trabalho fora do espaço doméstico.

5.2.1 Apresentação e método de análise dos documentos

Os documentos estão estruturados em quatro dimensões complementares e indissociáveis: ideológico-explicativa; contextual e operacional (método), sendo perpassada por uma quinta dimensão, a avaliativa. A dimensão contextual articula as características e as necessidades advindas das transformações sociais e dos aspectos próprios da trajetória institucional do IEJC. A

dimensão operacional orienta a concretização das ações, pautada nas dimensões anteriores e na avaliação contínua do processo.

Optou-se por fazer uma análise do conjunto dos documentos e não a análise face a face, mesmo que em alguns momentos sejam destacados alguns documentos ou textos, pois considera-se que esta forma possibilita uma visão mais qualificada da totalidade¹¹³ dos documentos investigados e a visualização de como o tema do Trabalho vai se constituindo ao longo dos textos e do tempo. Também porque, a partir de uma visão de totalidade, percebe-se melhor a concepção e o lugar do Trabalho na experiência de Educação Profissional de nível Médio, do IEJC.

Destacam-se, de início, dois princípios fundamentais que orientam a proposta de educação do movimento. O primeiro é o princípio filosófico: a educação para o trabalho e a cooperação. O segundo é um dos princípios pedagógicos: a educação para o trabalho e pelo trabalho (ITERRA/IEJC, 2004, p. 27). Estes princípios são importantes porque contribuem para que se possa dialogar/responder a questão da pesquisa “qual é a concepção de trabalho e o lugar (ético, epistemológico e histórico) na experiência de Ensino Médio Integrado, no Instituto Josué de Castro?”

Os documentos epistêmicos da escola indicam os vários sentidos que assume o tema do trabalho para o IEJC. Também indicam como está sendo pensada e praticada a ideia de que “todos no Instituto trabalham” ou ainda a premissa, que aparece no Dossiê MST Escola: Documentos e estudos 1990-2001, “o trabalho é a prática” (2005). Também sinalizam a opção teórica da utilização do trabalho enquanto um princípio educativo como orientador de suas propostas político pedagógicas.

Os documentos são compreendidos como fontes que retratam a sua época e a visão de quem os produziu. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 8) documentos são “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”.

Os documentos analisados foram perscrutados em busca de informações que auxiliassem na identificação do lugar do trabalho na escola do MST. Neste sentido, pode-se afirmar que

¹¹³ “A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas [...] estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam” (BOTTOMORE, 2001, p. 381).

foram encontradas evidências sobre o lugar do trabalho, pois quando se pesquisa, deve-se ter em mente que a “[...] prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro” (THOMPSON, 1981, p. 49).

Foram analisados os documentos considerando que o texto escrito não “[...] é de modo algum ‘inaudível’; tem uma clamorosa vitalidade própria; vozes clamam do passado, afirmando seus significados próprios” (THOMPSON, 1981, p. 27). Que significados próprios sobre o lugar do trabalho os documentos analisados revelam? Pode ser a visão de que, no Instituto, todos trabalham? Ou mesmo a noção de que “o trabalho é a prática”? Como o princípio educativo do trabalho se expressa do ponto de vista da sala de aula? Como se dá a relação dialética entre estudar e trabalhar?

A proposta de educação do IEJC está ancorada nos princípios de educação do MST. Eles são reiteradamente citados nos textos do MST e nas produções acadêmicas sobre a educação no movimento. Será dado destaque aos princípios que se referem ao trabalho. Os princípios são: a) Educação para o trabalho e a cooperação; b) Educação para o trabalho e pelo trabalho; c) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos (MST, 1999).

No “Projeto Político Pedagógico” do Instituto, o tema do trabalho não é citado nos objetivos. É mencionado, especificamente, no item f sobre a concepção de escola: “educação para o trabalho e a cooperação” (ITERRA/IEJC, 2007, p. 12). A cooperação é um conceito fundante, pois os camponeses adultos, público inicial nos cursos, tinham como objetivo trabalhar, prioritariamente nas cooperativas. Os documentos não se referem, apenas, ao trabalho em geral, mas a um tipo específico de trabalho: o cooperativado. O conceito surge, novamente, quando os autores discutem as dimensões da formação, no 6º item “Formação técnica e profissional” (ITERRA/IEJC, 2007, p. 18). Caldart (2010, p. 84), em um artigo em que avalia os 10 anos do PRONERA, explicita a visão de educação profissional para o movimento.

A Educação Profissional está sendo aqui entendida como uma formação ou capacitação para o exercício do trabalho em uma área específica de produção de bens ou serviços. Quer dizer, não é algo tão amplo quanto tratar de formação para o trabalho, em um sentido que pode (em nossa concepção, deve) estar presente em todos os processos educativos e em qualquer nível ou etapa de escolarização. Mas também não é algo que possa ser restrito ao manejo de técnicas e instrumentos que caracterizam uma atividade específica, não se confundindo, portanto, com cursos técnicos, pelo menos não em si mesmos e na concepção estreita que ainda predomina sobre eles.

No “Caderno Pedagógico” (ITERRA/IEJC, 2004, p. 17), o trabalho é citado inicialmente no item II sobre as matrizes pedagógicas do Instituto, subitem c, assim descrito: “Trabalho/Economia”, seguido por uma exposição sobre a concepção de trabalho, que será abordada adiante. Depois, aparece como um item quando o documento aborda os tempos educativos da escola. É o item 1.3 – Trabalho (p. 27). Neste item, discorre-se, em quase três páginas, sobre os princípios filosóficos e pedagógicos que afirmam a educação para o trabalho e pelo trabalho. Em seguida, o tema do trabalho aparece em outros momentos do texto nas páginas 56, 57, 92, 150, 174.

No caderno “O Instituto Josué de Castro e a Educação Profissional”, o conceito trabalho encontra-se disperso no conjunto de artigos que o compõe. Este é o único documento analisado onde os autores são identificados, visto que é um documento que se propõe,

[...] uma reflexão sobre a formação profissional desenvolvida em cada curso, a partir de sua inserção no processo pedagógico da escola e tendo como referência os objetivos da criação do Instituto e as demandas da realidade das áreas da reforma agrária que estes cursos buscam atender (CALDART *et al*, 2004, p. 7).

No “Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Cooperativismo – PROPED-TAC” de 2015, as questões relativas ao trabalho aparecem como conteúdos em alguns componentes curriculares, em sua maioria nos componentes curriculares do Ensino Médio, particularmente, nas disciplinas da área de Humanas. Porém, todo conteúdo presente na parte técnica do curso pode-se considerar como uma forma de se referir ao trabalho do ponto de vista dos conhecimentos técnicos e científicos necessários para o exercício da profissão.

Importante ressaltar que as referências em relação à categoria trabalho nos documentos não se limitam aos momentos acima destacados, mas perpassam o conjunto dos documentos institucionais do IEJC. Sistematizam-se, abaixo, as principais referências à categoria trabalho.

Tabela 13 – Sistematização: categoria trabalho nos documentos dos MST/ITERRA/IEJC

Concepção	Operação	Pedagogia
Trabalho como		
Trabalho como princípio educativo	Auto-organização na escola e nas cooperativas; trabalho coletivo	Pedagogia do Trabalho e da produção
Princípio educativo do trabalho	Trabalho como princípio educativo	Núcleos de base, postos de trabalho,
Formação humana	Necessidades individuais e	Pedagogia da luta Social

	coletivas	
Transformação da natureza	Troca, sobrevivência, valor de uso	Pedagogia da terra
Como valor (cultivar o valor do trabalho)	Socialmente útil, necessário e gerador de renda	Relação com o mercado e com os assentamentos e acampamentos
Necessário/necessidade	Gerador de identidade de classe	Profissão (preparação técnica)
Cooperativo e auto-organizado	Relação com o mercado	Pedagogia da Cooperação
Princípio pedagógico	Prestação de serviços à comunidade e na escola	Pedagogia da Alternância

Entre as categorias expressas nos documentos, destaca-se, para análise, a de Trabalho cooperativado como um princípio educativo, pois é o trabalho nas cooperativas que move o IEJC há mais de 20 anos. Considera-se que há uma diferença entre o trabalho em sua dimensão histórica no capitalismo e a experiência de trabalho cooperativado no movimento. Isso não significa que não existam limites nessa experiência, mas mesmo assim ela se propõe a superação da exploração do homem pelo homem.

5.2.2 Situando o debate sobre o curso e o trabalho cooperativado no IEJC

O curso TAC surgiu para capacitar trabalhadores do campo. Surgiu com o nome de curso Técnico em Administração de Cooperativas e para se adequar às normas, alterou seu nome para Técnico em Cooperativismo. Mesmo com a nova designação seus objetivos não mudaram. No Projeto Pedagógico do Curso TAC – Técnico em Cooperativismo – no item 1.1 cujo título é Histórico das fases do TAC, os responsáveis pela elaboração fizeram uma retrospectiva da implantação do curso. Nesse relato, vê-se a forma como o Movimento Sem Terra se relacionava e se relaciona com o curso e com o IEJC e, também, quais as críticas e reivindicações que fazem a escola. O histórico é uma espécie de síntese, onde se pode observar a dialogicidade entre movimento e escola na construção coletiva de uma proposta educacional a partir do olhar do próprio movimento.

A seguir transcreve-se uma parte do texto síntese do Projeto Pedagógico do TAC (PROPED/TAC), pois mesmo extensa, vale a pena conhecer, já que ela elucida como acontece a

relação orgânica movimento-escola. Nesta síntese, os autores demonstram como, a cada tempo, o curso se altera devido às avaliações e necessidades do MST.

Inflexão 1 – Período de 1990 a 1994 - Para o MST o enfoque eram as cooperativas coletivas nos assentamentos. Na dinâmica do curso os estudantes se organizavam em cooperativas coletivas por turma, buscando o exercício real da gestão complexa de coletivos produtivos, espelhando as questões e problemas das CPA.

Inflexão 2 – Período de 1994 a 1997 – A característica principal da discussão no movimento é cooperação de grupos x cooperação de massa – um seminário nacional muda à prioridade e a concepção de cooperação passa a focar não mais os grupos coletivos, mas sim as famílias individuais; o curso deixa de ter o foco às cooperativas coletivas, tendo como preocupação central envolver o maior número de famílias e não mais a de buscar um grau avançado de cooperação; sua referência principal passa a ser as cooperativas regionais e associações; estágios são feitos em cooperativas regionais. [...].

Inflexão 3 – Período de 1997 – São feitos fortes questionamentos das instâncias do Movimento Social aos rumos do curso cobrando reforço a uma formação mais geral e política dos militantes. Na dinâmica do curso a formação técnica perde espaços; há um redimensionamento das cargas horárias, dos conteúdos e das dinâmicas formativas em vista do reforço à formação política dos educandos.

Inflexão 4 – Período de 1998 a 2001 – É uma fase de ataques externos ao Movimento que participa ativamente da articulação do chamado “Projeto para o Brasil”, da “Consulta Popular”, do enfrentamento ao governo FHC¹¹⁴, especialmente entre 1998-99, discutem-se as novas formas de assentamento. Na dinâmica do curso a busca por ver o assentamento não apenas pelo viés econômico. A formação política cresce como foco e a formação técnica dá enfoque ao auxiliar administrativo.

Inflexão 5 – Período de 2002 a 2004 – Época de emergência da agroecologia e do meio ambiente como questões estratégicas para o conjunto do MST. Realiza-se a campanha das sementes criolas, as jornadas de agroecologia e debates sobre os produtos transgênicos. Na dinâmica do curso destaca-se a participação em eventos massivos sobre questões ambientais e a capacitação em elaboração participativa de Planos de Desenvolvimento dos Assentamentos (PDA), desenvolvida através de práticas de campo.

Inflexão 6 – Período de 2005 a 2007 - O foco do MST é na luta política mais ampla, pelo enfrentamento do modelo econômico, e particularmente, do modelo agrícola, o que acaba diminuindo as ações nos assentamentos; surge o Programa de Acompanhamento às Empresas Sociais (PAES). EM 2004 é realizado um seminário sobre cooperação; em 2006 acontecem novos debates sobre o que queremos com os assentamentos orienta e a retomada da temática da cooperação. Na dinâmica do curso aumenta o acento em relação à inserção militante e são introduzidas aulas com conteúdos iniciais sobre tecnologias agroecológicas. Inicia-se o processo de vinculação do curso ao PAES. Para isso as medidas tomadas no curso foram: - focar nas disciplinas de Administração e Gestão, Tecnologia Agroindustrial, Economia e Mercado e Ética e Relações Humanas.

Inflexão 7 – Período de 2007 a 2011 – Discussões por parte do SPCMA – Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente – de que a partir da parceria com a Mondragon¹¹⁵ e a Concrab, que teve o objetivo de qualificar o PAES, melhorar a formação técnica do TAC, desenvolver experiências de cooperativas na região centro do PR e dar continuidade ao treinamento de gestores de cooperativas, o curso TAC é repensado considerando a possibilidade de sua mudança de espaço para sua realização.

¹¹⁴ FHC era a forma como era chamado o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

¹¹⁵ A Mondragon é uma referência mundial de trabalho cooperativo, é o primeiro grupo empresarial do País Basco e o décimo da Espanha. Em seu site eles se apresentam como um grupo empresarial integrado por cooperativas autônomas e independentes com filiais produtivas e delegações em 41 países e vendas em mais de 150. www.mondragon-corporation.com. Acesso em: 11 jun. 2016.

A discussão voltou-se ao fato do curso estar amplo na formação técnica, mas que pouco aprofundava a compreensão e o domínio, em especial, da parte contábil. Foram definidos três eixos: Agroindústria, Cooperação e Contabilidade.

Inflexão 8 – Período 2012 até a atualidade – Para as turmas 12 e 13 definiu-se dois eixos: Agroindústria e Contabilidade e a ênfase maior na formação em especial para a turma 12 que era formar para que estes militantes estudantes pudessem organizar/discutir/pautar o Plano de Desenvolvimento dos Assentamentos em suas bases (PROPED/TAC, 2015, *s/p, grifos nossos*).

No período de 1990 a 1997, pode-se observar que há um debate no movimento sobre o modelo de cooperativa que seria mais adequada aos assentamentos, desde o olhar das bases. Nesse período, houve críticas e autocríticas em relação ao tipo de cooperativa, por exemplo, se cooperação de grupos ou de massa. O movimento escolheu “mudar a prioridade e a concepção de cooperação passa a focar as famílias” e não os grupos coletivos. No curso os alunos se organizavam em cooperativas para poder vivenciar essa experiência. Em 1997, há uma cobrança do movimento no sentido de que o curso focasse mais na formação geral e militante, a formação técnica perde força.

Entre 1998 a 2001, auge do governo de FHC, o Movimento Sem Terra “sofre fortes ataques” e participa da articulação com outros movimentos sociais do “Projeto para o Brasil”, “fora FHC”, “Consulta Popular”. Os sem-terra discutem “novas formas de assentamento” que não tenham um viés apenas econômico. A formação política ou geral cresce e o foco na formação técnica é de auxiliar administrativo.

De 2002 a 2004, é o período de emergência do debate sobre agroecologia, defesa do meio ambiente e ações contra os transgênicos. O curso participa de ações massivas relacionadas ao meio ambiente e à agroecologia. Os alunos também participam de capacitação para elaboração de Planos de Desenvolvimento dos Assentamentos (PDA). Ressalta-se que no período de 2001 a 2005 aconteceu, em Porto Alegre, o Fórum Social Mundial, no qual o tema do Meio Ambiente foi fortemente pautado. Em 2005, a administração popular perde as eleições para uma coalizão de partidos de centro-direita e o Fórum deixa de acontecer em Porto Alegre e começa a acontecer a cada ano em um país diferente.

De 2005 a 2007 o foco do Movimento é a luta política e econômica mais geral. Em 2004 e 2006, retomam o debate sobre cooperação. Surge nesse período o PAES – Programa de Acompanhamento a Empresas Sociais. No curso, aumenta o foco na inserção militante e são introduzidas aulas sobre tecnologias agroecológicas. Nessa época, mais propriamente em 2003, o

Brasil tem como presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores.

Os anos de 2007 a 2011 é um período de discussões sobre meio ambiente, agroecologia e da parceria com a Mondragon, na Espanha. O TAC é repensado e surge a possibilidade de sua mudança para o Pará. Em relação ao curso, consideram que a formação técnica está “mais ampla” e definem três eixos: Agroindústria, Cooperação e Contabilidade. De 2012 aos dias atuais foram definidos dois eixos: Agroindústria e Contabilidade e o foco do curso é formar os estudantes-militantes para atuarem nas bases do movimento, com o objetivo de “organizar/discutir/pautar” o Plano de Desenvolvimento dos Assentamentos.

O curso é um investimento do movimento na capacitação de quadros que devem atuar politicamente e profissionalmente nos assentamentos de origem e no movimento. A formação profissional recebida e aprofundada no curso é sobre cooperativismo ou trabalho associado. Assim, é necessário refletir o entendimento que tido sobre a categoria cooperação, sobre o papel das cooperativas no sistema capitalista para os trabalhadores, desde o ponto de vista do materialismo histórico e dialético. Aqui se considera um diferencial o curso focar na formação e qualificação de Cooperativas de trabalhadores do campo. Só assim é possível contribuir com o debate sobre o lugar do Trabalho nos cursos do IEJC.

Na trajetória do IEJC, o foco é a formação para atuação nas cooperativas, tanto do ponto de vista técnico, quanto do ponto de vista político-militante. Mas essa não é uma relação tranquila e há entre esses dois polos uma tensão permanente, tanto na cobrança feita pelo movimento, como na avaliação dos estudantes. Por exemplo, em diferentes momentos históricos, o movimento fez uma crítica à escola cobrando dela uma educação voltada mais para a política e a formação geral. A escola reagiu alterando os conteúdos e mexendo na carga horária, com o objetivo de aumentar os conteúdos relativos à formação política. Com isso a formação técnica perde espaço.

Na avaliação feita por alunos de uma turma do TAC, sobre os 20 anos de curso, uma das críticas feita é a de que a formação política se sobrepõe à formação técnica. Além disso, os educandos consideram que o foco do curso deveria ser a formação técnica. Vejam o que dizem: “na parte técnica não atendeu as expectativas, pois ficaram muitos conteúdos sem serem vistos. As metas da escola muitas vezes não foram atingidas” (TURMA TUPAC AMARU, AVALIAÇÃO 20 ANOS DO TAC, 2013). A turma Keno também se refere à questão da

formação técnica em sua avaliação sobre os 20 anos do curso técnico. Ela ressalta que “permanecemos com a necessidade de iniciar os conteúdos técnicos a partir das primeiras etapas. As aulas técnicas precisam ter uma sintonia maior com os estágios, como forma de obter mais êxito na assimilação entre teoria e prática” (TURMA KENO, AVALIAÇÃO 20 ANOS DO TAC, 2013).

Mas as avaliações das duas turmas sobre os 20 anos do curso destacam, também, a formação política ao afirmarem que “o processo da escola impulsiona a formação política e ideológica a partir dos aprendizados proporcionados nesse espaço. É de suma importância para a vivência do dia-a-dia. O fato de alguns educandos não terem inserção no movimento, essa formação contribui muito” (TURMA KENO, AVALIAÇÃO 20 ANOS DO TAC, 2013). A turma TUPAC AMARU afirma que “para alguns educandos o primeiro contato orgânico com o MST foi aqui na Escola, pois nunca antes haviam tido uma formação política. Alguns educandos dizem que não saíram da escola com uma formação técnica e sim política (TURMA TUPAC AMARAU, AVALIAÇÃO 20 ANOS DO TAC, 2013).

5.2.3 O trabalho cooperativo como princípio educativo

Entende-se por trabalho coletivo e/ou cooperado aquele concretizado por um grupo de pessoas com um objetivo comum. O trabalho só é coletivo quando, além de possibilitar a participação da coletividade na elaboração das propostas, propicia, também, a participação na tomada de decisão. O trabalho cooperativo acontece quando os educandos estão no tempo comunidade, pois na escola o trabalho possui várias configurações, tais como: Unidades de produção, postos de trabalho e o auto-trabalho. Estas atividades em geral são feitas em duplas e dentro de uma concepção de coletividade, que se inicia com os núcleos de base.

O cooperativismo é uma proposta de trabalho que tem por base a democratização das relações no interior da cooperativa ou da escola, numa perspectiva de construir uma contra-hegemonia. Makarenko (2002, p. 151) afirma que a coletividade “é um complexo de indivíduos que tem um objetivo determinado, estão organizados e possuem organismos coletivos”. Ser coletivo é não ser individualista e mais do que isso, é combater o individualismo. Para o autor, a pedagogia socialista deve centrar sua ação na educação do indivíduo, assim estaria educando o novo indivíduo e a coletividade.

Marx, em texto enviado para o Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores – AIT, afirma que é necessário incentivar a organização livre dos trabalhadores sem lhes impor modelos ou métodos. Assim sugere que o Congresso da AIT anuncie alguns princípios gerais de cooperação. Destacam-se dois, pela relevância para este estudo.

1. Reconhecemos o movimento cooperativo como uma das forças transformadoras da sociedade atual, baseado no antagonismo das classes [...]. 2. O sistema cooperativo a partir de iniciativas individuais não é suficiente para transformar a sociedade capitalista (Extratos das resoluções do I Congresso da AIT, 1866).

Segundo a mesma resolução da AIT, as cooperativas operárias representam uma brecha no sistema, embora reproduzam “necessariamente” todos os defeitos do sistema existente. Mas dentro das cooperativas o conflito entre capital e trabalho estaria superado, “embora ainda sob uma forma imperfeita: como associação, os trabalhadores são capitalistas deles mesmos” (Extratos das resoluções do I Congresso da AIT, 1866).

Martins (2006b) compreende que a cooperação é algo mais amplo e que pode ser desenvolvida em várias áreas da vida humana, indo além da dimensão produtiva. Pode-se, através da cooperação, construir uma ponte, uma escola ou mesmo viabilizar a ocupação de um latifúndio. A cooperação é um agrupamento coletivo em que se divide o fruto do trabalho e ninguém é dono do empreendimento, sendo uma possibilidade de se abolir a propriedade privada dos meios de produção e de implantar formas democráticas na gestão. Christoffoli (2013, p. 160), citando Lenin, destaca os elementos-chave para estimular a cooperação na agricultura.

Respeito absoluto a vontade do camponês; necessidade de paciência e longo convencimento; desenvolvimento gradual da proposta cooperativa; elevação constante do nível cultural do campesinato, sem a qual é impossível o domínio das técnicas modernas; absoluto cumprimento da democracia cooperativista; necessidade de ajuda material, técnica e financeira por parte do Estado; subordinação dos interesses da produção cooperativa aos interesses gerais da economia nacional; necessidade de manter o vínculo entre a cooperativa e o campesinato.

As cooperativas podem ser de serviços, de produção ou comercialização. A cooperação é uma concepção de mundo que se aplica ao trabalho produtivo, mas que abrange também outras dimensões da vida. Para alguns teóricos, cooperação e cooperativismo são conceitos que não podem se confundir. Costa (2007) afirma que não se pode confundir o ato de cooperar com o cooperativismo, pois cooperar pode significar qualquer ato ou ação de colaborar com outra pessoa, enquanto o cooperativismo é entendido como um movimento social que procurou fugir da opressão social e, hoje, assume novas feições.

Quando o conceito de trabalho coletivo, associado ou cooperativo, é inserido na educação profissional, deve incidir sobre as diferentes áreas de conhecimento, para que consiga formar o homem integral que lute por sua emancipação de classe. O trabalho cooperado pode contribuir com o sentimento de que os envolvidos nele fazem parte de algo maior, de que não estão sós no mundo. Nesse sentido o “curso TAC é concebido e inicia seu funcionamento seguindo a orientação do Movimento de formar cooperativas coletivas (CPA), que se constituiriam na espinha dorsal do movimento” (ITERRA/IEJC, 2008, p. 74).

Com o tempo, novas questões surgem no debate interno ao Movimento e produzem impacto nas discussões internas do TAC: (a) o caráter da cooperativa seria apenas como empresa econômica? (b) outra questão dizia respeito à forma de gestão da cooperativa: seria uma gestão profissionalizada, pautada pela eficiência econômica própria de uma empresa inserida no mercado capitalista? Foi um período confuso [...] (ITERRA/IEJC, 2008, p. 76).

As cooperativas podem assumir diferentes formas, dependendo dos objetivos de quem as organiza. Se forem os donos dos meios de produção, o propósito é um. Se forem do trabalhador, os objetivos, em última instância, serão de compartilhamento do que adquirirem e de conseguirem se libertar de um modelo capitalista e alienado de trabalhar. Martins (2006b, p. 105) afirma que

[...] do ponto de vista do desenvolvimento material poderemos posicionar os assentamentos numa melhor condição, na medida que reconheçamos que a cooperação agrícola é estratégica para melhor utilizar os recursos hoje existentes, sejam eles a terra, os demais recursos naturais, as máquinas, equipamentos e o trabalho.

Será que o bom uso dos recursos existentes nos assentamentos faz do trabalho cooperado uma ação de formação humana emancipatória? Será que o trabalho nas cooperativas tem como objetivo o fim da desigualdade e a construção de uma sociedade livre e justa? Será que são, como queria Marx, um instrumento de luta contra o capital? O curso TAC consegue construir uma contra-internalização de valores nos jovens que frequentam a Escola, no sentido de construir uma concepção de trabalho coletivo? Christoffoli (2012, p. 116) considera que o projeto educativo do IEJC

se orienta na perspectiva da formação humana alicerçada no projeto histórico dos trabalhadores, o que significa tomar a escola como um todo nesse projeto educativo, desde o espaço da sala de aula até espaços que dentro da normalidade da escola capitalista não são desvelados em suas finalidades.

O curso e a escola, portanto, se modificam de acordo com as necessidades mais amplas do projeto histórico da classe trabalhadora, sempre tendo o trabalho, no assentamento ou na escola, como centro. Encontrou-se nos documentos analisados, particularmente, no Caderno sobre Educação Profissional no IEJC, uma passagem que demonstra como o trabalho orienta as ações da escola e do curso:

O princípio básico é o de ‘todos trabalhando e trabalho organizado para todos’, que se relaciona com um dos grandes objetivos desta escola que é formar trabalhadores na perspectiva de uma sociedade do trabalho (para ‘além do capital’). A concepção que nos orienta é o trabalho como princípio educativo integrado a uma ‘formação específica para o mundo do trabalho concreto’, que em nosso caso é o trabalho vinculado aos processos produtivos do campo, e particularmente aos dos assentamentos de Reforma Agrária e de setores de atividades em que se organiza o movimento (CALDART *et al*, 2008, p. 30).

Os processos produtivos do/no campo estão dominados pela maquinaria que é utilizada cada vez mais na execução do trabalho, ao menos pelos grandes proprietários de terra, o que tem contribuído com a proletarianização do camponês. Na lógica produtiva do agronegócio, são necessários trabalhadores que se sujeitem a relações de trabalho assalariada, precária e sazonal. O camponês como trabalhador produtivo que tenta viver da produção na terra fica isolado. Nesse contexto, o trabalho cooperativo assume um caráter político, de sobrevivência e de resistência. No entanto, as cooperativas não possuem apenas um apelo popular. Elas também passam a ser utilizadas por empreendedores mercantis ou capitalistas que, a partir de outras bases sociais, estabelecem regras de cooperação para favorecer os seus negócios e não os cooperados.

No caderno sobre a educação profissional no IEJC os autores confirmam que “[...] a concepção que nos orienta é a do trabalho como princípio educativo integrado a uma formação específica para as exigências do mundo do trabalho concreto [...]” (CERIOLI; CALDART, 2008, p. 30). No caderno sobre o Método, é reiterado que o “[...] trabalho é a possibilidade de aperfeiçoamento do ser humano que se forma a partir de suas relações com a natureza” (ITERRA/IEJC, 2004, p. 27). Lembram ainda que, desde o início do curso, o trabalho é “visto como elemento pedagógico, enquanto formador do ser humano, o trabalho enquanto mediador homem natureza, também como mediador da realidade, como elemento de ação sobre a realidade” (CHRISTOFFOLI, 2008, p. 118). Caldart (2010, p. 84), em um artigo sobre a Educação Profissional no Contexto das áreas de Reforma Agrária, afirma que no caso do MST é “preciso pensar a formação específica para o trabalho no campo sob outra lógica, ou seja, desde a demanda do polo do trabalho (e não do capital) [...]”.

Janata e Rego (2010, p. 270), no artigo “Educação Escolar e MST: reflexões sobre o ensino médio profissionalizante”, consideram como “[...] uma característica relevante nesta proposta de Ensino Médio a busca pela ligação da escola com a vida [...]”. Nesse sentido a escola deve responder às necessidades objetivas dos educandos e de suas comunidades de origem. Logo, a escola deveria funcionar no âmbito das relações sociais determinadas essencialmente pelo trabalho produtivo, já que a natureza da educação está vinculada ao trabalho. Para Vendramini (2008, p. 2) essa é a dimensão que deve prevalecer quando se trata de uma ação do Movimento e

[...] nas formas de produção da vida e nas sociabilidades nos assentamentos; nas organizações dos assentamentos, na dimensão educativa do trabalho produtivo e organizativo; na organização do trabalho pedagógico nos cursos e escolas; nas cooperativas de estudantes; na formação para o trabalho e para a cooperação; na relação entre a pedagogia do MST e as relações de trabalho estabelecidas; na análise da consciência de classe dos sujeitos que constituem o MST, com base na sua capacidade de organização do trabalho; e no trabalho voluntário.

Frigotto e Ciavatta também discutem a dupla dimensão do trabalho.

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação de mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração, ou simplesmente, para o adestramento nas suas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor – mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e históricos-sociais que lhes são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2013, p. 751).

Perguer, Fonseca e Dutra (2011, p. 11), em artigo sobre o Trabalho no IEJC, afirmam que, em sua proposta de escola, o MST “[...] objetiva a formação para o trabalho, a apropriação e produção de conhecimentos socialmente úteis e a vinculação da formação com a luta da classe trabalhadora”. Os autores acrescentam em sua reflexão uma dimensão fundante em relação ao Trabalho quando destacam que

vale ressaltar o entendimento acerca do trabalho, como antes de tudo, uma necessidade que deve ser assumida por todos e por cada um. Isso demarca que na escola, não se reproduz a lógica de que uns trabalham e outros se apropriam do produto do trabalho sem ao menos trabalhar. Pelo contrário, o produto do trabalho é apropriado pela coletividade da Escola, coletividade essa que estava envolvida de alguma forma no processo de trabalho (PERGUER; FONSECA; DUTRA, 2011, p. 11).

Segundo os autores, o trabalho é entendido como uma necessidade¹¹⁶ da coletividade da escola, rompendo com a lógica dominante de que uns produzem e outros usufruem, ou ainda com a ideia de que alguns pensam e outros executam. A forma como o trabalho é compreendido na escola define que o mesmo é tarefa de toda a coletividade escolar. Dal Ri (2004, p. 1993), em artigo no qual analisa os objetivos educativos do IEJC, segue na mesma direção quando destaca que

o trabalho realizado no Instituto pelos alunos não é uma simulação laboratorial, mas trabalho real que de algum modo se articula com a economia. Entretanto, o seu significado é ao mesmo tempo educativo, pois uma das premissas da abordagem pedagógica do Instituto é a de ligar organicamente o ensino e o trabalho.

A luta por uma educação que combine e valorize essas duas dimensões da vida – trabalho e educação – é histórica e é uma reivindicação que continua sendo bancada pelo MST, que, ao ocupar terras, organizar marchas, promover encontros, reivindica, além do acesso à terra, o direito ao Trabalho e à Escola nos assentamentos e acampamentos, conforme afirma Stédile, em uma entrevista dada à Revista Estudos Avançados da USP (1997, p. 75-76)

Todo esforço daquele setorzinho de educação agora é justamente para os filhos ultrapassarem aquele limite dos pais. Em todos os assentamentos já temos escolas de 1º grau e a nossa luta é para que os filhos dos assentados consigam chegar ao 2º grau. Temos duas escolas que formam professores de 2º grau, e uma escola técnica de administração de cooperativas, em nível de 2º grau. O nome da nossa escola é uma homenagem a um grande pensador do Brasil que, infelizmente, a academia não recupera – Josué de Castro.

A fala de Stédile deixa clara a preocupação do MST com a formação dos camponeses desde o seu início. O movimento compreendeu, rapidamente, que não bastava uma luta geral pela terra e a conquista da mesma se os camponeses não possuísem condições técnicas para o exercício do trabalho no campo. Esta qualificação, de preferência, deveria ser ofertada desde o ponto de vista dos próprios trabalhadores e não dos empresários ou do Estado. Essa dificuldade dos camponeses é resultado de anos de exclusão da educação formal e de um conjunto de direitos civis como: garantia de um trabalho digno, educação, saúde. Por isso luta o MST, por uma sociedade

Onde todo mundo tenha trabalho, não apenas alguns, onde todo mundo tenha casa, onde todo mundo tenha acesso à educação e não só ao 3º ano primário, como agora, mas tenha acesso inclusive à universidade, onde todo mundo possa ter futuro para seus filhos, onde possa ter direito de participar na vida pública e não apenas nesse arremedo de

¹¹⁶ Segundo Dalmagro (2002), a concepção dominante nos documentos do MST é a ideia do trabalho como uma necessidade.

democracia formal, onde o cidadão só é manipulado a votar em determinadas épocas (STÉDILE, 1997, p. 87).

Uma visão estratégica sobre a importância da educação, mas não qualquer educação. Uma educação que leve em consideração a especificidade camponesa dos assentados. Assim surge o embrião da escola do trabalho que deve ser planejada, executada e administrada pelos próprios trabalhadores. Uma escola com essa natureza foi experienciada na Rússia socialista, para citar um exemplo mais efetivo. Portanto, a referência não é a escola do trabalho dos capitalistas, que têm por objetivo o treinamento para funções específicas. Mas acima de tudo é uma escola que parte do pressuposto da importância que tem o trabalho na educação (LUNACHARSKY, 1988).

Naquele país, a educação escolar passa a ser vista desde um ponto de vista concreto, em que a escola tem uma meta imediata: a formação de trabalhadores que defendam o projeto socialista e que contribuam para a evolução tecnológica da produção na Rússia, que ainda não era plenamente capitalista. Uma das grandes preocupações dos russos era com as atividades de trabalho no campo, pois o mesmo possuía, ainda, relações semifeudais. Portanto, a nova escola para todos deveria entender que “[...] todo homem deve ser um trabalhador para o qual a ciência seja um apoio, ao qual o saber sirva de condição preliminar para o trabalho a fim de que esteja conforme o objetivo final [...]. É por isso que criamos a escola do trabalho [...]”. (LUNACHARSKY, 1988, p. 19). O IEJC surge, assim, como um “[...] espaço para atender demandas nacionais de formação e escolarização do MST, especialmente a partir de uma relação orgânica com seus setores de trabalho” (ITERRA/IEJC, 2008, p. 15).

Os setores da produção do movimento em articulação com o setor de educação fazem as mediações necessárias para que os assentados possam gerir com qualidade seus próprios negócios. A escola nesse caso atua como uma mediadora da relação educando, assentamento, trabalho, cooperativas. Assim é necessário “qualificar a educação básica para que a formação geral que lhe é própria se faça de modo integrado ao mundo do trabalho, da produção da cultura, da ciência, da luta social” (ITERRA/IEJC, 2008, p. 195).

Lunacharsky (1988, p. 91), discutindo a relação Trabalho e Escola, se coloca a seguinte questão: “A nossa escola chamamos de escola única do trabalho. Que quer isso dizer?” Para o autor, isso significa que todas as pessoas, independente da classe social a que pertençam, devem ter acesso à mesma escola, nas mesmas condições e que todos devem trabalhar, rompendo o ciclo

vicioso, no qual educa-se “mamíferos de luxo”¹¹⁷ para viverem da exploração do trabalho de outros homens. A escola do trabalho é também denominada “escola única”.

[...] a escola única, tal como os comunistas a concebem, consiste em suprimir qualquer fosso entre a escola de classe para os trabalhadores das camadas sociais inferiores e a escola da classe privilegiada para as crianças das camadas médias e superiores. A escola deve ser única para todos os trabalhadores no sentido jurídico, no sentido do nível de instrução ao qual cada criança tem direito (LUNACHARSKY, 1988, p. 114).

Mas a Escola Única do Trabalho não se ocupa apenas com o direito à escola, mas também, e principalmente, com o direito ao Trabalho e ao reconhecimento de seu caráter educativo. Assim, Lunacharsky (1988) em dois artigos, um denominado “De que Escola precisa um Estado Proletário?” e outro com o sugestivo título: “Escola de Classe”, analisa a experiência russa das primeiras décadas de 1900 e destaca, ao longo dos dois textos, tópicos sobre o que deve ensinar e como deve se comportar a Escola do Trabalho. Assim, foram selecionados alguns trechos de textos de Lunacharsky (1988), que evidenciam como a relação Trabalho-Educação deveria acontecer. Foram privilegiadas passagens referentes ao Ensino Médio ou, como eles se referem, ao “segundo grau”.

Do ponto de vista técnico-profissional o autor compreende que:

- a) “[...] A Escola do Trabalho deve ensinar toda a gente a trabalhar [...]. Deve cuidar-se não só de fazer assimilar as matérias ensinadas por meio do trabalho, mas também ensinar as crianças o trabalho como tal” (p. 94).
- b) Na Escola do Trabalho, “[...] no segundo grau põem-se essencialmente a tônica na técnica, mas não se formam especialistas, porém homens que conhecem mais ou menos toda a técnica” (p. 98).
- c) “O passo que se segue no aprofundamento da escola do trabalho, já não é o ensino com a ajuda dos processos que imitam o trabalho social, mas sim o ensino do trabalho em si, na qualidade de técnica social e, para, além disso, um ensino prático” (p. 118).
- d) A Escola do Trabalho de segundo grau deve ter por objetivo “dar ao adolescente uma ideia do que é um trabalho cientificamente organizado” (p. 121).

¹¹⁷ Segundo Frigotto (2005, p. 245, “[...] a nossa luta é para que o trabalho seja menos deformador, mas isto não significa que achamos positivo formar “mamíferos de luxo” – e o Gramsci chama “mamífero de luxo” exatamente aquela pessoa que é educada para achar que não precisa trabalhar. Ela não sabe de onde vem o livro, não sabe de onde vem o sapato, não sabe de onde vêm os óculos, não sabe de onde vem o pão, não sabe de onde vem a galinha; tem uma visão metafísica, romântica, uma visão... Isto eu acho que é terrível!”

- e) “[...] O aluno sabe o que é a indústria em geral e, por consequência, recebeu uma ideia viva da sociedade do ponto de vista econômico e histórico, quer das leis físicas, quer das leis químicas, quer das leis biológicas [...]” (p. 98).
- f) Só as crianças mais velhas podem enveredar pela via do segundo grau da Escola do Trabalho, isto é, do ensino do próprio trabalho.

Do ponto de vista da *formação geral* o autor afirma que:

- a) O trabalho aqui é efetuado em nome e para as finalidades de desenvolvimento psíquico e físico dos estudantes (p. 118).
- b) O trabalho na escola deve ser pedagógico. O trabalho não tem sequer que ter uma hora na escola se, graças a ele, a criança não se tornar mais inteligente e mais hábil (p. 119).
- c) A Escola de segundo grau deve formar uma nova intelectualidade proletária e camponesa, “então compreenderéis que a escola de segundo grau é o canal dos mais importantes para a formação da nova intelectualidade” (p. 124).
- d) A Escola do Trabalho implica novas conquistas pedagógicas “não só servi-se dela, utilizar a oficina para fins pedagógicos [...]. O pedagogo deve saber revelar nos processos de trabalho toda uma gama de elementos e de fenômenos pedagogicamente úteis [...]” (p. 127).
- e) A escola do Trabalho “[...] para os rurais reveste-se forçosamente de um caráter mais agrícola que industrial” (p. 99).

A educação escolar proposta pelos educadores socialistas soviéticos tinha entre os seus objetivos a formação do novo homem, através de uma proposta de escola e de educação que tivesse uma relação orgânica com o Trabalho, tanto do ponto de vista da formação intelectual, quanto do ponto de vista da execução do trabalho, mas sempre destacando que essa relação não deve ter por objetivo a exploração da mão de obra dos educandos. É importante destacar que a URSS vivia um momento de tensão política e econômica e tinha como objetivo se industrializar. Além disso, na visão deles a escola tinha um papel importante tanto porque queriam disputar com o ocidente o desenvolvimento tecnológico, quanto porque acreditavam que o novo homem nasceria dessa nova educação, o homem socialista. Se os russos visavam garantir as propostas da revolução socialista, entre elas o desenvolvimento tecnológico, o Movimento Sem Terra tem por objetivo principal a Reforma Agrária e Popular.

Os fragmentos de textos descritos não poderiam ser mais claros em relação ao lugar do Trabalho no currículo escolar da Escola do Trabalho. Pode-se ler a preocupação com a dimensão pedagógica do mesmo, seja do ponto de vista da técnica, seja do ponto de vista da formação geral, visto que se pretendia formar uma intelectualidade proletária que pudesse garantir a construção do socialismo na URSS.

Para as escolas de segundo grau, não temos só em vista o ensino das disciplinas escolares por meio de um modo ativo de assimilação [...] temos também em vista o ensino do trabalho em si. Chamamos-lhe de escola politécnica, porque não gostaríamos que o trabalho fosse com base num só exemplo [...] (LUNACHARSKY, 1988, p. 149).

Segundo Pistrak (2000), dois princípios são os fundamentos da Escola do Trabalho: 1) Relações com a realidade atual; 2) Auto-organização dos alunos. Esses princípios são importantes por dois motivos, ao menos. Primeiro, porque eles introduzem o trabalho na escola e segundo porque propõem a organização da coletividade nos processos pedagógicos e na organização do trabalho. O IEJC se organiza com princípios que vão ao encontro dos princípios que fundamentam a escola do trabalho, indicados por Pistrak. São eles: o trabalho, a organização da coletividade e a auto-organização da comunidade.

Portanto, o trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas e de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático (PISTRAK, 2003, p. 38). Essas dimensões propostas por Pistrak fazem parte da proposta pedagógica do IEJC, já que eles entendem que é necessário que “[...] os educandos consigam vincular os aprendizados com as questões da sua vida em geral, e do seu trabalho de militância em particular, qualificando sua leitura de realidade [...]” (ITERRA/IEJC, 2007, p. 23). O que significa entender a escola como um espaço em que o trabalho é valorizado e o estudo também? Será que estudar a atualidade possibilita uma melhor compreensão da realidade? Consideramos a realidade como sendo a vida cotidiana socialmente edificada em suas relações sociais e de produção, ou como afirma Pistrak (2005, p. 118)

[...] a tarefa básica da escola é o estudo da atualidade, o domínio dela, a penetração nela. Isto não significa, evidentemente, que a escola não deva familiarizar-se e estudar o passado coexistente; se isso a escola faz e fará, mas ela deve claramente compreender que são exatamente apenas fragmentos do passado.

[...] três períodos (ou se quiserem em três núcleos): em relação a aquisição dos conhecimentos politécnicos, experiências e habilidades; em relação ao ‘conhecimento em teoria e na prática de todos os principais ramos da produção’; e em relação à ‘ligação entre o ensino e o trabalho produtivo’ (PISTRAK, 2015, p. 139).

A escola politécnica deve alargar a esfera do assim chamado trabalho socialmente necessário da escola [...]. A ligação da escola com a produção, com a economia nacional, definida pela escola politécnica, por sua vez abre perspectivas mais amplas para estas atividades socialmente necessárias (PISTRAK, 2015, p. 148).

As citações apresentadas trazem uma nova dimensão para o debate sobre a escola do trabalho ou sobre o trabalho como princípio educativo, que é a Politecnia. Nos estudos dos autores Russos, principalmente Makarenko e Lunacharsky, a politecnia aparece de forma residual. Pistrack enfrenta mais abertamente a proposição de uma escola politécnica e a relaciona com a escola do trabalho. A politecnia é um conceito importante, mas que está praticamente ausente nos documentos analisados. A politecnia surge pontualmente quando se analisa alguns documentos mais atuais. A concepção da Escola do Trabalho e a concepção politécnica andam juntas.

5.2.4 O trabalho na escola: postos de trabalho e o trabalho auto-organizado dos educandos

Nesta seção se analisa o lugar do trabalho na estrutura do Instituto. O foco está no Caderno do Iterra cujo título é “Instituto Josué de Castro: Método Pedagógico (2004)”. Analisa-se, exclusivamente, a dimensão do documento que se refere à organização do trabalho dos estudantes e educadores no espaço escolar e no tempo comunidade, já que essas são as duas maneiras que indicam, de forma mais concreta, o lugar do trabalho no Instituto.

O caderno sobre o Método é uma síntese de como se materializa a concepção de educação no IEJC. O objetivo do mesmo é ser um texto que possa ser “pesquisado, estudado, debatido, aprofundado e, sempre que necessário, alterado” (ITERRA/IEJC, 2004, p. 16).

Os elementos constituintes do caderno do método são: 1. Engenharia social ou montagem do processo pedagógico; 2. Arquitetura social, ou estratégia de inserção, organização e de funcionamento da coletividade da escola; 3. Ambientes educativos ou cenários de aprendizagens; 4. Estudo: ênfase na concepção de mundo, na aprendizagem e na capacitação; 5. Movimento ou o processo em andamento e a leitura/interpretação desse movimento; 6. Acompanhamento, ou

‘ninguém se educa sozinho’; 7. Personalidade: formação do caráter; 8. OFOC: oficina organizacional de capacitação ou intencionalidade do processo (ITERRA/IEJC, 2004, p. 19).

Considerando-se que o objetivo desta pesquisa é entender o lugar do trabalho, a análise irá se ater aos itens que se referem, especificamente, ao trabalho como constitutivo da organização pedagógica do IEJC. Já que o lugar do trabalho, ao que tudo indica, perpassa o conjunto das ações da escola e faz com que a concepção de currículo seja uma concepção ampliada para além da sala de aula e mesmo para além do espaço físico da escola. Para entender a organização do trabalho na instituição é necessário entender o que os autores denominam de Engenharia Social.

A engenharia social “é uma combinação de dois elementos básicos que configuram um processo pedagógico, como o assumido pelo instituto, e conseqüentemente, a experiência pedagógica e o aprendizado” (IEJC/ITERRA, 2004, p. 30). São partes da engenharia social do IEJC: A alternância que se organiza em dois grandes tempos: a) Tempo Escola (TE): acontece no instituto (em Veranópolis) e também em atividade de campo promovida pela escola, em conjunto com os interessados. b) Tempo Comunidade (TC): que é a continuidade do processo de formação, mantendo o enraizamento com a comunidade ou coletivo de origem (trabalho na roça), e de participação no Movimento que enviou o aluno (na organicidade e na luta), ou onde o movimento determinar (IEJC/ITERRA, 2004, p. 21).

Os cursos, por causa da alternância, estão divididos em Etapas que variam em tamanho (número de dias) e quantidade (número de etapas), conforme o curso. Em cada etapa há o TE e o TC (ITERRA/IEJC, 2004). Um dos componentes da engenharia social é, no tempo escola, o tempo trabalho. O tempo trabalho é estratégico do ponto de vista de entender como a escola aplica a sua visão de trabalho enquanto um princípio educativo e enquanto uma atividade socialmente necessária. Destaca-se que os educandos não são remunerados pelas funções que desenvolvem nos postos de trabalho.

No item 1.3 do caderno que trata sobre o Trabalho, os autores retomam os princípios filosóficos, particularmente o princípio da “Educação para o trabalho e a cooperação”, e entre os princípios pedagógicos “a educação para o trabalho e polo trabalho”, o “vínculo orgânico entre processos educativos e os processos econômicos” e, ao mesmo tempo, uma das pedagogias em movimento: pedagogia do trabalho e da produção (ITERRA/IEJC, 2004, p. 27).

O instituto tem como regra que todos devem estar trabalhando, na horta, na padaria, na portaria, na cozinha, etc. Não é apenas no TC e no currículo do Ensino Médio ou do Curso

Técnico que o Trabalho é estudado e problematizado. Na realidade o trabalho é feito sem rodeios, sem uma preocupação de que fulano ou beltrano vão ocupar determinadas funções devido a sua capacidade cognitiva. Ao contrário, todos passam por todos os postos de trabalho. Mas compreendem que esse trabalho sem rodeios não pode e nem deve ser feito de qualquer forma e afirmam que

não basta trabalhar de qualquer jeito. É importante o jeito de trabalhar. Visamos passar do espontaneísmo individual para a planificação coletiva de trabalho, o desafio é torná-lo o mais socialmente dividido possível. O horizonte é o Processo Produtivo Socialmente Dividido (PPSD). [...] capacitação, instrução e da educação política e social não proporciona proveito educativo. Mesmo sendo um educador natural, o trabalho sem reflexão é insuficiente (ITERRA/IEJC, 2004, p. 28).

Sabe-se que muitas vezes o método trai a concepção, então não adiantaria propor mudanças sociais profundas e repetir, nas relações de trabalho, a lógica presente nas relações sociais de produção do sistema capitalista, por mais que a escola precise fazer mediações com esse sistema, por exemplo, quando necessita se relacionar com o mercado para vender seus produtos. Por isso, considera-se que a preocupação do movimento com o “jeito de trabalhar” e com a necessária reflexão sobre “o trabalho” indica uma caminhada no sentido de poder estabelecer uma relação efetiva entre teoria e prática e prática e teoria (FREIRE, 1996) que ganha materialidade através da gestão da escola e da concepção do curso, que apontam a possibilidade de que a educação contribua com a construção de outro mundo sem oprimidos e sem opressores. Essa experiência indica ser, não apenas uma esperança, mas um projeto histórico que pode ser transformado pelo homem na atualidade e não apenas no devir. A síntese entre trabalho-educação só pode ser alcançada na prática com o povo, educar se torna trabalhar e trabalhar é educar e ser educado. Educação entendida como a reedificação cultural dos homens que se recriam a si mesmos recriando, através de sua ação coletiva, sua própria cultura camponesa (FREIRE, 1983; 2000).

Como parte da arquitetura social da escola está prevista a *inserção dos estudantes no Instituto a partir da Etapa Preparatória [quando ingressam no curso] e a cada novo início do tempo escola (TE)*. A inserção acontece da seguinte maneira: Divisão dos participantes nos núcleos de base; no reconhecimento do espaço físico; do contato com a estrutura e seu funcionamento; do conhecimento das regras da casa, da inserção dos postos de trabalho; no contar dos acontecimentos do processo educativo; e da apropriação do projeto metodológico (ITERRA/IEJC, 2004, p. 42, *grifo nosso*).

Os educadores são inseridos quando conhecem os princípios educativos; os objetivos do instituto; o método pedagógico; o projeto pedagógico do curso; o projeto metodológico da etapa;

o andamento do processo (compreender a realidade atual da escola); o funcionamento do instituto e o conhecimento do espaço físico e quando possuem uma visão histórica do processo. A finalidade é ajudá-los a terem uma visão da totalidade. Para isso são organizados momentos de estudo (ITERRA/IEJC, 2004, p. 42).

Faz parte da inserção, o conhecimento de suas tarefas como CAPP; os postos de trabalho (ou unidade ou setores) onde vão atuar. A inserção é um processo e não um momento do curso ou da escola. Tudo isso para ser realizado necessita a existência de um ambiente educativo. “O ambiente educativo é preparado intencionalmente [...]. Implica permitir a possibilidade de escolhas, com aprofundamento de critérios. O que interessa é que a situação de aprendizagem seja real. O ambiente não pode ser idealizado” (ITERRA/IEJC, 2004, p. 53).

Entre os tempos educativos existentes na escola, figura o tempo trabalho (TT) e o tempo oficina que interessam particularmente a esta pesquisa. Estes tempos são definidos como:

Espaço de tempo para realizar as tarefas necessárias para o bom funcionamento da escola e garantia de continuidade da existência, visando alcançar as metas estabelecidas e executar o plano de Atividades do IEJC, garantindo a produção para o consumo e também para o mercado externo e os serviços necessários ao bem estar da coletividade. Todos estão vinculados a um posto de trabalho (interno no Instituto) ou a uma brigada de trabalho (trabalho externo), coordenada por um responsável (ITERRA/IEJC, 2004, p. 63).

E o “tempo oficina que tem por finalidade o aprendizado e o desenvolvimento de determinadas habilidades (aprender a saber fazer) [...]. Visa também o aprendizado de habilidades específicas aos postos de trabalho do Instituto” (ITERRA/IEJC, 2004, p. 63).

Entre os espaços educativos do Instituto interessam, de perto, o

Mercado ‘Produtos ITERRA’ – Espaço para comercialização interna e externa de mercadorias produzidas pelo instituto e pelos assentamentos. Visa o aprendizado da lógica de mercado e da arte de vendas, bem como a apresentação dos produtos da reforma agrária à comunidade de Veranópolis.

Agroindústria – Espaço prioritário para experiência de organização da produção e do trabalho (a meta é chegar a ter um processo produtivo socialmente dividido). Visa também promover oficinas de fabricação;

Galpão de arte – Espaço para o incentivo de habilidades artísticas e a produção de artesanato. Visa também ser um espaço de resgate e socialização da cultura camponesa.

Marcenaria – Espaço para o aprendizado de restauração de móveis do instituto e de produção de móveis e artesanato (ITERRA/IEJC, 2004, p. 63-64, *grifos nossos*).

O trabalho também se expressa através do trabalho voluntário, momento realizado fora da escola, visando a exercícios de solidariedade para com os excluídos e a política de relações públicas com a comunidade.

Casagrande (2007, p. 187) em sua tese, na qual analisa o desenvolvimento do currículo do curso Pedagogia da Terra realizado no IEJC, destaca que “a filosofia da escola baseia-se nos princípios de educação de qualidade social para todos. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana. Educação que ajuda a preparar os sujeitos da transformação humana. Educação que cultiva valores. Educação para o trabalho e a cooperação”. Entre os valores cultivados encontra-se o valor do trabalho que se materializa de diferentes maneiras. Sobre o trabalho pedagógico, Nair Casagrande (2007, p. 187) afirma que ele é organizado tendo por objetivo “reduzir o efeito de sua divisão do trabalho, da sua fragmentação e do controle hierárquico predominantemente existente na escola sob o atual modo de produção social da vida [...]”. Ou seja, o IEJC busca superar a concepção tradicional de trabalho em que uns mandam e outros obedecem, e entre o trabalho puramente intelectual e o trabalho manual ou prático.

Christtofoli (2012, p. 118-119), em um artigo fruto de sua dissertação, define o que entende por método pedagógico de trabalho do IEJC e pela formação para o trabalho. “Por organização do trabalho pedagógico estamos entendendo a intencionalidade e os métodos pedagógicos específicos que no dia-a-dia vão dando concretude às características da organização escolar no IEJC”.

Segundo Christtofoli (2007, p. 119), “diferentes formas do trabalho pedagógico nos chamaram a atenção e poderiam ser utilizadas em nosso estudo sobre a formação para o trabalho no Ensino Médio”. O autor destaca três categorias gerais do Instituto, “a formação para o trabalho, a inserção na coletividade, a organização coletiva do trabalho e a reprodução da gestão [...]” (CHRISTTOFOLI, 2007, p. 119), como categorias que contribuíram para que houvesse desdobramentos concretos na organização do trabalho pedagógico no IEJC.

A organização do trabalho no instituto acontece de forma coletiva e a partir de uma concepção de trabalho em sua dimensão ontológica (FRIGOTTO; RAMOS, 2005). Todo esforço, conforme foi descrito, na estruturação do trabalho pedagógico da escola tem uma intencionalidade que é fazer com que todos os educandos estejam inseridos tanto na luta quanto no trabalho. Sendo assim,

o trabalho tem relação direta com a estrutura orgânica da escola através da Democracia descendente que vai do Encontro Geral ou da Coordenação dos Núcleos de Base do Instituto (CNBI), passando pela Coordenação Executiva, pelos setores de trabalho, Unidades de Produção até chegar ao posto de trabalho. Desta forma o educando é inserido e fica responsável por determinado Posto de Trabalho, que está vinculado a um setor de trabalho, que se vincula a organicidade da escola como um todo [...] (CHRISTTOFOLI, 2007, p. 121).

Os setores de Trabalho são: Serviços, Formação, Educação e Produção, que é composto pelas unidades de produção (UP): Agrícola, Planejamento, Panifício, Mercado e Brigada. O setor de Produção tem como unidade de produção a formação política, Comunicação, Cultura e Artes e Registros e Memória. O setor de Educação tem como UP: Ensino, Biblioteca, Ciranda infantil e Secretaria. O Setor de Serviços possui as seguintes UP: Recepção, Saúde, Restaurante, Moradia, Serviço Externo. Dentro destas unidades estão os Postos de Trabalho. Em algumas UPs funcionam vários postos de trabalho, como é o caso da UP de Serviços, mas há unidades com apenas um posto de trabalho.

O trabalho desenvolvido nas Unidades de Produção tem como um de seus fundamentos construir a cultura do trabalho coletivo, “este novo processo foi forjando, apesar das contradições entre o anterior e o novo, um novo conhecimento, um novo comportamento, uma nova consciência, uma nova existência [...]” (ITERRA/IEJC, 2004, p. 144-145).

Essa forma de organização da escola já passou por várias fases. Assim diz o documento sobre o percurso da estratégia pedagógica da escola: “começou com o envolvimento da turma na gestão (1990), passou para o entendimento de uma turma como uma empresa (1993), passando a escola a ser uma única empresa (1998) e se transformando em uma coletividade” (ITERRA/IEJC, 2004, p. 173).

No início do curso TAC não era necessário discutir sobre aonde iriam atuar os estudantes:

As tensões vinham pelas propostas de ‘deslocamentos de quadros’. Hoje, intencionalizar a inserção é fundamental para que o curso atinja seus objetivos básicos. A própria formação técnica não avança sem referências práticas durante o curso [...]. Algumas dessas referências pode ser a escola, mas a materialidade do nosso entorno não tem complexidade suficiente para isso, sendo as atividades do tempo comunidade necessárias no processo de formação [...]. Mas aqui há uma contradição a ser enfrentada: muitas das cooperativas onde os estudantes realizam seus estágios estão na lógica do agronegócio (CALDART; STÉDILE; DAROS, 2015, p. 67-68).

5.3 O LUGAR DO TRABALHO NA VISÃO DOS JOVENS

Pretende-se analisar nesta seção o ponto de vista dos jovens¹¹⁸ que participam do curso TAC do IEJC, sobre o lugar do trabalho no currículo do curso Técnico em Cooperativismo¹¹⁹

¹¹⁸ “Discutimos no seminário e definimos trabalhar internamente com um conceito de juventude que a compreende na faixa etária alargada de 12 aos 29 anos, considerando-se então que há características diferenciadas de cada ciclo de idade que precisam ser respeitadas no trabalho formativo” (CALDART, 2013, p. 1). Sobre a categoria juventude Abramo (1994, p. 1) alerta para o fato de que “a noção de juventude é socialmente variável. A definição de tempo, de

(TAC). As entrevistas tiveram como objetivo aprofundar os conteúdos sobre o lugar do trabalho nas fontes escritas que foram analisadas no item anterior, ao mesmo tempo resgatar o papel dos sujeitos históricos que constroem a escola.

Foram entrevistados estudantes do curso técnico em cooperativismo, turma quatorze. O curso contava com 53 estudantes frequentando. Foram ouvidos sete estudantes do segundo ano do curso. As entrevistas aconteceram em grupos, nas dependências da escola e foram gravadas sendo que algumas questões foram respondidas por escrito. Os estudantes que participavam do curso eram oriundos de diferentes Estados do Brasil, não sendo uma turma homogênea do ponto de vista territorial. Essa tem sido uma das características da escola: receber estudantes de várias partes do território brasileiro. A maioria dos educandos que participaram do curso era de famílias que estão assentadas em áreas da Reforma Agrária, em diferentes regiões do Brasil. São jovens segundo Pinto, Daros e Melo (2008) que consideram a juventude como um grupo social, no qual os jovens se reconhecem e fazem a opção de viver a juventude, caracterizados por identidades coletivas, idades, expectativas, condições sociais, objetivos e valores em comum¹²⁰.

5.3.1 Visão dos estudantes sobre o curso

Em seu conjunto os estudantes que foram entrevistados consideram que o curso é diferenciado porque é voltado para o campo, para o camponês. “O curso é para gente tentar organizar [...] aquilo que os camponeses produzem no seu dia-a-dia [...] (Adailton). Mateus também destaca que no Rio Grande do Sul o curso trabalha “toda essa questão da agroecologia,

duração de conteúdos e significados sociais desses processos se modifica de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade ao longo do tempo e através de suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude se configura como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social”.

¹¹⁹ Segundo a CBO (Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – versão 2014) o Curso Técnico em Cooperativismo pertence ao eixo tecnológica Gestão e Negócios, com o perfil profissional de promover a formação e o desenvolvimento de cooperativas. Planejar e executar processos cooperativos em suas diversas modalidades. Controlar os vencimentos e aditivos de contratos. Prestar assistência técnica a cooperativas. Elaborar e desenvolve projetos. Na edição de 2012 estava previsto que o técnico em cooperativismo atuaria na formação e no desenvolvimento de cooperativas. Planeja e executa os processos cooperativos em suas diversas modalidades. Atua na gestão de contratos, assegurando o cumprimento da legislação trabalhista. Presta assistência e serviços em cooperativas. Orienta a elaboração e desenvolvimento de projetos em comunidades rurais e urbanas. Executa pesquisas em cooperativismo.

¹²⁰ Desde os anos 2000, os jovens rurais vêm se articulando. Destaca-se em especial, o I Congresso Nacional da Juventude Rural realizado em 2000, como um dos eventos precursores da organização da juventude camponesa, realizado pela Pastoral da Juventude Rural e pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra, em Brasília.

do cooperativismo, da administração, da contabilidade, mas tudo voltado para nossa realidade”. As falas refletem, primeiro, uma leitura sobre a experiência no IEJC e, segundo, que a maioria deles estabelece uma relação com outras experiências de ensino que já iniciaram, seja em escola regular pública ou em escolas técnicas. Neto (2003, p. 9), em seu artigo Sobre a Escola do MST, considera que

O mundo do trabalho está articulado à teoria, no TAC, pelo significado real que este mundo tem para os alunos. O trabalho é sua condição de subsistência, mas é também a sua identidade social. A administração de cooperativas é um fato concreto para os alunos e eles desejam conhecer cada processo de trabalho, com todas as suas contradições.

Em relação a esta afirmação de Neto, cabe destacar que a mudança do perfil dos estudantes na escola tem provocado tensões nas relações internas da escola, inclusive com alguns pais questionando se não é muito rígido o modelo adotado. Mesmo sendo um curso de técnico em cooperativismo, alguns dados são interessantes na pesquisa desenvolvida por Neto (1999, p. 10)¹²¹.

Praticamente todos os alunos do TAC (99%) defendem que um curso técnico deve formar profissionais capazes de atuar em diversas áreas, contra apenas 1% que diz que deve formar especialista. Também se constata pela pesquisa que 88% dos estudantes destacam que uma escola técnica de administração de cooperativas deve preparar os alunos para um trabalho solidário, 2% defendem que se deve preparar para competir no mercado e 10% responderam que a solidariedade e o mercado não são excludentes.

Como atuar em diversas áreas possuindo uma formação técnica tão específica? Não estariam estes estudantes reproduzindo o discurso dos profissionais flexíveis, que o mercado alardeia? A pesquisa de Neto aconteceu em 1999 no auge do neoliberalismo no Brasil e no contexto do debate sobre a formação de trabalhadores para exercerem diferentes funções no trabalho.

Os jovens que foram entrevistados para esta pesquisa destacaram o fato de o curso ser dirigido, de ter onde ir trabalhar e também dele respeitar e estar voltado à realidade dos camponeses. Mesmo que a maioria deles pretenda seguir estudando na universidade. Nenhum dos entrevistados mostrou interesse em continuar nas atividades de origem familiar. Não demonstraram intenção de continuar sendo um produtor agrícola familiar, preferindo trabalhar nas cooperativas. O MST, em seu seminário, em 2013, sobre a Formação da Juventude, destaca

¹²¹ Nesta pesquisa o curso ainda era de Técnico em Administração de Cooperativas, agora ele se denomina, por uma questão legal, de curso Técnico em Cooperativismo. A composição das turmas também sofreu alteração ao longo do tempo com a chegada de estudantes mais jovens, já assentados e que há pouco concluíram o ensino fundamental.

que “não podemos naturalizar a ideia de que a única alternativa de geração de renda para a juventude, sempre colocada como fator determinante de sua permanência no assentamento, é sua saída para o trabalho assalariado precário” (MST, 2013, p. 3).

A realidade é um conceito importante quando discutimos o papel da escola/educação na sociedade. Para que serve a escola afinal? Para atender as necessidades do mercado de trabalho? Para responder as necessidades objetivas dos estudantes e suas comunidades? Ou para preparar para o ingresso na universidade? Ou para todas essas coisas? A categoria realidade perpassa muitas falas dos entrevistados e esse aspecto torna a concepção e a prática do IEJC virtuosa – para eles – enquanto proposta de EM Integrado à Educação Profissional, particularmente no que diz respeito à dimensão da técnica. É “preciso que a educação esteja [...] adaptada ao fim que persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer, com os outros, relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (FREIRE, 1980, p. 39).

Outra dimensão sobre o curso presente em seus depoimentos é a relação entre os conteúdos escolares estudados e o trabalho na cooperativa. “Tipo assim, a gente já viu alguma coisa sobre administração das cooperativas [...] a gente compara isso que foi trabalhado no curso e a gente olha dentro da cooperativa [...]” (ADAILTON). A realidade é construída historicamente pelos homens e pode mudar por isso. “Os juízos sobre a realidade têm um prazo de validade limitado pela própria natureza do objeto” (ROLO; RAMOS, 2012, p. 152). O real concreto é feito pelos homens enquanto fazem sua própria história (MARX, 2004) e a escola também representa e responde a essa materialidade.

Assim, indaga-se o seguinte: o que os educandos denominam por realidade? Que necessidades são atendidas? As materiais? Financeiras? Técnicas? Militantes¹²²? A escola, ou mais propriamente um curso, pode resolver os problemas da realidade do campo e da produção nos assentamentos? Como afirma Paulo Freire (1981), o conhecimento muda as pessoas, mas quem muda a realidade é o homem. O homem novo que os pedagogos socialistas lutaram para educar, assim como o MST, que através de sua escola tenta formar um novo homem que lute por uma nova sociedade e que leve adiante as conquistas das velhas gerações que ousarem chegar até aqui.

¹²²Militantes são aquelas pessoas que se colocam a serviço da organização e de sua causa.

Não se fala aqui do homem do campo genérico, o latifundiário, o dono do agronegócio, das madeiras, das plantações de soja e arroz. Aqui se fala dos trabalhadores assalariados do campo, dos agricultores familiares, dos atingidos por barragens, dos desempregados, daqueles que vivem de trabalhos precários e do camponês assentado em Áreas da Reforma Agrária. Particularmente, é analisada uma proposta de EM que se propõe a qualificar filhos de camponeses para administrar as cooperativas de produção, as associações de trabalhadores. Segundo Tiriba e Fischer (2012, p. 612)

O termo produção associada e autogestão nos remete a relações econômico-sociais e culturais nas quais os trabalhadores e trabalhadoras têm a propriedade e/ou a posse coletiva dos meios de produção e cuja organização do trabalho (material e simbólico) é mediada e regulada por práticas que conferem aos sujeitos coletivos o poder de decisão sobre o processo de produzir a vida social [...]. No caso dos trabalhadores rurais sem terra [...] o objetivo é a realização de um interesse de classe.

Ainda segundo as autoras, o trabalho associado tem por objetivo “[...] a reprodução ampliada da vida (e não do capital) [...]”. O curso TAC objetiva possibilitar que a gestão das cooperativas não fique nas mãos dos capitalistas ou de seus representantes. Ao contrário, qualificam os trabalhadores “para que, em diferentes níveis – possam tomar – o controle dos meios de produção, do processo de trabalho e do produto do trabalho [...]” (TIRIBA; FISCHER, 2012, p. 613).

Tiriba e Fischer (2012, p. 614) lembram que o Brasil possui experiências históricas de produção associada expressas das mais variadas formas. Destacam o Brasil profundo e rural a partir dos exemplos “da República de Canudos (1898), do Quilombo dos Palmares (na segunda metade do século XVII), do Caldeirão de Santa Cruz do Deserto (1920) e das Ligas Camponesas (1950) [...] com a participação de Francisco Julião [...]”. Para citar apenas as mais conhecidas experiências históricas de resistência à subordinação e exploração.

Outro objetivo do curso é a formação de quadros políticos que defenderão um projeto histórico: a Reforma Agrária Popular e a luta pelo socialismo. Em suas palavras, “os jovens precisam ser provocados a discutir a situação dos assentamentos a partir dessa nova chave de leitura que é o debate da Reforma Agrária Popular” (MST, 2013, p. 3).

A formação profissional combinada com o EM nesse caso é uma tentativa de dar conta de duas questões: A primeira diz respeito à necessidade de elevação de escolaridade dos jovens que moram nos assentamentos em diferentes regiões do nosso país e de garantir uma formação omnilateral. A segunda é uma questão econômica, pois tal formação espera contribuir com a

organização da produção através da potencialização do trabalho coletivo e auto-organizado. O MST compreende que, em seu percurso histórico, já aprenderam “[...] a importância da auto-organização dos jovens em grupos específicos, para atividades específicas vinculadas organicamente ao movimento [...]” (MST, 2013, p. 5).

Os camponeses, os desempregados, os atingidos por barragem que se organizam em torno do MST são pessoas, em sua maioria, despossuídas de terra e também de um trabalho digno para garantir a sua sobrevivência e a sobrevivência dos seus. A maioria são camponeses pobres que viviam em situação de vulnerabilidade econômica e social é que através do movimento se encontraram, se organizaram, constituíram uma identidade (não sem conflitos é claro) e compreenderam, desde os primeiros assentamentos e acampamentos, que a educação era necessária e estratégica para que a experiência de sobreviver do trabalho no campo fosse efetiva. Não qualquer experiência capitalista, mas uma que combinasse educação e trabalho cooperativo com o objetivo de contribuir na formação de “trabalhadores e trabalhadoras para a construção de uma sociedade ‘de produtores livremente associados’” (TIRIBA; FISCHER, 2012, p. 617).

Os Sem Terra pautaram, desde os primeiros assentamentos, a necessidade de políticas públicas de educação que respondessem às necessidades dessas populações. Segundo Caldart, (2013, p. 7) “[...] o MST, ao longo de seus 30 anos, tem assumido o desafio de pensar a escola desde os interesses sociais, históricos, de futuro, da classe trabalhadora [...]”.

Os camponeses Sem Terra lutaram desde sua fundação por uma educação pública, gratuita, de qualidade e para todos. Mas não ficaram esperando que o Estado conseguisse garantir o direito à educação para todos. Por isso, iniciaram nos acampamentos as experiências das escolas itinerantes e conseguiram que escolas públicas fossem criadas nos assentamentos e que sua proposta pedagógica se aproximasse de uma concepção do movimento.

Nesse contexto surge, também, uma escola do movimento, o IEJC. A concepção da escola é inspirada na experiência da Escola do Trabalho russa e fundamentada na pedagogia socialista que entre seus expoentes têm como referência Pistrak (2015; 2009), Makarenko (2002; 2010), Shulguim (2013). No Brasil, a principal referência teórica do movimento é Paulo Freire (1983) e a pedagogia do oprimido ou da esperança, como a denominou após revisita-la na volta do exílio. Vendramini (2008, p. 127), em artigo que examina a produção acadêmica sobre a relação Trabalho, Educação e Cooperação no MST, produz a seguinte síntese das abordagens nas teses e dissertações analisadas que discutem a cooperação.

[...] Encontramos diversas pesquisas que propõem análises diferenciadas a respeito da relação entre ensino e trabalho cooperado: as que depositam uma forte crença no papel da educação para a mudança social, com ênfase para a produção em cooperativas; as que percebem no MST uma tendência para buscar saídas educacionais diante dos problemas cruciais enfrentados pelos assentados e pelas suas cooperativas; e as que compreendem que há uma relação dialética entre formação, trabalho e cooperação, não atribuindo papel exclusivo para a educação e a qualificação.

A concepção de educação profissional do IEJC, que alia a dimensão técnica e a dimensão política, caminha no sentido de uma proposta que forme o homem omnilateral. Que habilite técnicos em cooperativismo com uma formação humana integral, para atuarem nas cooperativas dos assentamentos e do próprio MST, já que esta é uma necessidade real e objetiva dos cooperados que reclamam da falta de pessoal qualificado (VENDRAMINI, 2008). A seguir será possível observar as opiniões e análises dos estudantes do IEJC do curso de cooperativismo em relação às práticas pedagógicas na escola e ao mundo do trabalho e como se revela na prática pedagógica o trabalho em seu princípio educativo.

5.3.2 “Aqui todos trabalham, aqui todos estudam”

Essa frase é considerada importante, pois ela sintetiza o que acontece, de fato, no IEJC. É uma expressão importante, pois vai direto ao ponto dizendo, objetivamente, que na escola ninguém ficará parado enquanto alguns trabalham. Nada de exploração do homem pelo homem. Ou, como afirma Gramsci, nada de educar mamíferos de luxo. Outro aspecto importante desta frase é relacionar o ato de estudar a algo fundante nas relações educativas do/no Instituto.

Esta seção analisa as respostas dadas pelos estudantes a estas questões: a) O trabalho é um conteúdo do currículo? Se sim, comente sobre os conteúdos e formas de trabalhar o tema sobre o trabalho. Como é que os professores fazem isso? Os métodos são interessantes? Não são interessantes? Como acontecem as atividades de trabalho no IEJC? b) Como vocês conciliam os estudos aqui no Instituto e a participação nas atividades do movimento, quando vocês retornam para o tempo comunidade?

As perguntas foram organizadas a partir das categorias chaves da tese, quais sejam: trabalho, classe social e currículo e se referem aos objetivos da pesquisa: a) identificar e analisar nos depoimentos dos estudantes e das equipes diretivas e dos professores como são apresentadas

as questões referentes ao mundo do trabalho; b) Compreender como os estudantes, equipes diretivas e professores relacionam o mundo do trabalho às práticas pedagógicas.

A partir da análise dos depoimentos dos estudantes foi produzida a tabela abaixo com as categorias que surgiram desde a empiria.

Tabela 14 - Categorias empíricas das entrevistas com os educandos.

Trabalho prático-concreto	Trabalho teórico
<ul style="list-style-type: none"> - Tempo trabalho na escola - A rotatividade nos postos de trabalho - Trabalho coletivo - Tempo comunidade - Inserção nas cooperativas - Alternância - Colocar em prática o que aprendeu – parte técnica (utilitarismo Praticismo) – Relação teoria e prática - O trabalho coletivo se destaca na escola desde a concepção até a execução - A produção se dá através da cooperação/cooperativas e da agroecologia e sem exploração do trabalhador pelo trabalhador - Estudam/vivenciam a cooperação na escola e nas cooperativas dos assentamentos 	<ul style="list-style-type: none"> - O currículo tem por objetivo atender as necessidades dos assentamentos e também a realidade objetiva em que os camponeses estão inseridos - As disciplinas de Filosofia, Sociologia e História abordam as diferentes relações de trabalho através do conceito de modo de produção - Forma-se um técnico com uma nova visão sobre as relações sociais de produção, particularmente sobre os processos de trabalho sua relação com a natureza - A escola propicia, através dos seus educadores, uma formação humana integral - Estudam a cooperação na escola – nas disciplinas técnicas e nas atividades práticas

Segundo suas falas pode-se dizer que existe uma *aproximação real* entre o que anunciam os documentos do IEJC, como, por exemplo, o PPP, o caderno sobre o Método e o caderno sobre Educação Profissional e suas respostas sobre como o trabalho, enquanto categoria histórica e princípio educativo, se expressa na práxis do instituto. Essa clareza, por parte dos estudantes, sobre como acontece a relação Trabalho-educação talvez aconteça porque ao serem indicados pelo movimento para fazerem o curso, já estejam de antemão preparados. Por isso podem reproduzir, em parte, as anunciações feitas por seus dirigentes, mesmo que muitos dos estudantes não sejam, ainda, militantes no sentido literal da palavra, pois são jovens que moram nos

assentamentos, mas não vivenciaram de forma mais orgânica a pedagogia do movimento estando ainda em processo de formação.

[...] tanto dentro da sala de aula, quanto no nosso *tempo trabalho*, a gente está em período, digamos, curricular, porque nosso trabalho complementa o nosso estudo (Renata).

[...] o trabalho aqui ele abrange desde a sala de aula até a gente está fora da sala em outro espaço. Nós, como o Carlos já falou, o tema trabalho é bem debatido aqui dentro do Instituto, desde matemática a história, desde a sala de aula aos nossos setores, a nossa unidade de produção. A gente trabalha, o tema trabalho ele é, mas a gente trabalha bem o coletivo porque nós somos movimento, nós fazemos parte do movimento social, que a gente luta por essa cooperação, por esse trabalho em coletividade. Então, a gente aprende desde o significado da palavra trabalho, o que significa o trabalho, a executar o trabalho coletivo. A gente trabalha... (Iara).

Iara estabelece uma relação entre trabalho e educação de forma objetiva sobre o tempo trabalho. Também indica a visão sobre o currículo da escola quando afirma que o trabalho complementa o estudo. A escola funciona em tempo integral (manhã, tarde, noite e fim de semana) e os estudantes são responsáveis pela sua manutenção em todos os sentidos. Nesse tempo educativo vive-se intensa e organicamente o trabalho. Para educandos e educadores trabalho e educação estão imbrincados e segundo Dal Rí (2004, p. 1387) “a organização da escola é um importante elemento pedagógico, é um currículo que, por não fazer parte dos conteúdos programáticos explicitados, encontra-se por assim dizer oculto”. Não se considera que haja um currículo oculto na escola. Todas as atividades relacionadas ao trabalho estão presentes nos documentos da escola: projeto pedagógico, o caderno sobre educação profissional e o caderno do método.

O tempo trabalho, que acontece na escola, se destaca em suas falas, revelando a concepção de educação do movimento e, portanto, da escola. Segundo Perguer, Fonseca e Dutra (2011, p. 10)

O trabalho por parte dos educandos é algo que salta aos olhos no IEJC [...] esse trabalho instituído, vai criando nos educandos a pertença em relação à escola, em que o trabalho contribui para que eles assumam a Escola enquanto sujeitos do processo. Os educandos percebem a necessidade do trabalho, e como este pode se relacionar com a Escola.

Segundo Caldart (2013, p. 50), “a criação dos Postos de Trabalho ajudava no estudo do processo, a fazer uma adequação entre trabalho e número de pessoas necessárias para desenvolvê-lo. E a coletividade teria que encontrar outras formas de trabalho ou de estudo para as pessoas sem postos”.

Sheila afirma “[...] que dentro das divisões de tarefas que o Instituto proporciona aos educandos, ele já está fazendo um incentivo ao trabalho e também [...] quando a gente vai para o *tempo comunidade* a gente é inserido nas cooperativas”. A educanda destacou em sua fala duas questões: a primeira é que voltar ao assentamento para dar continuidade aos estudos através da inserção nas cooperativas é, por si só, uma forma explícita de abordar o trabalho. Sobre o primeiro aspecto Mhor e Vendramini (2008, p. 113) alertam que uma consideração deve ser feita: “refere-se à relação entre o processo de experiência feito nas escolas e àquela pertencente ao mundo das necessidades, ou seja, o trabalho na produção agrícola desenvolvidos nos lotes das famílias”. Pois entre o que aprendem e o que vivenciam pode haver uma dissonância entre o exercício dos valores do trabalho coletivo apreendido na escola e o funcionamento das cooperativas. Conforme Vendramini (2002 p. 72-73)

As cooperativas, ao constituírem-se como empresas que visam a produção para o mercado ao transformarem a cooperação em cooperação no trabalho e pelo trabalho, não atingindo a vida dos assentados em outras dimensões, ocupando-os integralmente com o trabalho, caso contrário não sobrevivem, reduzem a possibilidade de construir um coletivo de trabalhadores coeso com capacidade de construir experiências de cooperação e, conseqüentemente, de formação e consciência de classe.

Nos depoimentos percebe-se que o trabalho realizado na escola ganha visibilidade em relação ao trabalho estudado do ponto de vista teórico em sala de aula. O fato de destacarem a divisão de tarefas, os postos de trabalho, o tempo comunidade e a inserção nas cooperativas e não a ação dos educadores no processo dá o tom sobre o lugar do trabalho e também dos componentes curriculares do Ensino Médio, na escola. Neste caso é o trabalho “sem rodeios” que se evidencia e também seu caráter social.

O trabalho socialmente útil que se desenvolve na escola e nos assentamentos existe em função das necessidades dos camponeses e das cooperativas e não necessariamente devido a uma nova concepção sobre as relações de produção. Marx (1999, p. 61) já havia afirmado que qualquer trabalho do indivíduo “[...] enquanto se apresenta em valores de troca, possui esse caráter social de igualdade [...]”. Esse caráter social de igualdade se revela, por exemplo, quando, em várias passagens dos textos do instituto e mesmo em alguns depoimentos, afirma-se que “aqui todos trabalham”. Também quando os textos e falas se referem ao fato de haver um rodízio nas funções e de que todos os educandos devem exercer todas as funções, desde lavar o banheiro até trabalhar na lavanderia e na biblioteca.

[...] em cada etapa, na escola, nós mudamos de postos, então não ficamos todo o curso num só posto. De maneira que nós conhecemos todos os postos de trabalho que cria essa dimensão de cooperação, de que a minha ação, minha ação individual vai cooperar para o coletivo (Gilberto).

Segundo Marx (1999, p. 64), “[...] o trabalho que põe valor de uso é trabalho concreto e particular, que se subdivide em infinitos modos de trabalho diferentes, segundo a sua forma e sua matéria”. Quando os estudantes estão fazendo o almoço, lavando a roupa, atendendo na portaria ou discutindo as aulas com os educadores agem sabendo que todos vão usufruir do resultado daquela atividade feita. Sem isso significar que estão transformando o trabalho em mercadoria. O trabalho desenvolvido na escola é o trabalho concreto, prático ou físico e possui uma função social importante, pois sem ele a escola não teria condições de existir.

Segundo Bottomore (2001, p. 383, *grifo nosso*), “o trabalho concreto e o trabalho abstrato não são diferentes, mas sim a mesma *atividade considerada em seus aspectos diferentes*”. Bottomore, citando o próprio Marx, destaca que “todo trabalho é um dispêndio de força de trabalho humano de determinada forma e com um objetivo definido e é nessa qualidade de *trabalho concreto útil* que produz valores de uso”. Em suas falas os estudantes respondem que

[...] dentro do Instituto a gente é dividido em várias, vários setores e unidades. Então a gente trabalha a intencionalidade de cada unidade e de como o não trabalho da unidade interfere na outra unidade. Dessa maneira eles abordam de maneira prática o trabalho dentro do Instituto (Carlos).

Outro estudante afirma que

[...] na escola, nós temos a oportunidade de vivenciar isso, porque a partir de cada unidade, no seu posto de trabalho, a pessoa ela também desperta o interesse de entender o posto anterior ao dele, porque um está interligado ao outro [...]. Então para que o coletivo se complete o trabalho do posto de saúde também tem que estar bem com o trabalho da copa, com o trabalho da cozinha, com o trabalho da formação [...] (Gilberto).

As falas caracterizam o trabalho concreto útil desenvolvido no instituto, pois ele se desenvolve a partir do uso das mãos, ele tem um objetivo claro, que é ser útil ao bom funcionamento da escola e, por fim, ele educa os estudantes para que superem a vida dicotômica entre trabalho intelectual e trabalho manual. Existem dimensões e aspectos da vida no sistema capitalista que fortalecem a ideia de que o conhecimento teórico é superior ao conhecimento adquirido no exercício da experiência (THOMPSON, 2002; BENJAMIN, 1994; FREIRE, 2000) e para que a superação dessa visão hegemônica aconteça nada mais adequado do que uma escola

do trabalho, onde trabalhar e estudar andam juntos. Pistrak (2009, p. 132), na citação a seguir, afirma que

Na nossa colocação do problema geral, o trabalho ocupa lugar principal, o mesmo lugar que nas questões da atualidade. Pois a atualidade pode definir-se o mais próximo possível como sendo a luta pelas novas formas sociais de trabalho. Aqui o trabalho está no próprio centro; no próprio centro também se encontra na escola. Ele entra na escola como elemento social e social-formativo, ou seja, une ao redor de si todo o processo educativo formativo. Mas damos importância acima de tudo, à solução organizacional do problema.

Depreende-se dessa assertiva “que o trabalho é o epicentro da escola”. Retrata tudo que é dito pelos estudantes e pelos documentos do IEJC. E quando o MST opta por “novas formas sociais de trabalho” nos assentamentos, que é o trabalho cooperativo, está educando para que novas relações sociais se desenvolvam e não apenas no campo da produção, mas também de novas relações sociais que se opõem ao individualismo exacerbado do mundo atual. O modelo metodológico ou a engenharia social da escola tenta dar conta dessa visão sobre a relação trabalho educação e o seu princípio educativo.

As falas de Carlos e de Gilberto destacam ao menos três questões importantes em relação ao trabalho em sua dimensão educativa: a intencionalidade presente na proposta pedagógica, a responsabilidade coletiva pelas ações nas unidades de trabalho e a “maneira prática” de abordar o tema. Aprende-se sobre o trabalho trabalhando, aquilo que Freire denomina de saberes da experiência feita (FREIRE, 2000) e Thompson (1981) resgata enquanto experiência fruto da realidade vivida pelos trabalhadores.

Segundo Ponce, desde as primeiras tentativas de Owen até a experiência do Estado Soviético, após a revolução Russa, “[...] o operariado sempre pretendeu transformar as suas escolas em escolas do trabalho [...]” (PONCE, 1989, p. 172). O autor considera que para formar trabalhadores conscientes e que lutem por uma sociedade sem dominação, submissão e sem exploração “[...] é preciso criar uma escola que fixe com extraordinária precisão o propósito imediato que lhe corresponde [...]” (PONCE, 1989, p. 172). Os educandos chamam essa precisão de intencionalidade. Segundo os discentes esta intencionalidade possibilita ações pedagógicas em que o Trabalho acontece efetivamente, não apenas em oficinas, estágios ou visitas técnicas. O mesmo é confirmado, também, na anúncio feita no Projeto Pedagógico do IEJC que considera o trabalho como

[...] a dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa. É a dimensão que nos identifica como ser humano, como cultura e como classe. Por isso não

deve ficar fora da intencionalidade pedagógica dos educadores, em cada um dos espaços em que se projeta a formação humana (ITERRA/IEJC, 2007, p. 18).

E sendo a escola um espaço importante na vida dos educandos e um lugar “[...] de formação humana, as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhadas de modo a serem educativas [...] ter um tempo específico para as aulas, um tempo específico para leitura, um tempo para o *trabalho* [...] (ITERRA/IEJC, 2007, p. 22, *grifo nosso*).

Essa concepção de educação se expressa, na visão dos estudantes, na metodologia de trabalho do IEJC. Na maioria dos depoimentos dados eles deixam claro que todas as ações desenvolvidas no curso têm um propósito pedagógico e isto ocorre em relação, também, à produção que é praticada na base para onde retornarão, pois “[...] o curso vem, principalmente, para dar esse ânimo, principalmente para juventude” (Kanova, 2015). O ânimo de voltar ao campo, de serem protagonistas de suas vidas na relação com os adultos, de poderem contribuir com seu trabalho e na luta faz diferença em relação aos seus projetos de vida. Tiriba e Fischer (2011, p. 15) argumentam que

O trabalho – compreendido com uma experiência individual e coletiva – incorpora, de forma dialética, dimensões objetivo-subjetivas, na sua relação com o tema complexo das relações entre juventude e autonomia, que é objeto central de reflexão deste artigo. De forma particular, reflete-se sobre o trabalho associado. Considera-se que este seja uma das perspectivas que se apresentam para a juventude, hoje, no seu processo de afirmação pessoal e coletiva, na sociedade.

A experiência de formação para o trabalho associado ou cooperativo estabelece novos parâmetros para a juventude camponesa, por isso que Adailton demonstra esperança em sua capacidade de ser mais (FREIRE, 2000) quando afirma que “o que chama a nossa atenção enquanto jovens é saber que a gente pode *ajudar*”. Ajudar aqui traduz a ideia de coletividade e não de assistência social. Em várias passagens os estudantes demonstram que os conhecimentos profissionais que eles denominam, na maioria das vezes, de técnicos e escolares adquiridos no curso podem se constituir em uma ponte no sentido de vir a ser útil socialmente.

Compreende-se com mais precisão as afirmações dos educandos a partir da forma da organização dos tempos pedagógicos na escola que são assim distribuídos: tempo aula, tempo trabalho, tempo oficina, tempo estudo, tempo cultura, entre outros tempos. As respostas dos estudantes em relação às atividades nas unidades ou postos de trabalho referem-se ao tempo trabalho na escola “que é um tempo semanal de 15 horas ou 900 minutos por semana que é distribuído conforme as necessidades de funcionamento do Instituto. Nem todos trabalham ao

mesmo tempo” (ITERRA/IEJC, 2004, p. 25). Para os educandos em tempo comunidade o tempo trabalho corresponde a “40 horas semanais (segunda-feira a sábado)”.

Outra dimensão destacada em suas falas sobre a relação trabalho e educação no IEJC se relaciona ao aspecto que eles denominam de “rotatividade nos postos de trabalho” e o que isso significa, do ponto de vista das relações entre os educandos e os educadores. O depoimento de Mateus (2015) é muito significativo nesse sentido.

[...] o que eu acho de interessante nesse curso é a *rotatividade* porque cada etapa, nos nossos postos de trabalho, a gente trabalha com um companheiro diferente que a gente não trabalhou em outra etapa e vice versa, na questão dos dormitórios, do alojamento, dos NB (núcleos de base) [...] e isso possibilita a gente aprender tanto com os conteúdos que os educadores passam e que é voltado para nossa realidade [...] quanto aprender com nossos companheiros e companheiras de turma [...].

Outro depoimento que destaca novos aspectos sobre essa relação é o de Carlos, que acrescenta a dimensão do coletivo e da cooperação a partir do modelo de trabalho adotado pelo Instituto.

O interessante é que a cada etapa, na escola, nós mudamos de postos, então não ficamos todo o curso num só posto. De maneira que nós conhecemos todos os postos de trabalho que cria essa dimensão de cooperação, de que a minha ação, minha ação individual vai cooperar para o coletivo.

Mateus e Carlos expressam em seus depoimentos uma das dimensões da auto-organização do espaço escolar do IEJC¹²³. Eles demonstram em suas falas que existe uma organicidade dos educandos nas instâncias da escola que a auto-organização dos educandos “são elementos importantes à distribuição coletiva das tarefas que dão vida a organização, o acompanhamento e a avaliação das tarefas realizadas [...]” (ITERRA/IEJC, 2014, p. 34).

É da natureza da organização pedagógica e de gestão da escola que todos os educandos façam todos os trabalhos que são necessários à manutenção do instituto. A forma de garantir que todos trabalhem em diferentes unidades é chamada de rotatividade nos postos de trabalho. Os trabalhos desenvolvidos no IEJC são aqueles socialmente necessários para que a escola funcione, quais sejam: limpar, lavar, cozinhar, varrer, organizar os quartos, trabalhar na horta, cuidar das crianças na ciranda infantil, cuidar a biblioteca, entre outras atividades. Segundo Caldart (2013, p. 58), a escola passou a receber “majoritariamente estudantes mais novos, filhos e filhas de assentados” e isso gerou uma tensão em relação ao método pedagógico da escola já que “[...] em

¹²³ O IEJC “tem uma estrutura orgânica expressa em um organograma que vai dos Núcleos de Base até as unidades com seus postos de trabalho” (ITERRA/IEJC, 2014, p. 36).

diferentes momentos houve pressão das próprias famílias e comunidades de origem para que o processo ficasse ‘menos pesado’ e ‘rígido’, uma tensão que passou a ser a marca do ambiente educativo do IEJC: apertada/flexibiliza/não afrouxa, educa”.

No trabalho de campo foi possível ver de perto a rotina de trabalho na escola e, assim, observar como os educandos “se sentiam” ou se comportavam ao fazerem as tarefas pelas quais eram responsáveis. Algumas situações chamaram a atenção. Por exemplo, a dos jovens que trabalhavam na lavanderia e que pareciam um tanto deslocados na função. Aqui se destaca o fato de que eles eram supervisionados na função por uma jovem e brincaram com o fato “dela não está trabalhando e eles sim”. Eles estavam torcendo manualmente a roupa. A escola possui uma lavanderia, e ao perceberem a presença desta pesquisadora no local, os estudantes-trabalhadores ficaram um pouco desconcertados, mas tentaram demonstrar naturalidade no exercício da função.

Também foi possível observar os estudantes que atuavam na padaria como aprendizes. Os mesmos pareciam envolvidos com a preparação da massa do pão em todas as suas etapas. Em diálogo com a responsável pela padaria, ela explica que o “mais importante dos aprendizados neste setor não é aprender a fazer o pão, mas conseguirem dar conta de todo o processo que envolve aquele posto de trabalho, como por exemplo, as medidas para que a massa fique no ponto, a manutenção da dispensa com os ingredientes necessários para confecção de pão”. Isso envolve a capacidade de planejamento e cálculos da quantidade de alimentos necessários para a semana e o mês. Isso contribuiria, segundo a “padeira¹²⁴”, com os conteúdos de algumas aulas em que eles precisam aprender cálculos. O trabalho é uma preocupação permanente do MST e já aparecia como central em seu Boletim de Educação nº 4 “Trabalho, Educação, Cooperação” em que eles afirmam que “o trabalho educa formando a consciência das pessoas [...] produzindo conhecimentos e criando habilidades [...] provocando necessidades humanas superiores” (MST, 1994, p. 5).

A rotina dos estudantes na escola pode ser considerada exaustiva e nem todo mundo, inclusive os educadores, daria conta sem uma disciplina exemplar (DIÁRIO DE CAMPO). Claro que existem outros tempos pedagógicos na escola como, por exemplo, o da cultura. Esta forma de gestão da escola necessita de muita dedicação e disciplina para que as coisas aconteçam nos tempos devidos, já que “a coletividade é um organismo social em uma sociedade humana saudável”. Segundo Makarenko, ser uma coletividade significa optar por participar das ações, ter

¹²⁴ Substantivo feminino. Mulher que fabrica ou vende pão.

objetivos comuns, ter ações comuns, buscar uma movimentação comum, ter direção (rumo comum), disciplina consciente. Para Gilberto, na escola a questão do trabalho está sempre presente devido à própria característica dos estudantes. Assim ele afirma que

A gente trabalha, o tema trabalho ele é, mas a gente trabalha bem o *coletivo* porque nós somos movimento, nós fazemos parte do movimento social, que a gente luta por essa *cooperação*, por esse trabalho em coletividade. Então, a gente aprende desde o significado da palavra trabalho, o que significa o trabalho, a executar o trabalho coletivo. A gente trabalha...

Nas representações dos estudantes as expressões “coletivo” e “cooperação” aparecem como sinônimos. Eles não fazem uma distinção exata entre os mesmos e sabe-se que são conceitos diferentes entre si e muito valorosos do ponto de vista da Pedagogia Socialista e do Movimento Sem Terra. O conceito de coletivo e coletividade foi utilizado durante os depoimentos para designar a forma como o trabalho e o curso são estruturados e praticados na escola, onde o coletivo se sobrepõe ao individual nas atividades de trabalho e de estudo. No Dicionário Houaiss (2001) da Língua Portuguesa a definição de coletivo é “compreende ou abrange muitas pessoas ou coisas”, ou ainda “pertence a um povo, a uma classe, a um grupo”. Do latim *collectivus* significa aquilo “que agrupa, junta”. A palavra “coletivo” é apresentada como antônimo de individual. Raymond Williams, em seu livro “Palavras Chaves”, afirma que a palavra coletivo existe desde os tempos antigos na Inglaterra e era denominado de *Collective* e “surgiu no inglês como adjetivo a partir do S 16 e como substantivo a partir do S 17”. Ele continua explicando as modificações sofridas pela expressão que

foi, sobretudo um desenvolvimento especializado de collect [coletar], da palavra latina *collectus*, juntar [...]. Como adjetivo, usou-se coletivo desde seu registro mais remoto para descrever pessoas que atuavam conjuntamente. Coletivismo, utilizado principalmente para descrever a teoria econômica socialista e apenas de forma derivada no sentido político de coletivo (WILLIAMS, 2007, p. 96).

Anton Makarenko (1989, p. 13) define da seguinte maneira o que entende por coletivo: “O coletivo é um organismo social vivo e, por isso mesmo possui órgãos, atribuições, responsabilidades correlações e interdependência entre as partes. Se tudo isso não existe, não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos”.

Trabalhar coletivamente é uma das afirmações que os depoentes mais repetem em suas falas, quando falam sobre a relação trabalho e educação escolar no IEJC. Não apenas porque no instituto “todos devem trabalhar”, mas porque faz parte da tradição familiar camponesa que os filhos participem desde muito cedo dos trabalhos no campo e mesmo do trabalho doméstico. Esta

não é uma cultura exclusiva dos camponeses. Os jovens das periferias mais empobrecidas nas áreas urbanas também iniciam cedo sua experiência de trabalho (BARROS, 2010).

Góes (2008, p. 85) compreende que o “[...] trabalho coletivo ajuda a construir autonomia com responsabilidade. Desafia a superação dos limites pessoais e valoriza a atuação de cada trabalhador/educador [...]”. O autor acrescenta ainda que a obra de Paulo Freire apresenta alguns valores e princípios fundamentais quando discute o trabalho. “O mais importante deles é a dialogicidade [...] o segundo é o trabalho coletivo juntamente com o respeito ao conhecimento-feito na experiência vivida de cada sujeito”.

Makarenko (2002, p. 299), em um artigo que discorre sobre a Metodologia para a Organização do Processo Educativo, demonstra como é possível um funcionamento pedagógico baseado no processo coletivo de ação e sobre isso afirma que “[...] só uma coletividade que se exercita frequentemente no cumprimento de diversas tarefas adquire tal ânimo. Evidentemente que este cumprimento não é caótico mais organizado, com a indicação precisa das funções de determinados órgãos e indivíduos, com a responsabilidade necessária e bem delimitada de diferentes pessoas e de toda coletividade [...]”. Nesse mesmo artigo Makarenko (2002) destaca o que chama de tom geral de trabalho com a coletividade nas escolas que são cinco. 1. O tom maior na coletividade deve ter um aspecto calmo e firme; 2. O tom da unidade da coletividade, a união estreita de todos os seus membros; 3. O tom da proteção bem determinada, todos devem se sentir protegidos; 4. O tom do dinamismo, o educando deve se manifestar através de uma prontidão e inclinação permanente a uma atividade séria; 5. O último tom importante deve ser o hábito de saber dominar-se, é preciso exigir que se mantenha o silêncio quando é preciso. A coletividade vista desde essa forma de ser e estar na escola, demonstra que ela não é apenas uma forma de trabalho onde todo mundo ajuda todo mundo, ela é um método pedagógico mais amplo de relações sociais que envolve tanto o trabalho, quando o estudo. O IEJC em sua arquitetura social se organiza de forma idêntica ao que o autor propõe.

Para os estudantes, o aspecto positivo em relação à organização coletiva do trabalho na escola é dado pelo fato de que todos devem fazer corretamente a sua tarefa, senão ela pode afetar os outros educandos e o andamento das outras atividades do instituto. O depoimento de Iara demonstra a preocupação coletiva que o grupo está construindo. “A gente é dividido em vários setores e unidades. Então a gente trabalha a intencionalidade de cada unidade e de como o não trabalho de uma unidade interfere na outra unidade” (Iara).

Makarenko (2010, p. 77) destaca que uma perspectiva que deve ser levada em consideração em relação ao papel da escola é a preocupação de que “todo o tempo devemos educar aspirações coletivas e não apenas pessoais [...]. A nossa tarefa consiste também em conjugar as perspectivas pessoais e coletivas de maneira que o nosso educando não sinta nenhuma contradição entre elas”.

Em um espaço escolar em que “todos trabalham e todos estudam”, considerando que há uma juvenalização do público da escola, foi perguntado aos entrevistados sobre a aceitação, por parte dos estudantes, desse modelo de escola. A estudante respondeu que “[...] nem sempre é tranquila porque sempre há controvérsia, há alguém que discorde de alguma coisa. Mas a gente tá tentando mudar isso, está se esforçando para que todo mundo saiba o significado do trabalho coletivo” (Iara). Carlos complementa alertando que “a gente também não vem com a mente construída, né. É todo um processo de formação”.

Luedemann (2002, p. 278), comentando um texto de Makarenko, destaca que “a coletividade como objeto da educação: esta é a grande revolução da pedagogia de Makarenko. A escola deixa de ter a sala de aula como centro. O centro é a autogestão da coletividade [...]”. Nesse curso, os educandos demonstram sentirem-se protagonistas da sua própria formação e sabem que vão poder contribuir com os camponeses, quando retornarem a sua terra natal. Porém, mesmo querendo contribuir efetivamente com o trabalho nas cooperativas, nos assentamentos eles vêem a escola como um passo em direção a uma ascensão social, pois vários dos estudantes entrevistados afirmaram que pretendem seguir adiante e fazer um curso superior (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Em 2013, o MST organizou o “Seminário Nacional Juventude e Ensino Médio nos Assentamentos¹²⁵ de Reforma Agrária”. O seminário foi coordenado pelos coletivos nacionais de educação. Neste encontro, “as discussões foram organizadas em torno dos eixos que orientaram a pesquisa realizada com os jovens dos assentamentos: trabalho, organização coletiva e luta social, cultura e escola [...]” (MST, 2013, p. 1). Esse foi um passo importante no sentido da discussão sobre a juventude camponesa feita pelo movimento, pois se sabe que “a grande incidência de jovens que moram no campo e trabalham na cidade pode ser interpretada também como

¹²⁵ “No Brasil, o termo assentamento rural esteve atrelado, por um lado, à atuação estatal direcionada ao controle e à delimitação do novo “espaço” criado e, por outro, às características dos processos de luta e conquista da terra empreendida pelos trabalhadores rurais” (LEITE, 2012, p. 11).

decorrência de uma nova realidade na qual o jovem procura combinar a residência na localidade de origem com o trabalho na cidade (MST, 2005, p. 250).

Este evento é muito importante para a juventude dos assentamentos, pois consegue discutir e propor uma concepção de escola de ensino médio e ensino médio integrado, tema que passava ao largo dos documentos do IEJC que foram analisados, mas que tem aparecido nas últimas publicações entre estes temas destaca-se a relação trabalho, educação, cultura, ciência e politecnia. Mas, mesmo assim, o curso TAC continua sendo um curso na modalidade concomitante. O que se apresenta como uma contradição.

Em visita ao IEJC, foi possível ver de perto a rotina da escola desde o momento em que os estudantes acordavam, organizavam e vivenciavam a mística, tomavam o café da manhã, se dirigiam às unidades de trabalho e depois iam para a sala de aula. No período do trabalho de campo estava sendo ministrado o componente curricular de física. Foi possível observar o desenvolvimento das aulas e conversar com alguns estudantes e com a professora, que leciona física e matemática. Uma rotina impar considerando a lógica de funcionamento das escolas convencionais, onde o papel do estudante é apenas estudar¹²⁶ sem se envolver com a rotina de gestão do espaço escolar. Há aqui um legado importante que pode contribuir para se pensar a lógica das rotinas escolares das escolas urbanas tradicionais.

Os estudantes possuem uma avaliação acrítica sobre o curso, sempre elogiando a Instituição, o curso, os professores. Esse é um fator interessante porque a mesma postura pouco crítica em relação à escola e ao curso foi constatada na pesquisa que foi realizada, por esta autora, no mestrado. Alguns trechos dos depoimentos comparam o ensino público, do qual são originários, ao ensino no Instituto e afirmam que gostam da escola porque o curso é voltado para a realidade dos camponeses assentados e também porque “os professores se importam mais com a gente” (Renata). Mas os educandos que participaram das entrevistas não demonstraram interesse em continuar no trabalho “pesado do campo” e a conviver com as incertezas na agricultura. A existência de um curso que ofereça um ensino médio com formação profissional é uma condição importante para que dêem continuidade a sua formação escolar, como demonstrou esta pesquisa.

¹²⁶ Talvez o correto fosse afirmar que o estudante necessita apenas frequentar a escola e não necessariamente estudar.

5.4 SÍNTESE PARCIAL

As matrizes pedagógicas que orientam o processo educativo dos Sem Terra, entendidas pelo Movimento como norteadoras do processo de formação, são apontadas por Caldart como a opção em colocar diferentes pedagogias em movimento, ao invés de se filiar a uma delas. Denominada por alguns como uma pedagogia eclética, a pedagogia do movimento aborda diferentes dimensões da formação em relação ao processo de construção, manutenção e perpetuação da luta por um projeto popular de desenvolvimento do campo e do país. São oito as matrizes pedagógicas, as pedagogias, que compõem a proposta educativa do MST¹²⁷: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultura, Pedagogia da escolha, Pedagogia da alternância e Pedagogia da história¹²⁸. Essas pedagogias estão vinculadas a alguns princípios educativos, quais sejam: o trabalho, a práxis social e a história. Articulados, eles compõem a teoria pedagógica em movimento, que nos dá a ideia da Pedagogia do Movimento. Diante dos limites desta tese, foi analisado um recorte, no sentido de compreender o lugar do trabalho no IEJC/TAC como uma experiência educativa do MST, ressaltando-se, contudo, que ela se dá no entrelaçamento com os outros princípios educativos.

Pode-se afirmar que a experiência educativa do curso TAC no IEJC expressa a crença na luta do povo camponês para garantir seu lugar no mundo, pois da mesma forma que o opressor tem uma teoria de ação que é repressiva e opressora, o oprimido também precisa de uma teoria da ação que contribua para sua libertação enquanto classe. A escola do trabalho do MST desenvolve, em vários aspectos, uma educação libertadora/transformadora, nas proposições teóricas, nos componentes curriculares e no processo de gestão do IEJC. O processo educativo baseia-se em

¹²⁷Em Pedagogia do Movimento Sem Terra, Roseli Salete Caldart (2000) aponta cinco pedagogias, mas entendemos que esta última publicação, CALDART (2004) reflete o caráter de movimento na construção e (re) construção das matrizes pedagógicas do MST, acrescentando a Pedagogia da alternância, Pedagogia do trabalho e da produção e Pedagogia da escolha àquelas anteriormente apontadas.

¹²⁸Uma escola que pretenda cultivar a pedagogia da história será aquela que deixe de ver a história apenas como uma disciplina e passe a trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo. Será sua tarefa o resgate permanente da memória do MST, da luta dos pequenos agricultores e da luta coletiva dos trabalhadores em nosso país e no mundo; também a tarefa de ajudar os Sem Terrinha a perceber nesta memória as suas raízes e a se descobrir como sujeitos da história. Mas, um detalhe importante: não há como desenvolver esta pedagogia sem conhecer e compreender a história e seu movimento. CALDART, 2004, op. cit., In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, C. M. (orgs), 2004, op. cit., p. 104.

uma educação de classe através da organicidade conseguida na relação movimento-trabalho-educação.

O trabalho acontece em todos os espaços da escola, seja o trabalho intelectual, seja o manual ou concreto, ou mesmo físico. Na escola pesquisada, uma frase que se destaca é a que afirma que na escola todos trabalham e todos estudam. Para o exercício das atividades de trabalho não é necessário uma qualificação prévia. É o caso do trabalho auto-organizado (arrumar a cama, dobrar os lençóis, varrer o quarto, entre outras funções) que acontece a partir da gestão dos próprios educandos. Assim, eles cuidam de si e do outro demonstrando que aprenderam a atuar de forma coletiva. Ainda no tempo escola, o Trabalho acontece através dos postos de trabalhos que ficam nas unidades de produção e que são responsáveis pela manutenção da coletividade e da escola. São poucos ou raros os trabalhadores contratados para trabalhar no espaço físico da escola, que é uma área muito grande.

Algumas funções nesses postos de trabalho exigem um conhecimento mais apurado sobre o que e como fazer. É o caso da padaria e da alimentação para as refeições, por exemplo, onde os educandos aprendem fazendo e são orientados pelos educadores que trabalham ali.

O trabalho ensinado e praticado, do ponto de vista mais amplo, é o trabalho cooperativo que acontece nos assentamentos quando os educandos voltam ao tempo comunidade e são inseridos nas atividades de produção. Por isso, considera-se nesta tese que o trabalho cooperativo possui um princípio educativo, independente das contradições e dos limites de uma ação como essa em um sistema capitalista em que as cooperativas, principalmente no campo, têm cumprido um papel de explorar e precarizar as relações de trabalho, as situações de trabalho e a remuneração dos trabalhadores. As cooperativas dos assentamentos se propõem a tornarem-se o novo dentro do velho.

Pela análise feita da avaliação de duas turmas do TAC sobre os vinte anos do curso TAC pode-se perceber uma tensão entre a formação geral (EM) e a formação específica ou técnica. Muitos estudantes consideram que a formação política, contida na formação geral, se sobrepõe à formação técnica. Eles reivindicam mais centralidade na formação técnica, pois querem ser profissionais qualificados. Nos documentos gerais do ITERRA/IEJC essa dicotomia é destacada ao longo da trajetória do curso. As bases do Movimento Sem Terra, em suas instâncias, têm demonstrado ora a necessidade de uma formação mais técnica por parte do curso, ora a necessidade de que o curso priorize a formação política.

Também é possível concluir que o trabalho é estratégico para o Movimento e seu lugar no Instituto é em todo lugar. Para o MST o trabalho é uma dimensão fundante de sua proposta educacional, seja no TAC ou em outros cursos que já foram ministrados. No currículo do curso, o tema do trabalho fica evidenciado nos componentes curriculares do Ensino Médio, formação geral, e na prática nos assentamentos, seja nas cooperativas ou associações em que eles vão fazer estágios, visitas técnicas ou trabalhar. A parte técnica do curso é focada nos conhecimentos tecnológicos necessários para que eles sejam bons técnicos, mesmo que a intenção do curso não seja formar profissionais estrito senso, mas técnico-militantes capazes de atuar politicamente, ou, como eles afirmam, qualificar os próprios camponeses para que não fiquem dependentes de profissionais de empresas capitalistas. Ao contrário do que se acredita tradicionalmente, ou seja, que a vida no campo é pacata, rotineira, isolada e não apresenta perspectivas de futuro e permanência das novas gerações na terra, percebe-se, junto aos jovens assentados (as), um grande pulsar de vida, de entusiasmo com a produção que brota do trabalho cooperativo na terra, de orgulho e alegrias pelas conquistas trazidas pela luta coletiva e um forte sentimento de pertença ao MST.

Sobre o lugar do trabalho pode-se ainda afirmar que a) a figura do estudante no IEJC se destaca pela experiência de trabalho em suas diferentes configurações; b) a parte técnica do trabalho atua no sentido de mobilizar os estudantes; c) nessa relação trabalho-escola reside o traço original do estudante-trabalhador; d) a escola como está organizada comporta muitos tipos de trabalho; e) o trabalho é a densidade concreta que alimenta a escola; e) a ação, mais do que a palavra, nomeia a escola que foge do verbalismo vazio; f) o trabalho desenvolvido na e pela escola ultrapassa o reino da necessidade e se afirma como trabalho socialmente útil e trabalho ‘como tal’; g) o lugar comum na escola é o trabalho; h) o trabalho no espaço da escola é o trabalho como valor de uso, predominantemente, já o trabalho nas cooperativas dos assentamentos o trabalho caracteriza-se como útil, mas também como valor de troca.

O trabalho humano utilizado na produção possui duplo caráter: trabalho concreto e trabalho abstrato. Primeiramente, o trabalho é produtor de valor de uso, produz para ser útil a determinadas necessidades. Por outro lado, tal trabalho é abstrato, produz mais valor, acrescenta valor à mercadoria. Tal duplicidade do trabalho se reproduz na mercadoria como valor de uso e valor de troca. Dois exemplos do duplo caráter do trabalho: O primeiro é o trabalho de

manutenção da escola e o segundo é o trabalho nas cooperativas que se relacionam com o mercado buscando viabilizarem-se economicamente.

Nesta pesquisa identifica-se que o princípio educativo do trabalho se expressa, fundamentalmente, no trabalho cooperativado e/ou trabalho coletivo. O trabalho coletivo nem sempre é uma expressão do trabalho cooperativo. Muitas vezes ele é citado como aquele que acontece prioritariamente nas dependências da escola e menos nos assentamentos e nas cooperativas. Nos depoimentos dos estudantes, o trabalho coletivo se destaca sobretudo sempre enfatizando a importância da relação entre a individualidade e a coletividade como fundamental na educação de valores na escola. O trabalho é um valor que se expressa na ação do operário, do camponês, do militante, dos desempregados, dos ociosos, das mulheres e dos homens em diferentes espaços e situações. Como um valor fundamental é o princípio da vida que diferencia os homens dos outros seres vivos.

A escola forma técnicos em cooperativismo a partir do método materialista histórico e dialético e educa através do trabalho para o trabalho e para a luta. A Pedagogia do Movimento é o pano de fundo da ação teórico-metodológica sendo, juntamente com o Trabalho, as categorias – trabalho e movimento – onipresentes em depoimentos, textos, documentos e publicações do movimento e do IEJC. Isso evidencia a presença do Movimento na vida de pessoas que, apesar de já terem conquistado a terra, ainda se comprometem com o projeto coletivo do Movimento e depositam nele, também, o futuro de seus filhos e filhas.

O trabalho presente nas fontes analisadas [projeto pedagógico, caderno de educação profissional, caderno do método pedagógico] faz pouca referência ao trabalho camponês em si. Nas publicações mais recentes o tema da agroecologia tem se apresentado como estratégico para o movimento, mesmo assim não se discute a especificidade do trabalho camponês nem nos documentos e nem nos depoimentos, por mais que haja farta referência aos camponeses.

Os jovens camponeses são conectados às atividades de trabalho na escola através da inserção nos postos de trabalho e na composição das instâncias de gestão interna como os núcleos de bases, entre outros. Nas entrevistas sobre o trabalho na escola, suas respostas sinalizam que o Trabalho é aquilo que faz o homem que trabalha, mas, como tudo está ligado, também o trabalho está ligado ao homem que trabalha de um modo mais fundamental: o trabalho é um modo de vida, é a representação que próprio homem faz dele e do outro. Na escola trabalha-se sempre, com alegria ou tristeza, exercendo o mais íntimo poder, sonhando ou bebendo água, resistindo ao

domínio da figura do opressor e lutando para se libertar, pois o mundo do trabalho devido a sua vasta experiência, educa. Na escola, o trabalho se expressa como um modo de vida em construção, pois eles “fazem aqui o que não fazem em casa”, com um ritmo de trabalho que envolve punhos, pensamentos, coração, de dia e de noite, fins de semana, com ciência, com amor, arte e fé tão potentes como é a vibração de um vulcão em erupção.

Marx (1985, p. 47) afirma que para “produzir mercadoria, ele não deve produzir apenas valor de uso, mas valor de uso para outrem, valor de uso social”. O produto do trabalho deve dirigir-se, e isso é decisivo, imediatamente a outrem, visar algo mais que a satisfação da necessidade no limite individual. As mercadorias enquanto valores de uso possuem diferenças qualitativas e enquanto valores de troca possuem apenas diferenças quantitativas. Como valor de troca as mercadorias já não são o produto do trabalho do marceneiro ou do pedreiro ou do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados e desaparecem também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a igual trabalho humano, a trabalho humano abstrato.

6. QUANDO O PROBLEMA É DE CLASSE: TRABALHO E EDUCAÇÃO EM UM CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: RELAÇÕES E TENSÕES ENTRE FORMAÇÃO POLÍTICA E FORMAÇÃO TÉCNICA NO IEJC (ITERRA/MST)

*Para quem tem boa posição
Social falar de comida é
coisa baixa. É compreensível,
eles já comeram.
Breviário Alemão.
Bertold Brecht¹²⁹.*

*Aprendemos a amadurecer a cada convulsão que afeta o
destino de nossos povos: aprendemos com os humildes, que
sofrem a história, e aprendemos com os poderosos, que
julgam fazer a história, levando-nos a poder dizer que a
sociologia latino-americana, como a história, sai de nossas
próprias entranhas.
Florestan Fernandes¹³⁰.*

Este capítulo está estruturado em três seções. A primeira aborda as questões relativas à práxis enquanto uma categoria analítica fundamental para compreender a lógica do IEJC e sua relação com o Movimento Sem Terra. Esta categoria será abordada a partir de quatro temas que se destacaram nas análises: militância, movimento, trabalho cooperativo e a construção da identidade profissional. A segunda seção aborda a experiência de classe dos educandos e dos educadores e a terceira seção se debruça sobre a classe trabalhadora. Estas categorias se desdobram em vários temas que, assim como as palavras-chave, são achados da pesquisa. Busca-se, ao longo do capítulo, fazer um diálogo entre os conteúdos presentes nos documentos do IEJC, os depoimentos de educandos e educadores e a teoria. Ao final, produz-se uma síntese do capítulo onde se mostra como a dimensão de classe define a abordagem do “trabalho”, nas ações educativas do IEJC.

Nesta seção são analisados os seguintes documentos do IEJC: o Projeto Político Pedagógico (ITERRA/IEJC, 2001), o Caderno denominado “Instituto Josué de Castro: o Método Pedagógico” (ITERRA/IEJC, 2004), o Caderno intitulado “O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional” (ITERRA/IEJC, 2008), o Projeto Pedagógico do Curso

¹²⁹ Poemas (1913-1956), São Paulo. Ed. 34, 2000.

¹³⁰ Colocar a referência Florestan Fernandes (1976).

Técnico em Cooperativismo (ITERRA/IEJC, 2015). Outros documentos foram incorporados à pesquisa e analisados. São pontualmente citados, como fonte auxiliar, devido a sua importância histórica. São eles: O boletim da Educação nº 5 “O Trabalho e a Coletividade”, o Caderno de Educação nº 8 sobre os Princípios da Educação do MST, dois relatórios feitos por alunos sobre os 20 anos do TAC, o Relatório do Seminário sobre Formação para o trabalho nos assentamentos: 20 anos do curso TAC, além do livro lançado em 2013, que se chama “Escola em Movimento”. Este sistematiza a trajetória do IEJC e de seus cursos e método de trabalho.

Analisam-se, também, os depoimentos de estudantes do curso TAC, dos coordenadores pedagógicos e de professores da escola. O objetivo das entrevistas foi conhecer o que pensam e como vivem essa experiência educativa de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, em regime de quase internato, em uma casa-escola e conciliam estudo, trabalho e militância no Movimento Sem Terra em sua cidade de origem. Mas o foco da argumentação neste capítulo é a dimensão de classe como algo que explica o lugar do trabalho na escola e no curso analisado.

Mas o que dizem estas categorias, realmente, sobre a experiência de Ensino Médio combinado com a Educação Profissional desenvolvida enquanto uma experiência da classe trabalhadora? Se o lugar do trabalho é uma questão de classe, e a classe trabalhadora historicamente teve seus filhos explorados pelo trabalho desde muito cedo, como o MST desenvolveu uma proposta de Ensino Médio e de Educação profissional em que o trabalho é o centro? Mesmo assim há uma tensão importante: os jovens devem ingressar no mundo do trabalho nessa faixa etária? O TAC possibilita aos jovens camponeses sonharem com a universidade? Como explicar o sucesso de uma experiência de escola classista, em um sistema cada vez mais pasteurizado, globalizado e desigual?

A partir da luta de classes, mulheres e homens se descobrem como parte de uma classe social. Esse pertencimento, cabe frisar, não é a percepção de uma realidade já dada que estava encoberta. Não é a produção de uma consciência que leva a *classe em si a se tornar uma classe para si*. É um fazer-se, como argumenta Thompson (1981), em que não há nenhuma classe em si com ponto de chegada predeterminado.

A experiência de classe constitui uma particularidade nas práticas pedagógicas do IEJC, pois produz uma ressonância singular em termos de modelo de educação escolar. É uma forma demarcada de oposição política e ideológica aos modelos tradicionais. E, destaca-se, a importância de sua proposta como preparação para atuar no mundo do trabalho e na vida política.

O IEJC faz diferença em tempos em que se discutem novas proposições para o ensino médio e para a nova matriz curricular nacional.

Mesmo que existam várias instituições escolares que germinem formas alternativas aos modelos dominantes escolares e produzam uma oposição aos setores dominantes, é a conjugação da oposição crítica com um modo camponês de se organizar que dá o caráter e o significado singular à proposta e à cultura escolar do MST e, conseqüentemente, do IEJC. Considera-se que a oposição da escola ao *status quo* dominante tem um significado próprio alinhado a sua expressão de classe.

6.1 DEFINIÇÃO DE CLASSE SOCIAL

Para Marx (1999) as diferenças de classes baseiam-se em diferenças nas relações entre indivíduos e processo de produção, em especial, ao que se refere à propriedade e ao controle dos meios de produção, sendo que, no capitalismo, esses meios são controlados por uma única classe: a capitalista ou burguesa, que se utiliza deles para gerar riqueza para a sociedade.

A noção de classe para Marx deve ser entendida como uma “totalidade relacional”, em que a classe trabalhadora é definida como o conjunto daqueles que vivem da venda de sua força de trabalho por meio, primordialmente, do assalariamento, mas não unicamente. A complexidade da formação da força de trabalho no capitalismo nas sociedades contemporâneas complexas dificulta uma precisão maior sobre a força de trabalho no Brasil, onde as qualificações dos trabalhadores são sempre insuficientemente questionadas, além de existir uma variação muito grande de relações sociais de trabalho que se caracterizam pela precariedade e pela perda de direitos sociais básicos.

A desigualdade de oportunidade e a concentração de renda são cada vez maiores e os movimentos sociais, do campo e da cidade, têm lutado objetivando barrar a nova agenda neoliberal. Essa desigualdade tem se expressado na educação e tem preocupado governo e sociedade civil, pois mesmo as poucas medidas de caráter compensatório ou indenizatório implementadas não têm conseguido diminuir significativamente a exclusão social.

Raymond Williams (1998) analisa a relação existente entre Trabalho, *Labour* e Classe e considera que existe uma ambigüidade histórica entre estes termos e “[...] uma interessante relação entre trabalho (*work*) e *Labour*. O trabalho tinha forte sentido de dor e faina (*toil*);

antigamente trabalho (*work*) também fazia referência, entre alguns de seus sentidos, ao de faina” (WILLIAMS, 1998, p. 87). Para o autor, “[...] o termo classes trabalhadoras, originalmente atribuído por outros, foi finalmente assumido e usado com orgulho, tal como acontecerá com classes médias: ‘as classes trabalhadoras criaram toda a riqueza’[...]” (WILLIAMS, 1998, p. 90). Ainda segundo o autor, agregar a categoria classe à expressão trabalhador foi muito importante, visto que “[...] trabalhadora significava atividade produtiva ou útil, o que tornava todos que não fossem da classe trabalhadora improdutivos e inúteis (bastante útil para referir-se a aristocracia, mas dificilmente aceito por uma classe média produtiva). A confusão tem repercussões até hoje” (WILLIAMS, 1998, p. 91).

Williams (2007) alerta para o fato de que “[...] uma classe vista em termos de relações econômicas pode ser uma categoria (assalariados) ou uma formação (a classe trabalhadora). A descrição que Marx fazia das classes tendia principalmente para as formações” (WILLIAMS, 2007, p. 94). Marx centrou suas investigações sobre a origem, o desenvolvimento e a organização da ordem capitalista. Nos Manuscritos econômicos e filosóficos aponta o fator econômico como um fator importante.

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata quanto maior o número de bens que produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz, também, a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria (MARX, 2002, p. 111).

Thompson (1987, p. 09) define Classe como “[...] um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico [...]”. Ou de outra forma: “a classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, essa é sua única definição” (THOMPSON, 1987, p. 12). Vendramini (1984, p. 28) ressalta que, em seu debate com o marxismo estruturalista, Thompson “[...] opõe a noção de processo e totalidade social à noção de estrutura e sistema”. Essa concepção traduz uma concepção de classe, mais propriamente da classe trabalhadora, enquanto ativa e criadora de seus caminhos e de suas lutas e não como um ente determinado pelo econômico.

Segundo Thompson (1987) é nas relações de produção que se define e se forma a classe. Devido a sua filiação marxista, está sempre pontuando as relações de produção, como fator determinante das classes sociais. Esse autor soube, como poucos, demonstrar como as classes

sociais são reais e não apenas abstrações estruturadas, para categorizar os grupos sociais. A complexidade do mundo do trabalho atual reforça a ideia da classe como uma construção permanente, um vir a ser, que nos acompanha no dia a dia. Assim, o fazer-se é utilizado “[...] porque é um estudo sobre um processo ativo, que se deve tanto à ação humana como aos condicionamentos. A classe operária não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se” (THOMPSON, 1987, p. 09).

A classe trabalhadora camponesa tem um histórico de lutas e enfrentamentos sociais que tem marcado sua história. Os estudantes-trabalhadores do IEJC têm origem nesta classe que está sempre lutando, e esse aspecto perpassa suas relações sociais nos espaços sociais que frequentam: a família, a escola, o trabalho, o movimento, demonstrando, na prática, a compreensão de Thompson de que “[...] a classe é uma relação, e não uma coisa, não podemos pensar dessa maneira. ‘Ela’ não existe, nem para ter um interesse ou uma consciência ideal, nem para se estender como um paciente na mesa de operações de ajuste [...]” (THOMPSON, 1987, p. 11). Classe então é uma categoria viva, histórica, que se constitui no dia a dia dos trabalhadores independente do grau de consciência sobre o seu lugar, nas relações sociais de produção, mesmo que esse lugar condicione a sua existência.

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio (Petras; Veltmeyer, 2001), desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Do ponto de vista da educação, a dualidade se mantém: escola para ricos, escolas para pobres, escolas de formação geral, escolas de educação profissional. Não romper com essa dualidade histórica faz com que o apartamento social a que os pobres encontram-se submetidos em nosso país se mantenha. Portanto, o debate sobre classe social está na ordem do dia, sendo necessário explicitar a compreensão que fundamenta esta pesquisa.

Os camponeses são uma classe social e não apenas um setor da economia, uma forma de organização da produção ou um modo de vida. Enquanto o campo brasileiro mantiver a marca da profunda desigualdade social e o latifúndio estiver no centro do poder econômico e político, associado ou não ao capital financeiro, nacional ou internacional, o campesinato será um conceito

fundamental para decifrar os processos sociais no campo e suas contradições. Assim, o MST surge como resultado dos antagonismos e conflitos de interesses entre os camponeses em larga medida subordinados, mas que levantam e lutam em momentos de crise. Sua principal forma de luta é a ocupação dos latifúndios, além de marchas, greves de fome, ocupação de prédios públicos e também a ocupação da própria escola (CALDART *et al*, 2013, p. 21). Um exemplo recente de enfrentamento entre os sem terra e os donos do poder foi a agressão sofrida pelos sem-terra que estavam acampados, na fazenda Nova Vida, no interior no Estado de Rondônia. Cinco pistoleiros ameaçaram as famílias e incendiaram vários barracos do acampamento. Os camponeses possuem qualidades encontradas em diferentes tempos e lugares, que expressam a importância de valores da ética camponesa para indivíduos ou grupos específicos. Estes podem apresentar maior ou menor grau de campesinidade, segundo sua trajetória de vida e sua forma de integração à sociedade moderna capitalista.

O campesinato possui uma organização da produção baseada no trabalho familiar e no uso da produção como valor. O reconhecimento de sua especificidade não implica a negação da diversidade de formas de subordinação, às quais pode se apresentar submetido, nem da multiplicidade de estratégias por ele adotadas diante de diferentes situações e que podem conduzir ora a sua descaracterização, ora a sua reprodução enquanto camponês.

Os camponeses fazem parte de uma classe social mais ampla. No caso do Brasil, uma parcela significativa acaba sendo reconhecida pela luta por terra, trabalho e educação. A educação era uma demanda de classe, particularmente dos camponeses.

Thompson, que viveu intensamente o seu tempo e a luta de classes da sua época, entende a definição de classe como um conceito histórico, sempre em movimento e que depende da formação social existente em determinado espaço e tempo. O autor afirma, em seu artigo sobre Classe e Falsa Consciência de Classe, que

Classe, na minha prática, é uma categoria histórica, ou seja, deriva de processos sociais através do tempo. Conhecemos as classes porque, repetidamente, as pessoas se comportam de modo classista. Este andamento histórico gera regularidade de resposta em situações análogas e, em certo nível (o da formação madura das classes [...]). A meu juízo, foi dada excessiva atenção, frequentemente de maneira anti-histórica, à classe, e muito pouca, ao contrário, à 'luta de classes'. Na verdade, na medida em que é mais universal, luta de classes me parece ser o conceito prioritário (THOMPSON, 2001, p.273-274).

Os sujeitos históricos e as classes sociais, segundo Thompson, constroem sua própria história e o processo que poderá levá-los à emancipação, pois “estamos falando de homens e

mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa relação” (THOMPSON, 1981, p. 111). Para Thompson, formar-se ou fazer-se é a manifestação de um anseio autodeterminado, “porém é preciso ter em mente que [...] o seu sujeito prioritário é coletivo, pois se trata da autoconsciência de classe” (BERTUCI, 2010, p. 67), que se mantém mesmo em um ambiente agressivo e hostil para o conjunto dos trabalhadores, como o que acontece, por exemplo, hoje no Brasil. Por isso apostar na educação é importante. Mészáros (2005) considera que

A educação – no sentido mais abrangente do termo [...] desempenha um importante papel. Inevitavelmente, os primeiros passos de uma grande transformação social na nossa época envolvem a necessidade de manter sob controle o estado político que se opõe, e pela sua própria natureza deve se opor, a qualquer ideia de uma reestruturação mais ampla da sociedade [...]. Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses (MÉSZÁROS, 2005, p. 61).

As classes sociais existem em oposição uma a outra, pois seus interesses de classes são antagônicos. Assim, não é possível uma relação muito duradoura entre os que oprimem e os que são oprimidos já que:

não se pode falar de uma assimetria entre as duas classes fundamentais que lutam pela hegemonia na sociedade capitalista. A classe dominante tem que defender interesses reais, imensos e evidentes por si mesmos, que agem como uma força de unificação poderosa entre suas várias camadas. Em completo contraste, a estratificação interna das classes subordinadas serve para intensificar a contradição entre os interesses imediatos e os de longo prazo, definindo estes últimos como meramente potenciais [...] cujas condições de realizações, necessariamente, escapam da situação imediata (MÉSZÁROS, 2004, p. 332).

Florestan Fernandes analisou a onda conservadora que representou o neoliberalismo e suas políticas de Estado mínimo e de reestruturação produtiva que visavam a aumentar o lucro do capital e, portanto, aumentar a exploração dos trabalhadores. O Estado mínimo só foi mínimo para os trabalhadores, pois os setores produtivos e aqueles nem tão produtivo, como o capital financeiro, conseguiram aprovar sua agenda conservadora, que incluía, entre outras pautas, a privatização de setores estratégicos da economia, como os setores de energia e de telecomunicações, nas décadas de 1990.

Para Florestan Fernandes (1976),

as classes sociais definindo-se umas quanto às outras, com seus interesses, sua capacidade de percepção, de organização e de ação específica. Seus interesses tendem a definir suas aspirações e seus movimentos de aproximação ou de afastamento das

demais classes, grupos e camadas sociais. Mas este nunca é um processo direto e imediato, muito menos mecânico.

O autor considera que enquanto houver capitalismo “haverá classes sociais e os mecanismos básicos de relações de classe terão de passar por processos de acomodação, competição e conflito das classes entre si” (FERNANDES, 1976).

Fernandes alerta que na hora em que os feitos extra-econômicos da melhoria da situação material dos assalariados, possivelmente, encontrarem formas de resistências relativamente fortes de outras classes sociais (em particular quando elas afetarem o poder especificamente político e o ‘equilíbrio dar ordem’).

Mattos (2012) compreende que a expressão ‘classe’ remete à ideia de uma parte específica de um conjunto maior, de um grupo ou de categorias. O mesmo rumo segue a afirmação de Johnson, no Dicionário de Sociologia (1997, p. 37) que considera a categoria Classe Social um dos conceitos mais importantes nos estudos de estratificação social, “sendo uma distinção e uma divisão social que resultam da distribuição desigual de vantagens e recursos, tais como riqueza, poder e prestígio [...]”.

Segundo Mattos (2012), “para diversos autores, a mais completa definição de classes sociais produzida no âmbito do marxismo, foi aquela esboçada por Lênin em um escrito político posterior a revolução de 1917”. Segundo o autor, Lenin afirmou que

Chama-se de classes os grandes grupos de pessoas que se diferenciam entre si pelo seu lugar num sistema de produção social historicamente determinado, pela sua relação (as mais das vezes fixada e formulada nas leis) com os meios de produção, pelo seu papel na organização social do trabalho e, conseqüentemente, pelo modo de obtenção e pelas dimensões da parte da riqueza social de que dispõem. As classes são grupos de pessoas, um dos quais pode apropriar-se de trabalho do outro graças ao fato de ocupar um lugar diferente num regime determinado de economia social (LENIN, 1979, p. 504, *apud* MATTOS, 2012, p. 69).

Mauro Iasi (2011), em seu livro “Consciência e Emancipação”, analisa o conceito de classe em Marx e faz um diálogo com autores que consideram que a definição de classe produzida por Marx estaria superada, devido à complexidade da sociedade capitalista do século XX. Iasi discorda desta compreensão e afirma que o conceito em Marx perpassa toda sua obra e que determinações particulares sustentam o conceito. O autor afirma que, para Marx,

a) classe seria definida, num determinado sentido, pela posição diante da propriedade, ou não propriedade, dos meios de produção; b) pela posição no interior de certas relações sociais de produção (conceito que foi quase que generalizado como único); c) pela ação dessa classe nas lutas concretas no interior de uma formação social (IASI, 2011, p. 107).

Iasi (2011) afirma ainda que a classe só se revela na relação com outra classe, no caso a classe dominante, e que a consciência e a ação são fatores que constituem a determinação de classe.

Para Thompson (2002), a relação entre educação e experiência vem sendo diluída em uma cultura igualitária comum e, cada vez mais, vem se perdendo a convicção do desafio político de classe para classe. Essa afirmação é muito atual, em que pese o contexto de seu pronunciamento, pois a conjuntura brasileira atual tem nos brindado com proposições de setores da classe dominante menos ilustrada de que a educação pode e deve ser neutra. Eles têm medo do desafio político de classe para classe. A universidade tem colaborado para que isso ocorra, pois, ao longo de sua história, está perdendo o seu lugar nessa relação dialética, em que deveria haver “uma porta de saída para o conhecimento e as competências, uma porta de entrada para a experiência e a crítica [...]” (THOMPSON, 2002, p. 45).

Visando comprovar a hipótese desta pesquisa, de que o lugar do trabalho na escola de nível médio é um problema de classe social, foram destacados, nos documentos analisados e nas entrevistas realizadas, indícios que demonstram que a concepção geral da escola e a proposta pedagógica elevam o Trabalho a uma categoria potente, enquanto um princípio educativo e pedagógico e isso só é possível porque o IEJC é uma escola classista. Muito provavelmente em outras escolas de formação profissional de nível médio, como é o caso dos institutos federais ou mesmo do SENAI ou do SENAC, o trabalho deve ocupar um lugar importante em sua proposta pedagógica e nas práticas discentes e docentes. No entanto, a concepção de trabalho e educação, na maioria dos casos, se aproxima da visão do trabalho enquanto mercadoria e se propõem a formar mão de obra para atender as necessidades do mercado e não para satisfazer as necessidades humanas. Para parte da classe trabalhadora

a educação passou a ser vista, em grande escala, e por muita gente da própria classe trabalhadora, simplesmente como um instrumento de mobilidade social seletiva. Além do mais, seja qual for o método de seleção, todo o sistema trabalha de modo a confundir certos tipos de capacidade (ou facilidade) intelectual com realização humana. [...] A aprovação social do sucesso educacional é assinalada de uma centena de modos: o sucesso traz recompensa financeira, um estilo de vida profissional, prestígio social. Ela se apóia numa apologia completa da modernização, necessidade tecnológica, igualdade de oportunidades (THOMPSON, 2002, p. 42).

Sempre considerando que a possibilidade de uma educação voltada para a classe trabalhadora e construída por ela e não para ela, só será possível a partir da conquista do poder

econômico e político pelos trabalhadores, porque só assim haverá “[...] a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores [...]” (MARX, 2004, p.78).

A categoria classe social será utilizada como uma categoria explicativa das ações do IEJC e da visão dos estudantes e educadores de origem camponesa. O encontro entre o conceito de classes sociais e as chamadas classes agrárias.

6.1.1 Campesinato como classe social

Ao longo desta tese, toma-se como referência a noção de classe de uma maneira bastante precisa. Todavia, ao centrar o estudo em uma escola de formação de um movimento social do campo, cabe a indagação: como essa pesquisa percebe os sujeitos do campo, múltiplos por certo, em suas diversidades e singularidades? São eles camponeses? São trabalhadores do campo? Trabalhadores rurais? Agricultores familiares? Assentados rurais? O que dizer de suas identidades atribuídas ou autoatribuídas, antes de estarem no MST: Colonos, Caboclos, Meeiros, Rendeiros, Posseiros, Sitiantes, Peões, Changueiros, Trecheiros, Bóia-fria, entre tantas denominações?

A possível tipificação obedece a uma necessidade que vai além de uma classificação arbitrária da pesquisadora: o reconhecimento da existência do campesinato na formação social brasileira, como integrante da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, como categoria analítica explicativa da identidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e de suas lutas em torno da educação.

Como o objeto de estudo requer, torna-se necessário explicitar a compreensão que se advoga acerca da condição dos trabalhadores rurais dentro desse debate. Quando se faz referência aos trabalhadores rurais sem terra nesse trabalho, se situa-os como uma parcela da classe trabalhadora que, no pensamento crítico das ciências sociais, se enquadra no conceito de campesinato, que aqui se utiliza.

Entende-se, portanto, o campesinato como uma classe que guarda modos próprios de vida, de produção e de relação com a natureza que a distinguem, por exemplo, do proletariado urbano, das camadas médias intelectualizadas, daqueles que vivem do empresariamento capitalista, mesmo no campo.

Sevilla e Molina (2013) sistematizam um aporte teórico que reabilita e legitima o conceito de camponês como categoria sociológica e sujeito social, com os principais traços históricos dessa discussão no pensamento agrário, desde a revalorização das referências dos estudos clássicos dos teóricos russos, como Chayanov, até os recentes debates em torno de sua universalidade e importância, passando ainda por uma perspectiva agroecológica para a própria sobrevivência da humanidade. Tal abordagem tem dado sustentação a organizações como a própria Via Campesina e também vem sendo utilizada por movimentos a ela vinculados, como o próprio MST. É importante evocar autores que têm se dedicado ao tema, trazendo elementos para qualificar essa referência, reconhecida como polissêmica.

As elaborações de Shanin (2005, 2008) constituem um marco de referência obrigatório nessa discussão. Para o sociólogo russo, há um processo contemporâneo de criação e recriação do campesinato, seja por razões étnicas, territoriais ou políticas governamentais, que é fruto de mobilização e ação de movimentos sociais dos camponeses (SHANIN, 2008). A capacidade de sobrevivência do campesinato teria elementos muito fortes e sinais de grande longevidade:

A flexibilidade de adaptação, o objetivo de reproduzir o seu modo de vida e não o de acumulação, o apoio e a ajuda mútua encontrados nas famílias e fora das famílias em comunidades camponesas, bem como a multiplicidade de soluções encontradas para o problema de como ganhar a vida são qualidades encontradas em todos os camponeses que sobrevivem às crises. E, no centro dessas particularidades camponesas, está a natureza da economia familiar (SHANIN, 2008, p. 25-26).

Fernandes (2009) lembra o quanto o campesinato foi frequentemente percebido pelos pesquisadores no campo das ciências sociais e agrárias como residual, para quem a matriz formadora do Brasil estaria polarizada nas relações senhor–escravo e, posteriormente, capital–trabalho, sem identificarem as tonalidades que vão para muito além do branco-preto e os muitos matizes de cinza entre elas. Essa questão vista de outra área, a antropologia das sociedades tradicionais, encontra convergência com essa análise. Para exemplificar tal silenciamento, destaca-se uma passagem de artigo de Almeida (2007):

Caboclos, sertanejos independentes, caipiras, caiçaras, quilombolas, seringueiros, microminorias indígenas e, mais especificamente ainda, ribeirinhos, regatões, ilhéus, seringueiros, pescadores artesanais, caçadores, coletores das matas, coletores do mangue, agricultores de pés-de-serra e de veredas e chapadas, além de garimpeiros – essas microcategorias não contavam como atores dinâmicos nas teorias estruturais, para não falar das dezenas de minorias indígenas da floresta amazônica sobre as quais as teorias estruturais mostravam certa indecisão conceitual, sem que ficasse claro se deveriam contar como campesinatos ou como sociedades à parte, ou ainda como nacionalidades (ALMEIDA, 2007, p. 164-165).

Há, portanto, hoje, um reconhecimento da fecundidade do conceito de campesinato na compreensão das dinâmicas econômicas, sociais e políticas das questões agrárias e dos movimentos sociais contemporâneos. Mas nem sempre foi assim.

Teses à esquerda, muitas vezes, advogaram o fim do campesinato, transformado em proletariado urbano, sujeito em si da revolução socialista pretendida. Nessa seara se inscreveram importantes historiadores como Caio Prado Jr e o economista Celso Furtado, mais atentos aos grandes ciclos geoeconômicos na história do Brasil em sua dimensão estrutural e aos antagonismos binários do que às diferenças no seio dos próprios marginalizados. Para os teóricos liberais, tratava-se de uma espécie em extinção, a ser absorvida pela dinâmica da grande propriedade no campo e pelo êxodo rural, sobretudo com a industrialização e a modernização da agricultura. Conforme a leitura de Carvalho (2005, p. 8), “tanto a visão economicista do campesinato, como aquela da inexorabilidade da homogeneização urbana do espaço rural conduzem política e ideologicamente a compreensões que reafirmam a absorção/exclusão social do campesinato pela expansão e consolidação da empresa capitalista no campo”.

Se mais recentemente o campesinato vem sendo reconhecido como categoria sociológica, em muito isso se deve à própria emergência dos trabalhadores no cenário político, que tem, de distintos modos, re-semantizado o termo no universo acadêmico a partir do universo da política, o que tem provocado igualmente um efeito inverso.

Toma-se, neste trabalho, como referência para o uso do conceito de campesinato a aproximação sistematizada por Fernandes, já referenciado anteriormente:

Em termos gerais, podemos afirmar que o campesinato, como categoria analítica e histórica, é constituído por poliprodutores, integrados ao jogo de forças sociais do mundo contemporâneo. Para a construção da história social do campesinato no Brasil, a categoria será reconhecida pela produção, em modo e grau variáveis, para o mercado, termo que abrange, guardadas as singularidades inerentes a cada forma, os mercados locais, os mercados em rede, os nacionais e os internacionais (FERNANDES, 2009, p. 9-10).

Para Costa e Martins (2012) há *formas* distintas de campesinato, que variam ao longo do processo histórico e do território, com estratégias adaptativas condicionadas pelo ambiente e pelas relações de produção, mediadas pelo Estado, entre as demais classes e os camponeses.

Tal compreensão, do ponto de vista operativo, permite que se reconheça uma gama significativa de sujeitos em suas múltiplas identidades, no tocante às formas de subsistências e

produção econômica, tais como pequenos agricultores, coletores, extrativistas, ribeirinhos e tantos outros, conforme exemplifica Bernardo Mançano Fernandes:

A diversidade da condição camponesa por nós considerada inclui os proprietários e os posseiros de terras públicas e privadas; os extrativistas que usufruem os recursos naturais como povos das florestas, agroextrativistas, ribeirinhos, pescadores artesanais e catadores de caranguejos que agregam atividade agrícola, castanheiros, quebradeiras de coco-babaçu, açazeiros; os que usufruem os fundos de pasto até os pequenos arrendatários não capitalistas, os parceiros, os foreiros e os que usufruem a terra por cessão; quilombolas e parcelas dos povos indígenas que se integram a mercados; os serranos, os caboclos e os colonos assim como os povos das fronteiras no sul do país; os agricultores familiares mais especializados, integrados aos modernos mercados, e os novos poliprodutores resultantes dos assentamentos de reforma agrária (FERNANDES, 2009, p. 9-10).

Essa percepção dialoga com a elaboração de Horácio Martins de Carvalho (2005), pesquisador referência junto aos movimentos sociais do campo, que, em sua definição, procura articular o que seria um camponês a partir da associação indissociável de uma tripla dimensão: a dimensão econômica, a dimensão ecológica e a dimensão cultural:

Entende-se, então, por camponesas aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que esta suporta, resolvem seus problemas reprodutivos a partir da produção rural - extrativista, agrícola e não-agrícola desenvolvida de tal modo que não se diferencia o universo dos agricultores resultados dessa alocação. Essas famílias, no decorrer de suas vidas e nas que decidem sobre a alocação do trabalho dos que sobrevivem com as interações sociais que estabelecem, desenvolvem hábitos de consumo e de trabalho e formas diferenciadas de apropriação da natureza que lhes caracteriza especificidades no modo de ser e de viver no âmbito complexo das sociedades capitalistas contemporâneas (CARVALHO, 2005, p. 170).

Além dos modos de produzir, há sem dúvida um *ethos*, tecnologias, sistemas de crenças, hábitos, valores, linguagens, simbologias, experiências socioculturais, de formas de relacionamento com a natureza e com os ciclos vitais, que têm grande relevância na própria constituição das identidades dos grupos sociais que podem se abrigar sob essa categoria analítica-política.

Portanto, assume-se aqui a compreensão de Shanin (2009), um dos maiores pesquisadores sobre o tema, de que um conceito de campesinato como *um modo de vida*, que engloba vários elementos: centralmente a produção econômica em torno da unidade familiar associado à lógica da não acumulação capitalista e também as redes de sociabilidade e traços culturais.

Essa posição vem ao encontro de uma referência importante de um dos autores caros para esta tese, que é o historiador inglês Edward Paul Thompson (1987a), para quem a classe não se define, como categoria analítica, tão somente pelo lugar no interior das relações de produção, mas

como um pertencimento em torno de valores, visões de mundo e culturas. No caso do campesinato, poderíamos agregar fortemente suas relações com o seu principal meio de produção: a terra.

Se há uma identidade prévia dos educandos com o que vem “de fora”, “da roça”, “do interior”, “do campo”, a experiência de reeducação proporcionada pela participação em um movimento social camponês, como MST, contribuiu decisivamente para um processo de (re)fazer-se como classe, como bem interpreta a pesquisadora Marques (2008, p. 65).

*A luta pela terra*¹³¹ hoje existente no país constitui, de um modo geral, mais um capítulo da história do campesinato brasileiro, movido pelo conflito entre a *territorialidade capitalista* e a *territorialidade camponesa* inaugurado com a criação do mercado de terras no Brasil na segunda metade do século XIX. Mas as novidades dessa luta na atualidade são muitas, a começar pelo processo de *recampesinização* da família sem-terra que se dá com o assentamento destas. Esse processo representa um movimento em sentido oposto ao processo de proletarianização em curso no campo e que nega o poder incondicional e avassalador deste, demonstrando que a possibilidade de *recriação camponesa* não se esgota com a expropriação e migração destas pessoas para a cidade.

A presença como educandos em um curso como o TAC é decisiva para esse processo de *reeducação de classe*, como é possível perceber em seus depoimentos

Eu vinha de uma escola técnica antes de vir para cá. Eu tinha uma mente bem capitalista hhhh. Certamente... [...] Era uma técnica federal. Na verdade, não sei se você conhece o projeto, é um projeto lá para o lado do Nordeste, específico no Ceará [...]. Eu fazia eletrotécnica. Fiz um ano de eletrotécnica. O que você vê é que a escola... convencional, ela te forma para competir, certo? Ela te forma assim num processo assim que você automaticamente você vê que você tem que estar a frente de seu companheiro, entende? Você não tem que estar igual a ele. Você tem que estar na frente dele. Tem que ser o melhor. Tem que ser o bom. Quando você está lá você acha que isso é ótimo, você ser o melhor. Você acha que, não: eu tenho que ser o melhor! Só que quando você chega na escola do nosso movimento, como o Iterra, você vê que não é assim (Carlos).

[...] uma das primeiras escolas minhas foi particulares, eu também estudei em escola adventista e minha formação foi mais em escola religiosa, então assim, é uma doutrina que a gente acaba levando para a vida e nos prioriza a seguir certos padrões que são impostos pelo capitalismo, mas de maneira que ele não, que a igreja entra nesse papel então tu não se apresenta como capitalista, mas como um conservador. Essa posição fez com que eu percebesse, quando eu entrei no MST... (Gilberto).

Eu vim de uma escola do campo, então para se adaptar não foi difícil. A questão (aqui) é mais disciplina, lá a gente não tinha tanto essa disciplina, mas, aqui tem bem mais. Até bem melhor que tenha, porque a gente começa a saber tal, nós somos movimento social, a gente tem que saber como se portar em determinadas situações (Iara).

¹³¹ Grifos nossos

Todos os depoimentos destacados, de algum modo, falam de um processo de reeducação pelo qual os educandos-militantes passaram em relação às experiências escolares anteriores. O rito de passagem é marcado pelas expressões divisoras de água: “*quando eu entrei no MST...*” ou “*só que quando você chega na escola do nosso movimento, como o Iterra, você vê que não é assim*”, inclusive para a educanda que vem de uma escola do campo em assentamento: “*A questão (aqui) é mais disciplina, lá a gente não tinha tanto essa disciplina, mas, aqui tem bem mais*”.

Conclui-se essa seção com uma referência que tem algo de provocativa, extraída de um pesquisador do campo da antropologia (ALMEIDA, 2007, p. 157), que há alguns anos fez um interessante inventário questionando o fim anunciado da categoria de campesinato/proletariado rural com o ressurgimento do nominalismo antropológico, paradoxalmente em um momento histórico em que as questões socioambientais, no mundo inteiro, emergiam com força.

Almeida recupera a tradição de estudos clássicos no Brasil, como os de Antônio Cândido, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Carlos Rodrigues Brandão, apenas para citar alguns dos aurores mais conhecidos, e questiona as razões para um aparente abandono (para alguns, morte) do uso da categoria. O antropólogo afirma ainda que há vasta tradição, que é tributária do culturalismo agrário e que atravessa gerações indo desde Capistrano de Abreu, passando por Oliveira Vianna e Câmara Cascudo. A pergunta que faz o autor, em seu texto original (ALMEIDA, 2007, p. 157), e que aqui se recoloca dada sua pertinência, é a seguinte: “*Como é possível falar de morte do campesinato quando os sem-terras no Brasil e os zapatistas de Chiapas são talvez os principais movimentos sociais latino-americanos contemporâneos?*”

No seio de todo esse debate que permeia o universo acadêmico é sempre pertinente, quando o cipoal teórico se complexifica, indagar aos sujeitos concretos sua percepção desse processo identitário. Afinal, não se pode ignorar, desde uma perspectiva crítica, filiada ao materialismo histórico e dialético, que a existência social não tenha relevância perante à existência teórica conceitual, o concreto pensado (KOSIK, 1976).

Nesse sentido é muito oportuno evocar a já larga tradição do pensamento, no âmbito do marxismo heterodoxo, de E.P. Thompson, ambientado nas críticas ao estruturalismo de Althusser.

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: “*experiência humana*”. É esse, exatamente, o termo que Althusser e seus seguidores desejam expulsar, sob injúrias, do clube do pensamento, com o nome de “*empirismo*”. Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo - não como sujeitos autônomos,

“indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismo, e em seguida “tratam” essa experiência em sua *consciência e sua cultura* (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 15, *grifos nossos*).

Balizado por essa bela passagem de E. P. Thompson, que evoca os sujeitos artífices da experiência humana, apresenta-se um depoimento de uma instigante pesquisa realizada por Camacho (2014), que investigou as representações de educandos-camponeses participantes dos cursos de formação na ENFF. Destaca-se, desse trabalho, o depoimento de um militante do MST, do interior paulista, ao falar de sua emoção e de sua percepção ao ver a primeira plantação no lote. Ele diz muito sobre a perspectiva que aqui se assume de o campesinato ser uma categoria explicativa nesta tese, mas também de ser sinal diacrítico e identitário do Trabalhador Sem Terra.

[...] quando a gente veio *para a* terra depois de três anos que a gente *estava* na cidade, quase quatro anos, três anos e pouquinho, e a gente veio e a gente conseguiu *entrar na terra* depois de seis meses de *luta*, a gente ocupou, ficou lá dentro, começou a *plantar*. Quando eu comecei a ver as *primeiras plantações*, principalmente naqueles dias de chuva que você chega, você sente o *cheiro da terra, da planta, do milho, do feijão, da lavoura no geral assim, você sente uma felicidade que é inexplicável, que as pessoas não conseguem às vezes entender*. Eu senti isso e sempre falo isso, né, naquele primeiro dia que eu cheguei lá eu cheguei sozinho na roça, era uma roça coletiva, mas eu fui sozinho lá, *estava* chovendo, um dia chuvoso, eu fui para lá e vi aquele verde, tudo bonito, aquele vento, aquela brisa assim, e as folhas abanando e tudo, eu senti uma vontade de chorar de emoção inclusive de *tá ali no meio daquelas plantações e tal*. Então eu *sinto que eu sou um camponês* (CAMACHO, 2014, p. 14, *grifos no original*).

A compreensão do trabalhador que ao mesmo tempo contém e expressa o sentimento de pertença dado pela emoção e a identidade atávica e ancestral, presente na fala destacada, associada à consciência política de se perceber como um *camponês-militante do MST*, seguramente, revela a importância desse debate para a compreensão das experiências de formação básica promovidas pelo IEJC.

6.2 PRÁXIS E MILITÂNCIA

Sem luta não há progresso. Aqueles que professam em favor da liberdade, e ainda depreciam a agitação, são pessoas que querem ceifar sem arar a terra. Eles querem chuva sem trovão e raios. Eles querem o oceano sem o terrível bramido de suas muitas águas. Esta luta pode ser moral; ou pode ser física; ou pode ser ambas, moral e física; mas ela deve ser

uma luta. O poder não concede nada sem demanda. Nunca concedeu e nunca concederá.
Frederick Douglass¹³²

A práxis é uma categoria que permite analisar ações que têm por objetivo provocar uma transformação na sociedade. Transformação que é resultado da ação de milhares e milhares de trabalhadores ao longo da história da luta de classes. Essa expressão é uma daquelas que não consegue se fazer presente em textos e discursos de forma neutra, parcial ou técnica, por mais esforço que alguns teóricos possam fazer para dar-lhe um caráter unicamente científico. Sempre que se utiliza o conceito de práxis, ele informa sobre o lugar de onde estamos falando e qual é a nossa visão de mundo.

Gozzi (1992, p. 989) define práxis como a “eliminação da indiferença da forma em relação ao conteúdo”. A práxis é um ato que realiza a unidade entre o sujeito e o objeto, na medida em que traduz em nova estrutura econômica a consciência das relações entre os homens. Por isso, a práxis é a consciência da totalidade e de sua realização. A consciência, porém, não precede a ação, ao contrário, ela funda-se no ato socialmente existente. Os trabalhadores apreendem e conhecem a sua situação enquanto lutam contra o capitalismo e, enquanto o fazem, também lutam por seus direitos.

Vázquez (1977, p. 5) define, ainda, a práxis como sendo “[...] a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo [...]”. A práxis, nesta visão, possibilita a analogia entre a teoria e a prática e a unidade entre as mesmas. Ela é uma atividade real, objetiva e material do homem “[...] pois só é homem – socialmente – em e pela práxis (como ser social prático)” (VÁZQUEZ, 1977, p. 7).

O conceito de práxis aparece na obra de Marx (1977) na primeira das teses sobre Feuerbach, onde ele a define como uma atividade humana sensível, objetiva e, então, como uma atividade prático-crítica. Segundo Gozzi (1992, p. 987), o conceito de práxis exprime “[...] o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo, tanto natural quanto social; é por isso que Marx concebe o real como atividade sensível subjetiva”.

Gozzi (1992) apresenta diferentes dimensões da práxis:

- a) a importância do conceito de práxis como atividade prático crítica; b) a práxis como história e como luta de classes; c) a relação práxis e totalidade; d) a teoria como práxis:

132 BOBO, K.; KENDALL, J.; MAX, S., 1991.

A teoria é então práxis, não só porque está intimamente ligada aos conflitos sociais, dos quais é expressão, mas também porque elabora os meios de uma forma alternativa de sociedade; e) a afinidade entre práxis e pesquisa sociológica; f) a práxis como técnica e g) a relação teoria e práxis.

A práxis como categoria histórica ajuda a compreender as práticas educativas do IEJC e suas singularidades como uma escola do MST, que reconhece como central a relação entre teoria e prática, entre as dimensões intelectual e manual, entre o concreto e o abstrato. Enfim, no MST, a compreensão é de que a mudança é feita a partir da realidade concreta e objetiva, enquanto os homens vivem sua própria vida e fazem sua própria história, pois

o problema de identificar teoria e prática, coloca-se nesse sentido: de construir sobre uma determinada prática uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato. A identificação de teoria e prática é um ato crítico pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional (GRAMSCI, 1987, p. 51-52).

A compreensão da práxis como luta de classes ajudou a perceber as tramas presentes na luta dos camponeses por sua sobrevivência. O IEJC se orienta pela tentativa de superação da separação entre teoria e prática, seja em relação à gestão da escola, seja em relação aos conteúdos abordados e às atividades de trabalho. Assim, a práxis assume formas próprias quando se trata de um projeto histórico como o do MST. Na pesquisa desenvolvida, foram categorizadas as ações que exprimem de forma clara, na compreensão da autora, a relação entre teoria e prática. Foram expressas através de conceitos como classe social, militância, movimento e luta. Estes conceitos definem a práxis como história e como luta de classes (GOZZI, 1992).

Um dos principais objetivos do IEJC é a formação política dos educandos que participam do curso TAC. “Ele [o curso] surge como demanda do Movimento para a formação de quadros técnicos capazes de dar conta do gerenciamento das organizações associativas” (ITERRA; IEJC, 2008, p. 71). Mas, com o passar do tempo, de críticas e de autocríticas “o curso aumenta o acento na inserção militante [...]. De um início onde o foco principal era o da formação técnica, passou-se o acento para o fortalecimento da formação e capacitação político ideológica dos estudantes” (ITERRA; IEJC, 2008, p.71-74). Só lembrando que, com o passar do tempo, os alunos que chegam à escola são cada vez mais jovens, portanto com menos experiência de militância e menos envolvimento com as ocupações e marchas do movimento, por isso vão precisar aprender a ser trabalhador e a ser militante na própria escola. Conforme conversa com os coordenadores, as últimas turmas do curso são compostas por alunos muito jovens e com pouca experiência em

relação à participação nas ações do movimento (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Como a escola tem entre seus objetivos contribuir com o processo de luta do Movimento, sendo uma dimensão estratégica de suas ações, os estudantes são formados para serem além de técnicos, quadros políticos.

Considera-se a militância uma categoria forte, que expressa o resultado da práxis educativa do Instituto. Ela é forte porque é uma categoria onipresente em textos e nas entrevistas com os sujeitos que participaram da pesquisa. Também porque estabelece a mediação entre a teoria e a prática na escola e no movimento; entre trabalho, educando, escola e movimento. A militância faz parte das suas vidas sob diferentes ângulos, particularmente, na sua trajetória escolar no IEJC. Exemplo disso é o fato de os educandos do curso serem indicados pelo movimento. Estudam e participam das atividades militantes tanto no instituto, quanto no tempo comunidade. São acompanhados por lideranças do movimento quando no tempo comunidade e devem se dedicar de forma militante na gestão da escola, através do trabalho. O trabalho configura-se como uma ação prática e reflexiva em diferentes postos e unidades de produção do Instituto, mas também se constitui como uma ação militante já que “aqui todos trabalham e todos estudam”.

Para Moretti (2008), é possível identificar a dimensão militante “a partir de alguns termos como: implicações políticas, engajamento, compromisso e comprometimento, luta, radicalidade, defesa de ideias, consciência e ativismo [...]”. Para Freire (2000, p. 265-266), a militância é a de quem se prepara para a prática, é a de quem luta por direitos e protesta contra as injustiças. Paulo Freire entende a luta como uma categoria histórica e social, que se altera no tempo e no espaço ou no tempo-espaço. Ser militante é estar atuante, não ficar parado e ser alguém que defende ideias e ações contra-hegemônicas. Quando a teoria e a prática andam juntas, podemos entender que há o exercício de práxis social.

A práxis pedagógica se expressa no cotidiano a partir do compromisso dos que se engajam na luta em favor dos oprimidos. “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados’ (FREIRE, 1983, p. 19). Wyh (2008, p. 279), destaca que “o conceito de mudança [em Freire] é entendido como ‘transição, rompimento com o equilíbrio’, como ‘processo constituinte da estrutura social dinâmica’ e que ‘não se dá instantaneamente’ [...]”. Por isso a educação é importante, para ajudar nesse processo.

O conteúdo presente no texto “Caminhos para Transformação da Escola 2” (CALDART *et al*, 2015), do IEJC, evidencia que a formação do Instituto é, acima de tudo, marcada pela dimensão política. O fragmento de texto a seguir demonstra essa afirmação, quando diz que a

A realidade nos coloca diante do dilema de como formar e projetar quadros políticos, com consciência de classe, em um período de descenso das lutas de massa e onde o foco está nos processos econômicos: compreender os processos produtivos como totalidade, nas suas relações de determinação [...] será um salto econômico e político fundamental na formação de classe da nossa militância (CALDART *et al*, 2015, p. 65).

O Projeto Pedagógico confirma a intencionalidade do IEJC de que a escola deve formar militantes: “É preciso formar sujeitos históricos que assumam a identidade de lutadores do povo e de militantes de organizações que ajudam a construir uma existência social de dignidade” (ITERRA; IEJC, 2001, p. 14). Perguer, Fonseca e Dutra (2011, p. 6) entendem que

o papel da escola também se coloca como formação de militantes para a continuidade do processo de luta, que não cessa com a conquista da terra. Na escola esse movimento se dá de diversas maneiras, desde a relação do MST com a escola, a participação e a reflexão dessas acerca da luta, a organização dos educandos na direção coletiva da escola, lidando com a própria cultura camponesa, a análise e a intervenção na realidade visando à transformação da sociedade, em que crianças e jovens sejam formados e escolarizados já nessa perspectiva.

A tradição socialista no Brasil produziu uma cultura, no campo da esquerda, de que as pessoas comprometidas com uma causa, seja qual for, são caracterizadas e identificadas como militantes. Mesmo em tempos de destopia, ainda encontramos grupos políticos organizados, como o MST, que têm como uma de suas prioridades a formação de quadros políticos e militantes. Bucci (2011), discutindo o papel dos militantes, afirma que

Militantes podem lutar só com palavras. Nesse caso, trabalham para cooptar fiéis, exercendo um papel de catequese ou de persuasão. Podem também servir para sabotar os oponentes, os infiéis, valendo-se de força bruta. Sempre, isso é vital, seus atos se beneficiam da chancela moral da causa, outorgada pelos chefes da organização a que pertençam, incumbidos de interpretar as nuances conjunturais que a causa assume em cada contexto. Militantes fazem o que fazem em nome de algo situado além de si próprios, o que lhes confere um mandato para impor o que é “certo”, progressista, revolucionário, avançado, coletivista. Operam em nome de um bem maior, futuro. Militantes são portadores da verdade histórica – e só militam porque o resto do mundo ainda não se rendeu a essa evidência (BUCCI, 2011, p. 293-294).

Em geral, os militantes defendem causas justas, solidárias e socialistas. A escola do MST tem um papel central na formação de militantes em uma conjuntura em que é difícil lutar, colocar-se de “um lado”, tomar partido, optar por uma causa. Há aqui uma contradição que merece ser dita e lembrada, pois em momentos de recuo das lutas sociais, nas mais variadas

frentes de ação, o MST se mantém firme, mesmo que, às vezes, com algumas dissidências. Talvez isso aconteça pela coerência presente entre aquilo que prega e o que faz efetivamente. Talvez pela necessidade de organização dos camponeses sem terra e assentados.

Peloso (2012)¹³³, no livro intitulado “Trabalho de Base”, elabora o que considera ser algumas das características da militância. São quinze as características listadas por ele, mas aqui foram selecionadas aquelas que se aproximam mais do sentido dado à palavra, nos documentos e depoimentos analisados.

A primeira é a Abertura, ele afirma “quem vence o medo não é a valentia; é a convicção. É apaixonar-se por uma causa e ser capaz de doar a vida por ela. Enquanto a pessoa não abre seu coração, não entende a causa, nem abre suas mãos para realizá-lo. A segunda é o espírito militante, a militância se move por uma indignação e por uma entrega apaixonada para que a classe oprimida se realize como gente e como povo [...]. É essa paixão que une a ação, a razão e o sentimento e invade o espaço pessoal, a convivência familiar, a vida de trabalho da militância, contínua busca de sua coerência entre o dito e o feito. A terceira é a Indignação e rebeldia. Uma qualidade da esquerda é sua capacidade de indignar-se contra qualquer injustiça, cometida contra qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo [...]. A verdadeira rebeldia desperta a autoestima que não deixa a pessoa se coisificar, nem coisificar outras pessoas. É o embrião da consciência crítica necessária para desmontar a injustiça e contribuir na construção de uma sociedade sem dominação. A quarta é não ter medo de ser socialista. O que deve mover a militância é a certeza de estar construindo uma pátria onde não se chore mais, a não ser de contentamento. É compromisso com a transformação da sociedade para que a produção, distribuição e o consumo das riquezas se façam de forma partilhada. Décima. Combater a alienação. Pensar é um exercício que subverte a existência da militância para que ela jamais de acostume com a injustiça ou desanime da luta pela emancipação da humanidade (PELOSO, 2012, p. 81-82 e 85).

Em tempos de rede social em que a participação política se caracteriza pela pulverização das ações e pela democratização de informações, se manter atuando de forma tradicional, com o objetivo de mudar a realidade desde um ponto de vista dos trabalhadores camponeses é uma forma de resistência importante. Essa é uma afirmação importante, porque o movimento não se refere a qualquer mudança, mas a transformações que favoreçam os trabalhadores. É preciso cuidado com o termo “mudanças” anunciado nos últimos tempos, principalmente após o golpe civil de 2016, que teve como objetivo enxugar o Estado, privatizar as riquezas do país e tirar direitos dos trabalhadores. Por isso tem sido um desafio levantar bandeiras como militante de esquerda. Tem sido um esforço grande fazer com que as pessoas se disponham a militar. Segundo Mello (2014, p. 266) uma crise da militância já está instalada faz tempo.

133 Parte do conteúdo deste livro foi publicada no caderno de formação nº 38 – Método de Trabalho de Base e Organização de Popular. Secretaria Nacional do MST, 2009.

No cenário contemporâneo é largamente reconhecida, na esfera política, a denominada crise da militância junto aos movimentos sociais e populares, sindicatos de trabalhadores, entre outras agremiações. Ela se insere em uma crise mais ampla de valores, práticas, padrão organizativo e horizontes estratégicos das próprias organizações da esquerda e se expressa, entre outras formas, no esvaziamento da participação militante voluntária, na burocratização sindical e no pragmatismo que grassam nos partidos de esquerda no Brasil.

O IEJC se caracteriza como uma escola ligada a um Movimento e na sua práxis pedagógica atua visando a contribuir para a formação de novos quadros políticos.

Há uma potencialidade formadora própria da relação entre escola e Movimento Social. São lógicas diferentes que se 'oxigenam' porque se tencionam reciprocamente. O principal a considerar aqui talvez seja: a lógica pedagógica do movimento, pela sua exigência prática de visão de totalidade e de respeito a uma identidade coletiva específica, pode ajudar a escola a reafirmar-se como um 'lugar de aprender' que se ocupa da formação do ser humano [...] que não descuida dos sujeitos coletivos, e que não se desvincula da história e de outros processos da construção de um novo projeto de sociedade e de educação (ITERRA/IEJC, 2008, p. 40).

A formação recebida no IEJC/TAC incentiva a participação política dos educandos no movimento camponês. Trata-se de um investimento a longo prazo do movimento. Essa formação objetiva, também, a constituição de uma massa crítica que possa fazer o enfrentamento ao capital de forma prolongada e através de novas gerações do MST. Os educandos do IEJC são jovens que, em sua maioria, recentemente saíram do ensino fundamental, portanto a escola tem cumprido o papel de se tornar um lugar onde se aprende também a lutar.

Educandos e educadores participam das atividades de forma diferenciada. Os educadores permanentes, além de se envolverem nas ações regulares da escola, participam, também, das atividades gerais do movimento. A tarefa de militância dos estudantes é responsabilidade do dirigente que indicou o jovem para participar do curso e que é uma liderança do movimento, na sua cidade de origem. É sempre levada em conta a necessidade de respeitar as singularidades do educando como aprendiz de trabalhador e de agente político organizado. Mas, por outro lado (hoje ainda e, possivelmente, por muito tempo), não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque (FREIRE, 2000, p. 91). No documento sobre educação profissional, fica evidente que o objetivo da escola e do curso é uma educação para transformar, não apenas as pessoas, mas as circunstâncias nas quais elas estão inseridas, como é possível observar a seguir:

O objeto principal da intencionalidade pedagógica que visa transformações sociais e emancipação humana [...] não é a pessoa (novamente pelo risco de manipulação autoritária que isso implica), mas as circunstâncias ou as relações sociais em que as

peças se inserem. Educar é, afinal, ajudar a provocar ou a acelerar a atividade humana (social) que se conforme em práxis; que exija a autotransformação das pessoas. E é este processo, então, que requer um acompanhamento personalizado (ITERRA/IEJC, 2008, p. 39).

Há um engajamento pedagógico em ação, que é em muito inspirado nos pedagogos socialistas. Para estes, a ação, quando refletida, contribui para que os atos não sejam apenas atos mecânicos, mas que sejam, como é afirmado no texto destacado, uma práxis com todo rigor e importância.

É um direito da classe trabalhadora saber como funciona a comunidade e a sociedade em que vive, conhecer seus direitos, seus deveres, conhecer a história da classe trabalhadora e dos movimentos populares. A escola cumpre um papel importante nesse aspecto, pois uma formação geral qualificada pode contribuir para que os educandos construam uma visão crítica de mundo, onde a dimensão técnica e política andem juntas e, como afirma Freire, é necessário discutir com os camponeses, por exemplo, que as “universidades estão comprovando alguns de seus saberes. Isso é tarefa política de alta importância pedagógica” (FREIRE, 2000, p. 135). Para Gramsci (1987, p. 100), a classe trabalhadora deve elaborar as

mais refinadas e decisivas armas ideológicas se quiser se tornar autônoma e os trabalhadores organizados têm um papel fundamental neste processo já que “[...] a educação, a cultura, a organização generalizada do saber e da experiência é a independência das massas relativamente aos intelectuais.

O movimento quando opta por capacitar seus militantes está indo na direção apontada por Gramsci de formar seus próprios intelectuais. Mas como, afinal, esse compromisso militante e comprometido da escola define o lugar do trabalho em sua práxis pedagógica? Essa questão não se pode perder de vista, já que o que se busca entender, através deste estudo, é como o lugar do trabalho na escola é condicionado pela dimensão de classe.

Mészáros (2005), em seu livro “A Educação para Além do Capital”, destaca o papel da educação na construção de conceitos críticos e na produção de uma contra-internalização de valores e de uma contra-consciência, em oposição ao *status quo* vigente. Só assim será possível lutar contra o poder do capital e suas diferentes formas de dominação. Pois, como as coisas estão hoje, a “[...] principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda, ex-ofício e autoritário para induzir um conformismo generalizado [...]” (MÈSZÁROS, 2005, p. 55).

O autor defende, também, que necessitamos de uma “atividade de contra-internalização, coerente e sustentada – que não se esgote na negação” (MÈSZÁROS, 2005, p. 56). Fazer uma

educação calcada na responsabilidade dos educandos de fazer a escola funcionar é uma experiência relevante se for considerado, por exemplo, o fato de os estudantes das escolas convencionais terem que ocupar, militantemente, as escolas para que gestores e professores percebessem o potencial que eles possuem e que extrapola em muito o papel coadjuvante a eles relegado. No IEJC, os educandos garantem o funcionamento do curso, através do trabalho e da participação nas instâncias de poder. A militância aqui assume um caráter inovador, pois não se refere apenas à luta política mais geral na sociedade, significa atuar comprometidamente para que o curso aconteça a bom termo tendo em vista que para isso necessitam trabalhar, no sentido literal da palavra.

Todavia, nas entrevistas realizadas com educandos, educadores e gestores do IEJC, além da prática de observação de campo, foi possível perceber que trata-se de outra geração (antes eram militantes adultos que frequentavam o TAC), ou, pelo menos, de um perfil distinto da juventude que ocorre ao curso TAC, como é apontado no relatório dos 20 anos do TAC.

Cada vez mais jovens e menos inseridos, mas também pela necessidade de preparar os 'taquianos' para uma atuação mais ampla na organização: não tem como determinar que continuem trabalhando somente nos empreendimentos sociais cooperativos: até pela idade média dos estudantes, essa definição seria prematura (MARTINS; CALDART, 2015a, p. 67).

A diversidade de vínculos também é significativa. Com o refluxo dos movimentos de ocupações e acampamentos, é menor o número de educandos vindos dessa realidade. Muitas vezes são indivíduos que começaram a participar a partir da atuação das Frentes de Massas nas periferias urbanas. A maioria dos educandos, hoje, segundo os depoimentos e conversas informais tidas com eles, indicaram que são filhos de assentados (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). A diversidade sócio cultural ampliou-se significativamente. Nos anos recentes, particularmente a partir de 2008, houve a criação de outras escolas de formação pelo próprio Movimento Sem Terra em outras regiões do país, ou atendimento de estudantes pelas redes públicas por meio de cursos de nível médio e profissional, além de cursos em convênio com Universidades Federais em todo país.

Em todo o processo de pesquisa, ao estudar o que intelectuais do próprio Movimento Sem Terra vêm chamando de Pedagogia do Movimento (Caldart, 2000), foi ficando perceptível que essa concepção formativa se estende para todas as áreas de atuação do próprio movimento. Embora sejam muitas as frentes de formação proporcionadas aos seus integrantes, como níveis e

escalas distintas, desde “tarefas” que a organização, a direção incumbe um militante, até cursos formais, mais ou menos duradouros em instituições do próprio movimento ou em instituições que realizam convênios e parcerias, notadamente as universidades públicas.

Em tais iniciativas está se forjando não apenas técnicos em enfermagem, cooperativismo, pedagogos, advogados, agrônomos ou especialistas em educação do campo. Estão se forjando potencialmente (e se qualificando) “quadros” dirigentes do próprio movimento.

Uma das autoras que tem se dedicado a estudar o tema é a jornalista Débora Lerrer (2008, 2009, 2011), da UERJ, que, em seu doutorado e estudos posteriores, estuda a trajetória e a carreira dos militantes do MST. Para essa autora, a concepção fortemente marcada pelo “engajamento total”, modela as disposições dos agentes, sua representação de mundo, seus repertórios de ação e acaba por marcar fortemente a vida de seus integrantes a ponto de fazê-los aceitar o “convite” ou a “tarefa” de sair de seus estados de origem, para estudar, para cumprir uma tarefa específica ou para “organizar o movimento”. Tal iniciativa, notadamente dos militantes sulistas para o nordeste, baseado nas origens do “missionarismo” católico, é o que teria permitido, através de distintas gerações e estratégias, a própria nacionalização do MST.

Segundo essa autora, o papel de cursos continuados são fundamentais na estratégia de manutenção e crescimento da organização. E ela explica porque:

Grande parte do *habitus* militante mantido dentro do MST deve-se a um grande incentivo à instrução formal e política de sua base. O estilo “sem-terra” de militar, em suma, tem em seus cursos e encontros de “formação política” um dos seus mais efetivos lugares de reatualização, até mesmo porque neles se reproduz o tipo de organicidade que o MST tenta aplicar em todos os lugares onde está organizado (LERRER, 2008, p. 14).

Desde essa análise, a formação da identidade e a pedagogia Sem Terra teria um componente marcado pela *disciplina, hierarquia e carreira* de militantes liberados – o *habitus* militante da organização – e se distinguiria da elaboração de Caldart (2000), que de uma maneira mais frouxa põe em estado de igualdade distintas matrizes formativas e “jeitos de ser” Sem Terra, que neutraliza, ou subvaloriza a própria cultura militante instituída fortemente em uma organização que é tributária de uma forte tradição marxista-leninista, portanto, fortemente hierárquica e com papéis e responsabilidades bem definidas.

Nesta tese, tende-se a concordar com as análises de Lerrer, que é uma das autoras que faz leituras heterodoxas e com ângulos novos sobre o MST. Sua contribuição, ao operar com autores como Boaventura de Souza Santos, Néstor Canclini, Pierre Bourdieu e Karel Yon, por exemplo,

ajuda a explicar o papel que tem os processos formativos desde uma lógica que revela mais do que o anunciado como valores emancipatórios:

Também é importante acrescentar que, para manter quadros oriundos dos extratos populares em posições de liderança, as direções do MST em vários níveis devem ter desenvolvido mecanismos de vigilância para que essa composição social se mantivesse, pois essa permanência sempre é ameaçada pela adesão de integrantes oriundos de extratos sociais mais elevados (PUDAL, 1989, p.11). Um desses mecanismos, sem dúvida alguma, é o investimento na formação continuada de seus quadros e o estímulo a que eles tenham acesso aos chamados “conhecimentos gerais”. Essa necessidade explica, em parte, porque o MST passou a investir intensamente na educação continuada e formal de seus dirigentes mais antigos, muitos dos quais, até recentemente, só haviam estudado até a quarta série do ensino fundamental. É também nesse contexto que surge o projeto de se ter um curso superior próprio, como o da Escola Nacional Florestan Fernandes, no momento de sua fundação em janeiro de 2005 (LERRER, 2009, p. 16).

Vozes dissonantes, todavia se fazem ouvir. Uma delas é a de Navarro (2002a) que recupera uma história não oficial do MST, das relações entre lideranças e liderados, das experiências produtivas em assentamentos e também em relação á formação políticas de seus integrantes:

São inúmeras as evidências comprobatórias do limitado foco educacional das escolas de formação política do Movimento. Claramente, sob os vários mecanismos doutrinários utilizados, a ênfase não era (e não tem sido) na formação política universalista dos jovens sem-terra participantes mas, pelo contrário, reforçar a “mística” do MST, criando uma geração de militantes cegamente voluntaristas. Não surpreende, assim, que as camadas intermediárias do Movimento, em sua ação política, ajam de forma rigidamente dogmática e uniforme, presas a um conjunto de preceitos políticos mínimo, do qual não podem abrir mão, pois se enfraqueceriam na interlocução e nas disputas políticas, pela falta de capacidade política mais abrangente. Também sem surpresa, resultante de uma formação política tão limitada, a diversidade desaparece nos esquemas de interpretação utilizados pelos quadros da organização, pois tal complexidade seria incompatível com a extrema simplicidade da formação política dos militantes sem-terra (NAVARRO, 2002a, p.11-12).

6.2.1 O movimento e a inserção

A concepção de educação presente nos documentos destaca que a escola não é o único lugar, nem o principal, onde ocorre a formação humana e que a pedagogia do movimento e o método pedagógico estão vinculados ao Movimento Sem Terra. O movimento, a transformação e a formação humana são palavras-chave que se destacam em oposição ao senso comum presente na maioria das escolas que têm por objetivo “a preparação da força de trabalho para o mercado, a legitimação da ordem social por meio da ideologia [...]” (DAL RÍ; VIEITEZ, 2004, p. 1393).

Johnson (1997) define movimento social como um esforço coletivo, contínuo e organizado que se concentra em algum território. Segundo o autor, existem, ao menos, três tipos de movimentos: o que propõe reformas, o de resistência e o movimento revolucionário. Estes movimentos são diferentes entre si. O movimento de reforma tenta melhorar as condições de vida em dado sistema social, sem modificar seu caráter fundamental. O movimento revolucionário objetiva mudar as características estruturais ou culturais básicas de um sistema e o movimento de resistência é organizado, geralmente, para combater mudanças que são prejudiciais a determinada categoria ou ao povo em geral. Este é o caso, por exemplo, da luta contra a mudança da tipificação de trabalho escravo que tramita no Congresso Nacional. A seguir os depoimentos de alguns educandos:

a gente já vem da base por ser um militante, por estar contribuindo pro movimento[...] A gente já vem das nossas bases para militar. É... Dentro do curso também a gente participa das atividades do movimento, como aconteceu na etapa passada. E os estudos, no tempo comunidade, a gente (tem que) conciliar, por isso que já tem a PA (Sheila).

nós estamos aqui na escola estudando, antes até de vir para o curso todos nós, ou a maioria de nós, já tinha um envolvimento já dentro do movimento. Essa questão de contribuir nos acampamentos, no seu assentamento em outras tarefas do Movimento, que existe muita necessidade. Quando a gente veio para o curso à gente já veio com essa tarefa de, além de fazer o curso técnico, se capacitar enquanto militante do Movimento Sem Terra para atuar dentro das áreas que é necessária dentro do nosso movimento. Então quando a gente sai daqui a gente já vem com uma responsabilidade de fazer o curso técnico e (e com) uma responsabilidade maior... Eu vim fazer o curso, mas não me identifico muito com a área, mas, porém, a gente precisa compreender, nós que somos militantes do Movimento, que a organização dos camponeses, ela está para além de tudo, principalmente a organização da produção (Adailton).

E também, além da parte técnica, a questão que o Adailton falou das cooperativas, também tem a parte política que quando a gente volta para nossa região, a gente sai daqui com vários novos conhecimentos e, assim, jovens que, jovens e pessoas que não tiveram a oportunidade de ter acesso à escola do movimento que trabalha a questão do sistema atual que a gente vive e toda a exploração, a questão do agronegócio e os seus malefícios, muitos produtores do assentamento não têm esse conhecimento (Mateus).

Mateus em sua fala consegue fazer uma relação entre o curso, as cooperativas, a política e o Movimento. O papel do Movimento, no sentido de fazer com que os jovens voltem ao acampamento e ao convívio com os camponeses e possam pautar, através de uma relação de confiança, uma nova visão sobre a agricultura camponesa e também sobre a forma de administrar as cooperativas. A relação entre a parte técnica, como chamam os alunos, e a parte política do curso é um aspecto que tem tensionado a relação movimento escola.

Os movimentos sociais expressam força, resistência dos oprimidos pela construção do novo modelo de sociedade. É evidente que os movimentos sociais não são uniformes e muitos se situam em campos reacionários e conservadores. Mas o movimento a que se referem os estudantes é o movimento camponês e popular que se situa na luta contra a exploração e a dominação de classe e que faz com que tantas pessoas se insurjam e lutem por seus direitos. Para Paulo Freire, o movimento é a grande escola da vida. Através dele as pessoas vão mudando sua vida, sua escola, sua cidade e seu país. Para o pedagogo pernambucano (FREIRE, 1993, p. 21) “os movimentos populares teriam de continuar, de melhorar, de enfatizar sua luta política para pressionar o Estado no sentido de cumprir o seu dever”. Em seu livro “Pedagogia da Indignação”, Freire (2000b, p. 60) se refere ao Movimento Sem Terra como um movimento que possui um caráter pedagógico que surgiu tempos atrás

“na bravura das ligas camponesas que há quarenta anos foram esmagadas” por forças conservadoras. Se os sem-terra tivessem acreditado na ‘morte da história’, da utopia, do sonho, no desaparecimento das classes sociais [...] se tivessem acreditando nos discursos oficiais, tivessem desistido das ocupações e voltado não para suas casas, mas para a negação de si mesmos, mais uma vez a reforma agrária seria arquivada (FREIRE, 2000b, p. 60).

Os testemunhos dos jovens sem-terra apontam no sentido de acreditar que a liberdade se conquista lutando e se organizando.

Aí fui para o campo de novo, morar com os meus avós. Retorno para a cidade com dezoito anos, trabalho nas fábricas de calçado e ... até entrar no Movimento, onde não deixo de trabalhar [já] que tudo que gera produto não deixa de ser um trabalho, então, para nós, desde o conhecimento... (Renata).

Mas não são apenas os educandos que destacam a origem e o envolvimento com o movimento social, os documentos do IEJC também o fazem, na justa medida quando se referem à prática da escola.

A Inserção dos educandos e dos educadores na organicidade do movimento social como dimensão fundamental da práxis de formação pretendida. Em relação aos educadores permanentes isso implica em garantir sua participação periódica em outras atividades da organização ou então que seu tempo de trabalho na escola possa ser alternado com outros tempos e espaços de atuação (seja nos assentamentos, acampamentos ou instância da organização). Em relação aos educandos a tarefa desta inserção (ou do aprofundamento da militância) é da própria organização, através das instâncias ou setores responsáveis pela indicação do estudante ao curso (ITERRA/IEJC, 2008, p. 35).

O texto mostra que a relação com o movimento é intencional, tanto em relação aos educandos, quanto em relação aos educadores. A participação política no movimento tem por objetivo a emancipação da classe trabalhadora camponesa. Educandos e educadores participam das atividades de forma diferenciada. Os educadores permanentes, além de se envolverem nas ações típicas da escola, participam, também, das atividades gerais do Movimento. A tarefa de militância dos estudantes é responsabilidade do dirigente que indicou aquele jovem para participar do curso, respeitando as singularidades dos jovens enquanto aprendiz de trabalhador e agente político organizado, já que não é possível “entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque” (FREIRE, 2000, p. 91).

Thompson (1987, p. 11) discutindo a relação entre educação e experiência afirma que “a classe não existe nem para ter um interesse ou uma consciência ideal, nem para se estender como um paciente em uma mesa de operações”. Para o autor a questão é como o indivíduo veio ocupar esse papel social e como a organização específica aí chegou. O IEJC tem contribuindo para que os jovens se reconheçam enquanto camponeses que fazem parte de um movimento social específico. O sujeito sem terra ocupa esse lugar na sociedade devido ao lugar que ele ocupa nas relações sociais de produção.

As referências ao Movimento aparecem sob dois ângulos: o primeiro é a relação da escola com o Movimento, que possui uma lógica diferente da escola e tenciona a prática pedagógica da mesma. O segundo ângulo refere-se à visão de totalidade e de identidade coletiva própria, que reconhece e valoriza os sujeitos coletivos e suas histórias de vida, pois

a identidade de classe do sem-terra é construída politicamente na luta junto ao MST, que reúne em sua base trabalhadores expropriados das condições de produção de sua existência, sejam eles pequenos proprietários rurais, arrendatários, parceiros assalariados, diaristas ou bóias-fria, com diferenças em relação às suas experiências de trabalho e de organização da vida social, bem como as suas origens. Ainda que suas trajetórias sejam determinantes no processo de organização nos acampamentos e nos assentamentos, os sem-terra constroem uma identidade entre si, na luta política (VENDRAMINI, 2007, p. 1405).

São os interesses estratégicos de classe e conjunturais que fazem com que os participantes do Movimento Sem Terra tenham uma ação coletiva conjunta e invistam no sentido de garantir e de construir uma identidade de classe necessária à continuação da luta dos sem-terra. A escola do movimento cumpre um papel importante, mas, com certeza, não é o lugar prioritário para sua afirmação, pois “a medida que os problemas dos ‘sem terra’, dos ‘sem trabalho’, dos ‘sem rendimento’ estão cada vez mais politizados, as vítimas têm que reagir politicamente

(VENDRAMINI, 2007b, p. 1405). Perguer, Fonseca e Dutra (2011, p. 4), também ressaltam a dimensão da identidade como algo importante para os sem-terra afirmando que “ao trabalhar diretamente com os trabalhadores apartados da terra, o MST, em sua dinâmica organizada e construída historicamente, forja uma identidade para esses trabalhadores. Busca através dela romper com a baixa autoestima imposta pela submissão ao capital [...]”. O Movimento então é responsável pela constituição de uma identidade como sem-terra e como camponeses.

Na contramão do conservadorismo, que ressurgiu com força no Brasil, o MST continua desencadeando ações de contra ofensiva em oposição à concentração de terra e em defesa do acesso a direitos sociais básicos. Entre esses direitos está o acesso à escola e o direito ao trabalho. Caldart, Daros e Stédile (2015, p. 61) afirmam que a luta do MST hoje tem como centro o trabalho nos assentamentos, pois

a centralidade do trabalho com os assentamentos é uma opção política, mas determinada por uma condição da realidade atual: o descenso da luta pela terra [...]. Antes chegávamos às regiões com marchas de Sem Terra e agora começamos a chegar, inclusive nas periferias de cidades, via ‘despensa’ das escolas (programa de alimentação escolar, por exemplo) e a nossa tarefa é potencializar e politizar esse novo ciclo.

As ações do movimento acontecem em um contexto sócio-histórico de descenso dos movimentos sociais em geral e não apenas do movimento sem terra e nesse contexto a escola tem contribuído com a formação de profissionais-militantes da causa e que devem ser capazes de compreender que só com o seu envolvimento objetivo e concreto, as condições sociais e econômicas se alteram. Neste sentido, o Projeto Pedagógico (ITERRA/IEJC, 2001, p. 25) destaca que “para que se possa potencializar a dimensão educativa e política do movimento, é preciso desenvolver a consciência do movimento e de sua relação com um projeto de sociedade e de ser humano [...]”.

O Instituto é um dos centros de formação do MST que, como um espaço orgânico, tem investido na formação de uma consciência de classe que, segundo Thompson (1987, p. 10), “é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais”. A formação de um movimento contra-hegemônico de massa não ocorre em um plano estritamente cultural. As contra-hegemonias são criadas através da luta política. “[...] São movimentos nos quais a resistência econômica e o combate ideológico andam de mãos dadas [...]” (WOOD, 1999, p. 45).

Nesse sentido, existir uma experiência de educação profissional que se mantém desde 1993, demonstra uma longevidade pouco comum nas experiências educativas alternativas e que

questionam o capitalismo atual. Em uma avaliação sobre o percurso do curso TAC, Caldart, Daros e Stédile (2015, p. 67) reconhecem como importante o fato de que, ao longo desse tempo, “[...] não houve período sem funcionamento de turmas e isso é algo a ser comemorado, principalmente considerando que se trata de um curso criado e vinculado a um movimento camponês”.

A experiência educacional do Instituto tem na luta de classes o seu tempero e uma ressonância especial em termos de modelo de educação escolar, pois sua forma única de oposição à educação convencional e à sociedade capitalista/burguesa é o oposto do que fazem, em geral, o conjunto das escolas estatais e particulares. Segundo Wood (2006, p. 47), somente quando a luta de classes sai para rua

o conflito de classes se transforma em guerra aberta, principalmente porque o braço coercitivo do capital está instalado fora dos muros da unidade produtiva. O que significa que confrontações violentas, quando acontecem, não se dão, geralmente entre capital e trabalho. Não é o capital, mas o Estado, que conduz o conflito de classes quando ele rompe as barreiras e assume uma forma mais violenta. O poder armado do capital geralmente permanece nos bastidores; e, quando se faz sentir como força coercitiva pessoal e direta, a dominação de classe aparece disfarçada como um Estado ‘autônomo’ e ‘neutro’.

O Movimento Sem Terra tem sentido a mão forte do capital, tanto através do Estado, quanto de homens contratados e armados, informalmente, para que as áreas ocupadas sejam desocupadas. A luta do MST se diferencia das ações de movimentos sociais tradicionais, como sindicatos, as quais se baseiam, em geral, em questões econômicas e políticas, raramente questionando a propriedade privada dos meios de produção, havendo uma preponderância do econômico sobre o político. O enfrentamento feito pelo MST, que acontece no campo e, em menor medida, nas lutas por moradia nas cidades, tem questionado a propriedade privada. As formas de expressão e de resistência de classe não são simplesmente de natureza econômica, nem limitadas às lutas em nível da produção (WOOD, 1999).

Os trechos destacados anteriormente e os depoimentos a seguir evidenciam, também, que a escola adquire sentido, na medida em que está em consonância com os objetivos mais gerais do Movimento¹³⁴ e, portanto, dos trabalhadores do campo sem terra ou assentados. A perspectiva dos estudantes em relação à escola e a expectativa dos intelectuais orgânicos que produzem seus fundamentos teórico-metodológico é grande. Tanto os educandos, quanto os educadores e os fundamentos teóricos da escola indicam que a instituição está a serviço de uma causa e

134 No caso do IEJC a expressão Movimento se refere ao MST – Movimento Sem Terra.

preocupada em responder às necessidades dos assentamentos, não existindo apenas com o objetivo de certificar a conclusão do ensino médio, mesmo que este seja, em alguma medida, uma de suas funções. Essa causa é pautada pelo movimento, conforme afirmam os educandos em seus depoimentos:

Eu, assim, tinha o conhecimento do assentamento e todo o processo de luta que se deu até formar o assentamento, a história toda, por conta do contato com o Movimento, meu pai também é militante (Mateus).

Uma das coisas que, especialmente, eu, enquanto educando, acho interessante e por ser do movimento também porque é um curso técnico diferenciado dos demais cursos que existem, porque eu acho que é uma coisa que o Mateus coloca, é uma coisa voltada para o campo, né. Então, tipo assim, há uma diferença muito grande (Adailton).

O movimento se destaca, nos documentos e nos depoimentos dos educandos e educadores, como um agente coletivo fundamental, seja quando se referem às cooperativas, aos assentamentos, à escola ou ao curso TAC. Esta visão dos educandos reflete uma opção feita que consta no relatório do Seminário Formação para o Trabalho nos assentamentos: 20 anos de TAC, que aconteceu, em 2013, em Veranópolis. Nele o movimento reforça que “[...] a centralidade do trabalho com os assentamentos é uma opção política, mas determinada por uma condição da realidade atual: o descenso da luta pela terra [...]” (2015, p. 61).

6.2.2 Luta e organicidade

A luta e a organicidade são conceitos que emergem dos documentos e dos depoimentos. A luta em defesa da reforma agrária e de melhorias para os assentamentos. Se for considerado que a maioria dos educandos são jovens e sem experiência de luta, essa missão da escola se torna mais árdua, tanto do ponto de vista da práxis interna na escola, quanto do ponto de vista das atividades nos assentamentos e no movimento de uma forma geral. Se parece claro que essa dimensão perpassa toda a organização pedagógica e formativa do curso, é importante perceber o significado que tem essa referência, para além dos objetivos em si de um técnico de gestão de cooperativas.

Uma das questões percebidas por Lerrer (2012) em suas pesquisas é o desafio percebido pelo próprio MST em relação à formação política inicial. Segundo se constatou nesta pesquisa, dirigentes fazem a leitura de que “ninguém mais prepara gente” para a militância, referindo-se ao período de ascenso dos movimentos sociais, do auge das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)

e de partidos de esquerda, como o PT em seus primórdios. Esta realidade reforçaria o desafio do Movimento de ele mesmo, formar seus quadros e investir fortemente inclusive na educação básica: Educação de Jovens e Adultos (alfabetização, fundamental e médio), ensino médio integrado à profissionalização e, na última década, em cursos superiores. Transcreve-se a seguir um depoimento de um dirigente do MST, de um estado do nordeste brasileiro, que bem ilustra essa preocupação.

A grande maioria tu teve que formar, porque não tem mais ninguém preparando gente. Não tem outra forma. É só essa. Ninguém traz quadros e forma quadros de jovens pra dentro das organizações. A Igreja não forma mais. O sindicalismo não prepara mais. Então sobrou pra nós. Nós temos esse desafio de formar nossos próprios quadros e, pior, nossos próprios quadros têm que ser formados de uma base degradada política e culturalmente. Ideologicamente destruída. Então como é que tu faz isso? Dentro de um processo permanente de formação. Dar formação política para quem já tem escolarização, para um jovem que já tem a 8ª série é mais fácil, porque tu já tem uma base do conhecimento geral. Qual é nosso problema? Nós não temos jovens com essa base. Então tu tem que trabalhar a escolarização. Esse talvez seja nosso maior desafio (LERRER, 2012, p. 474).

No documento MST “Desafios de Formação da Juventude”, fruto de um Seminário Nacional da Juventude e Ensino Médio, do Movimento, no ano de 2013, o tema da luta é ressaltado, pois, argumenta-se: é necessário “unificar as lutas dos trabalhadores nesse momento de descenso e de mobilizações restritas e corporativas”, além de ser um “desafio articular lutas e atividades entre jovens do campo e da cidade, para pautas comuns da juventude, mas também para pautar questões do campo que afetam a todos” (CALDART *et al*, 2013, p. 4).

Percebe-se, na prática, essa problemática apresentada no documento, por exemplo, quando Iara, educanda do curso, perguntada sobre como conciliava o trabalho, o estudo e a militância, explica que

durante esse tempo comunidade eu fiquei só um mês com a minha família, a gente teve três meses no tempo comunidade e os outros dois meses foram um mês de luta, lá com o movimento e um mês a brigada me deu para concluir os meus trabalhos. Então, foi um mês com minha família, um mês na militância e um mês para os trabalhos. A gente sabe bem conciliar isso (Iara).

Durante o tempo comunidade Iara participou de atividades políticas do movimento, conviveu com a família e fez as atividades do curso que eram previstas. Muitas vezes, além dessas atividades, os jovens precisam trabalhar para poder se manter, um trabalho extra daquele previsto nas cooperativas e empreendimentos sociais como aprendizagem. Vejamos o relato de Gilberto a seguir.

Sim. E dentro deste planejamento me é colocado também um espaço de tempo onde eu vou ter, onde eu vou buscar trabalho para auto sustentação. Porque eu não tenho recurso do movimento, eu não ganho ajuda de custo. O meu trabalho é voluntário e, então, eles me dão um período para que eu...

Mas se Iara consegue cumprir todas as tarefas previstas para o tempo comunidade, significa que o acompanhamento pelo responsável aconteceu. Uma das formas de evitar a dispersão e perda de rumo dos estudantes nesse período é a elaboração do plano de acompanhamento (PA) e o acompanhamento, de fato, por uma pessoa responsável pelo estudante. Esse responsável normalmente é a pessoa que o indicou para fazer o curso.

Já no meu caso fica um pouco corrido, mas funciona assim. Ao chegar no estado, o estado se organiza, põe uma data para uma reunião, onde eu apresento os trabalhos, as atividades do IEJC e daí nós construímos juntos um planejamento. Dentro deste planejamento é escolhido os dias onde eu vou estar estudando e quais são as ações da militância e as datas já definidas de lugares onde eu vou participar. Geralmente este planejamento ele não é seguido certo. Então, o que acontece. A cada ação do movimento eu faço um balanço crítico. Dentro desse balanço crítico eu informo porque eu não fui na data X, porque que houve atraso, porque que foi adiantado, porque que eu deixei de fazer tal atividade, porque não deu tempo. Ai, então, é feito um outro planejamento em cima do planejamento que foi feito. Daí eu apresento para a escola quando eu chego, quando eu retorno para o tempo aula esse planejamento que foi feito a princípio e o porquê que ele não foi concluído da maneira que foi feito. Então, é conciliado o meu trabalho com... (Gilberto).

No livro “Escola em Movimento”, Roseli Caldart *et al* (2013) se referem à contribuição da escola ao processo da luta mais ampla dos Sem Terra. Eles afirmam que “preparar lutadores, e construtores de relações sociais mais justas e humanizadoras é tarefa grandiosa demais para que se deixe a escola fora dela – da mesma forma para que se deixe somente por conta dela [...]” (CALDART *et al.* 2013, p. 6). Segundo os autores, a partir de 1995, a escola incorporou o lema ‘ocupar, resistir e produzir’ como suas linhas políticas. Em 1998, avaliou-se que era necessário fortalecer a formação política, o que significava uma prioridade maior a determinados focos.

O IEJC quer ajudar a politizar o cotidiano dos educandos Sem Terra e trabalhar sua firmeza ideológica, para que consigam fazer de suas ações e questões do dia a dia, práticas que se somem na luta maior, no projeto maior. Temos um grande desafio de mais coerência entre o que aprendemos nas grandes lutas e o que fazemos nos detalhes cotidianos da produção, da educação, do relacionamento entre as pessoas, nas famílias, na relação com os demais seres da natureza (ITERRA/IEJC, 2001, p. 15).

Eu acho que as disciplinas de formação geral, o Instituto trabalha aqui dentro com tudo que de formação que eles vão dar tem um propósito. E, principalmente, assim, sociologia e filosofia são duas matérias que a galera interage muito e porque é bastante voltada para nossa realidade, pros lutadores que o MST considera, traz bastante da realidade de onde a gente vive [...] (Sheila).

A gente trabalha, o tema trabalho ele é, mas a gente trabalha bem o coletivo porque nós somos movimento, nós fazemos parte do movimento social, que a gente luta por essa cooperação, por esse trabalho em coletividade. Então, a gente aprende desde o significado da palavra trabalho, o que significa o trabalho, a executar o trabalho coletivo (Iara).

Aqui no IEJC a gente tem todas as fontes de acesso aos lutadores, o que realmente aconteceu, as formas de luta, os movimentos sociais. Em uma escola pública a gente não tem esse conhecimento. Então, foi mais por isso que eu desisti do ensino médio para vir para o IEJC, por causa do conhecimento, metodologia que ele trabalha (Sheila).

Como foi apresentado no capítulo 3, uma das características mais fortes no IEJC diz respeito à sua estrutura orgânica. É sua similitude com a matriz de organização do MST– o que explica uma identidade de classe e de padrão de instâncias e relações, que se expressa, por exemplo, nas instâncias como os Núcleos de Base, a Coordenação dos NBs, da turma e do IEJC, Assembleia da Coletividade e procedimentos militantes como a disciplina, respeito absoluto às instâncias de decisão, fidelidade à Organização, cumprimento das “tarefas” e prioridades do Movimento, entre outras características.

Como também foi destacado, a presença efetiva de quadros dirigentes no processo de gestão e acompanhamento dos educandos assegura, em boa medida, que os sujeitos tenham muito claro o compromisso com a coletividade na qual estão inseridos e com o Movimento Sem Terra. Mas deve-se considerar que “[...] por melhor que possa ser organizado o espaço da escola, alguns aspectos da formação militante somente podem ocorrer por meio da inserção no MST [...]” (LIMA *et al*, 2012, p. 197).

Mecanismos com esses traços indicam, claramente, o quanto o projeto educacional do IEJC está subordinado ao Projeto Político do Movimento Sem Terra. E isso se dá com um corte de classe muito claro, reconhecido, por exemplo, quanto o movimento afirma que o IEJC é uma escola dos trabalhadores, que não dissocia o trabalho intelectual do trabalho manual, que subordina sua estrutura orgânica e suas prioridades ao que aponta a leitura da conjuntura e as necessidades percebidas, sobretudo, no modelo produtivo nos assentamentos da reforma agrária. Segundo Lima *et al* (2012, p. 198),

os sujeitos que constroem, participam e estabelecem relações sociais nas práticas educativas no interior da escola e no MST são jovens, adultos, homens, mulheres, crianças e alguns idosos. Nas escolas a participação desses sujeitos acontece de acordo com a função e responsabilidade de cada um.

Organicidade é uma categoria que indica o processo de gestão da escola que busca inserir as pessoas, de forma organizada, na participação e na construção da coletividade. A organicidade é “um processo articulado com a gestão/auto-organização, em que a organicidade interna dos cursos núcleos de base, equipes, coordenação [...] compreende a auto-organização dos educandos e das educandas e a organicidade do MST” (LIMA *et al*, 2012, p. 197).

6.2.3 Trabalho e identidade profissional

Este tópico é iniciado com o depoimento de Clarice – participante da coordenação pedagógica do IEJC – sobre o trabalho no IEJC. Ela expõe de forma didática e com densidade, um pouco da rotina no Instituto, no que diz respeito ao trabalho.

Então, no cotidiano do IEJC todos os educandos em curso na escola têm duas horas de tempo trabalho por dia. E esse trabalho ele se dá para o processo de organização da vida aqui na escola. Que é desde limpar, cozinhar, passar, enfim. Cuidar das crianças, produzir na horta. Nessas unidades de produção que a gente tem. Então esse é o tempo trabalho destinado pra (realização) das atividades. Mas não é meramente ir fazer o trabalho, mas é você pensar como você vai fazer, planejar ele nos diversos sentidos desde o processo econômico, dos gastos que você vai ter, as metas de produção que você vai ter, a qualidade do trabalho, quais são todas as atividades, a inter-relação que existe entre as diferentes unidades de produção, aquilo que eu preciso que as outras unidades deem conta pra eu realizar o meu trabalho e aquilo que eu preciso dar conta do trabalho pras outras unidades de produção também garantirem o seu trabalho. Além dessas duas horas de trabalho, tem um trabalho de auto-organização que é aquele dos educandos desde o arrumar sua cama, seu guarda-roupa até a limpeza dos quartos e tudo mais. Então é uma outra forma de trabalho que a gente tem também.

O depoimento da coordenadora pedagógica esclarece como acontece o trabalho na escola durante o Tempo Trabalho. Clarice destaca que os educandos trabalham duas horas por dia, nos postos de trabalho vinculados a uma unidade de produção. Também relata que os educandos organizam as suas coisas como manter o quarto limpo, arrumar a cama, arrumar as roupas e passar. Os jovens se deparam com uma realidade diferente da que têm em casa, onde quem cuida dessas coisas são as mães. Ao mesmo tempo, sabe-se que os jovens camponeses iniciam muito cedo no mundo do trabalho, seja na unidade familiar, seja no mercado de trabalho, pois necessitam contribuir com as famílias ou mesmo se manter.

Os educandos também relatam sobre a abordagem do trabalho no IEJC.

Dentro de outras disciplinas acontece o trabalho da formação política da gente, o trabalho acontece mais dentro do Instituto. Não sei se a educadora prestou atenção, mas dentro do Instituto a gente é dividido em várias, vários setores e unidades. Então a gente trabalha a intencionalidade de cada unidade e de como o não trabalho de uma unidade

interfere na outra unidade. Dessa maneira também eles abordam de maneira prática o trabalho dentro do Instituto (Carlos).

E

Do meu ponto de vista, como também já foi falado pelos companheiros, além de o trabalho, como tem uma frase capitalista que diz que “o trabalho dignifica o homem”, mas essa frase também não explica que a dignidade do homem também é a liberdade e a cooperação faz com que essa liberdade seja significativa. Porque é a partir do meio que transforma o ser. Eu acredito que é uma ação individual, é numa ação individual que fortalece um coletivo, na sua práxis, nos seus valores, na sua ética. Então, na escola, nós temos a oportunidade de vivenciar isso, porque a partir de cada unidade, no seu posto de trabalho, a pessoa ela também desperta o interesse de entender o posto anterior, o posto posterior ao dele, porque um está interligado ao outro. Então, para que o coletivo se complete o trabalho do posto de saúde também tem que estar bem com o trabalho da copa, com o trabalho da cozinha, com o trabalho da formação. Cada posto é interligado um ao outro no sentido de fazer orçamento, de prestação de contas e também de economia de gastos em cada posto de trabalho. Então, isso faz com que a pessoa, com (que você) faça essa reflexão se os outros postos também estão exercendo essa função (Gilberto).

Segundo Carlos, nas disciplinas do curso acontece a formação política dos educandos enquanto o trabalho acontece no Instituto. O depoente afirma também que o trabalho é abordado de maneira prática. Gilberto destaca que o trabalho acontece nas unidades de produção e nos postos de trabalho e que existe uma relação entre os postos de trabalho, pois para que as coisas aconteçam sem causar problemas para ninguém, todos têm que fazer a sua parte. Destaca que há uma reflexão sobre o trabalho para o fazer. Os educadores, em conversa durante o trabalho de campo, fazem questão de ressaltar a dimensão da reflexão sobre o trabalho que é feita pelos jovens na escola, caso contrário, este seria um trabalho alienado (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Os relatos destacados, da coordenadora pedagógica e dos educandos, fazem refletir sobre um questionamento de Marx (2004) em relação à proposta de escola única, que os alemães defendiam. Ele questiona se a classe dominante concordaria em estudar nas escolas públicas voltadas às classes populares, nas mesmas condições em que os trabalhadores estudavam. Parafraseia-se Marx com o seguinte questionamento: concordariam os filhos da classe dominante em estudar em uma escola em que eles fossem os trabalhadores? Em que eles fossem responsáveis pela manutenção do espaço, através do trabalho braçal de lavar, limpar, passar, plantar, fazer pão, varrer e ainda estudar. Sem falar no trabalho que deve ser realizado para sobrevivência, em alguns casos, e ainda no trabalho no Tempo Comunidade nas cooperativas. Será que esta proposta só faz sentido porque os trabalhadores naturalizaram seu lugar na divisão

social e técnica do trabalho e, assim, acham “natural” que seus filhos sejam estudante-trabalhadores?

A cultura de classe é criada através de condicionamentos e de oposições particulares que surgem através das lutas decisivas, através do tempo contra outros grupos – sem-terras contra latifundiários – e da ação dos que vivem do próprio trabalho e também daqueles que se encontram sem trabalho, pois “o trabalho é tanto o ponto de partida como o de chegada da concepção de educação [...]” (ANTUNES, 2012, p. 25). A questão da classe se insinua nas histórias dos educandos e de suas famílias, através de sua relação com o trabalho, seja na terra, seja nas cooperativas e em outras formas de trabalho, próprias do mundo camponês. Abaixo, analisa-se a categoria experiência de classe do IEJC.

6.2.4 Experiência de classe

A sociedade é composta por duas grandes classes: aqueles que têm mais jantares que apetite e os que têm mais apetite que jantares.
Nicolas Chamfort.

A experiência de classe será abordada aqui sob dois ângulos: o primeiro é o da relação dos educandos com o trabalho, o segundo o da relação dos estudantes com a escola pública. Um aspecto importante quando se utiliza o conceito de classe é entender a abrangência do termo, sabendo que a classe se constitui de muitos grupos sociais. No caso da pesquisa desenvolvida, o segmento de classe estudado são os camponeses assentados em áreas da reforma agrária, particularmente, a experiência de classe resultado de suas histórias de vida.

A experiência de classe no universo camponês que envolve o trabalho tem peculiaridades e elas têm uma importância significativa. Uma caracterização ampla da cultura camponesa, como a elaborada por Tardin (2012), traz alguns traços desse modo de vida que, se tem algo de genérico, é revelador de muitas marcas de classe trazidas pelos educandos.

O mundo camponês é formado por ecossistemas complexos, dos quais é preciso recolher e/ou transformar os materiais da natureza para assegurar a satisfação das necessidades vitais e a reprodução social. A paisagem natural vai sendo aculturada com os cultivos agrícolas, a criação de rebanhos e o extrativismo florestal, que envolvem o manejo de incomensurável biodiversidade e agrobiodiversidade. A cada uma dessas espécies, de uso alimentar, condimentar, medicinal, ornamental; fibras e madeira; espécies necessárias à fertilização e à proteção de fontes, rios e solo; ou que precisam ser mantidas visando a fins conservacionistas e de preservação, corresponde uma multiplicidade de conhecimentos e saberes relativos aos seus manejos e usos, e dos

instrumentos de trabalho utilizados em cada situação. [...] Impõe-se ao camponês a exigência de conhecimentos amplos, entre outros, sobre as plantas cultivadas e os animais silvestres criados; saberes sobre reprodução, produção, proteção, conservação, transformação e armazenagem; sobre usos que incluem a gastronomia, a terapêutica e a transformação doméstica; sobre os solos e a água – seus manejos e conservação, que implicam obras e equipamentos variados; sobre o clima – vento, temperatura, chuva, seca, geada; sobre as estações do ano e o ciclo lunar; sobre fertilizantes, ferramentas e máquinas de trabalho; sobre construção; e sobre produção artesanal – roupas, calçados, adornos... Nesses conhecimentos está implícita a exigência de habilidades, destrezas e competências do fazer prático direcionado para o alcance de soluções objetivas, o que proporciona constituir sujeitos com amplo desenvolvimento de suas capacidades e possibilidades humanas. A natureza do conhecimento camponês faz dele um efetivo prático-empírico, que preponderante e necessariamente faz ensinando e ensina fazendo, ao mesmo tempo em que comunica oralmente explicações dos saberes intrínsecos a cada objeto e prática (TARDIN, 2012, p.182-183).

As histórias de vidas dos educandos estão permeadas pelas marcas de classe, muitas vezes a ferro e fogo, que dizem de lugares, práticas, vivências, experiências, que são a base a partir da qual se situam na história da classe.

Então, meu nome é Gilberto e minha infância foi marcada de muita luta, porque era o início das ocupações urbanas, em Fortaleza, então as minhas primeiras ocupações urbanas já foram dentro do ventre da minha mãe, né, fazendo ocupação. E assim, nós construímos duas casas, nessa ocupação e minha mãe, como tinha que trabalhar, eu que ficava cuidando dos meus irmãos. Minha irmã com dois anos a menos e um bem recém-nascido. Então eu era o responsável para alimentá-los e como a ocupação não tinha água, não tinha estrutura social ainda, [...] Então eu era o responsável por trazer a água para casa. Minha mãe trabalhava, então tinha uma quantidade de água X que nós tínhamos que consumir que era responsabilidade minha. E até os oito anos, até os nove anos eu morei com minha mãe, daí eu vim para Goiânia para morar com o meu pai. Com meu pai, também urbano, eu aprendi a profissão de eletricitista. Eu fazia trabalho com o meu pai, serviços diários. Daí até hoje uma das minhas profissões também é eletricitista. [...] Trabalhei como motorista em uma agência de viagens [...] e depois desse último trabalho [...] então conheci o MST, onde deu continuidade de minhas raízes de ocupação, fizemos várias ocupações e fui assentado, no município de Vila Propício, em Goianésia (Gilberto).

(Fui) criada pelos meus avós no interior. Então, quando completei quatorze anos fui para a cidade (onde) também trabalhei de empregada doméstica. Aí fui para o campo de novo, morar com os meus avós. Retorno para a cidade com dezoito anos, trabalho nas fábricas de calçado e... até entrar no movimento (Renata).

Eu comecei a trabalhar junto com meu pai e meus irmãos por volta dos doze anos, no lote e meu pai, quando ele começou a ter contato mais aprofundado com o movimento, ele passou a trabalhar mais a questão da agroecologia e a gente também entrou nesse barco e começamos a produzir só em prol da agroecologia. [...] Ai isso me levou a fazer o curso técnico em agropecuária na escola agrícola da (FETEC), mas, porém, o ensino lá não era voltado para minha realidade que eu estava no momento ai, depois de muitas conversas com o pessoal do movimento, falou que tinha um curso (TAC) aqui no Rio Grande do Sul, em Veranópolis, e trabalhava toda essa questão da agroecologia, do cooperativismo, da administração de, da administração, da contabilidade, mas tudo voltado para nossa realidade. Ai isso me chamou a atenção. Ai eu vim para o

preparatório. Ai gostei do curso e estou aqui até hoje. Agora falta pouco para a gente concluir o curso (Mateus).

Nos depoimentos de Gilberto, Mateus e Renata destacam-se dois aspectos importantes e que são considerados típicos na história das classes populares: o ingresso no trabalho ainda criança ou adolescente e a migração interna. Em relação ao trabalho, pode-se destacar que: começaram muito cedo, ainda crianças. Gilberto e Renata passaram por diferentes experiências de trabalho: Gilberto, por exemplo, começou com o trabalho doméstico cuidando da casa, dos irmãos, abastecendo a casa com água, aliás, não ter água encanada e tratada em casa era uma realidade dos bairros populares em várias cidades brasileiras. Renata trabalhava em casa depois foi trabalhar como doméstica, depois em fábricas de calçados e depois entra para o movimento. Caldart *et al* (2013, p. 79) afirma que devido à importância do trabalho, ele deve “integrar o dia escolar, e não entrar como atividade extra, depois de oito ou nove horas de permanência dos estudantes na sala de aula, que é como acontecia nesse primeiro período em Braga”.

O trabalho é o motor da vida daqueles que desde sempre sobreviveram do trabalho físico, por isso ele deve ser a base e o motor da educação popular, já que é o princípio que determina a vida do homem, intelectual e material, individual e social e também por isso deve ser à base da educação escolar. No IEJC o trabalho não é um estrangeiro. Muito menos é necessário pressionar os professores-educadores no sentido de que devem enfrentar essa tensão. O trabalho é a essência da própria escola e faz parte do seu cotidiano, desde a hora em que os educandos acordam até o momento em vão dormir.

É porque a gente tem aqui o trabalho em todas as, em todos os espaços, desde a parte mais pedagógica, administrativa, como o trabalho esse do serviço propriamente dito, que é manter a escola limpa, que é fazer a alimentação que é... e que em todos, em todos os espaços o educando participa, desde as metas estabelecidas até a sua execução. Então, tem uma... E talvez essa seja a parte importante assim de não ser um trabalho... () mas assim, é uma participação direta deles, não só na execução por fazer, porque isso poderia contratar, por exemplo, mão de obra para fazer o serviço (Denise).

Os tempos educativos são milimetricamente cuidados e a intenção de se relacionar teoria e prática fica evidente. Ninguém explora ninguém. Ninguém é melhor que ninguém. Ninguém trabalha menos ou mais que ninguém. Estas expressões aparecem em depoimentos e produções textuais sobre o IEJC e também nos depoimentos colhidos para essa pesquisa. Como exemplo, destaca-se a fala de Denise, uma das coordenadoras pedagógicas do IEJC

Que eles fazem. Mas a importância justamente deles participarem, porque para nós o trabalho tem a dimensão pedagógica na formação. E não só da relação com o curso,

enfim, mas essa dimensão do trabalho como formação mesmo do ser humano, enfim, da valorização... e aí no tempo comunidade também, muitos deles, por exemplo... e é interessante porque muitos vem para cá e vão fazer alguns tipos de, alguns trabalhos aqui, entendeu? Nunca tiveram essa relação, por exemplo, de lavar sua própria roupa, de lavar uma louça, de arrumar a cama quando levanta, sabe? Coisas que muitos deles dizem: eu aprendi fazer isso aqui. Que eu nunca fiz... (Denise).

E também um fragmento de texto em que afirmam que na escola

O trabalho torna-se um método geral de educação, desdobrado em métodos específicos para intencionalização de cada matriz pedagógica e para o trabalho pedagógico, com o conhecimento no conjunto do ambiente educativo e no tempo e espaço próprio às atividades de ensino (CALDART *et al*, 2013, p. 103).

Todos executam todos os trabalhos necessários para o bem viver na escola e para a manutenção da mesma. O fato de a escola ser composta por pessoas com origem nas classes populares e que estão habituadas a “ajudar em casa”, a “carregar água”, a ser eletricista, a trabalhar na lavoura, a cuidar da casa e dos irmãos pode facilitar o envolvimento dos educandos com as suas funções no espaço escolar. “Isso sem deixar de considerar que há tarefas e papéis diferentes entre as pessoas envolvidas” (CALDART *et al*, 2013, p. 92).

Outro aspecto importante que aparece nos depoimentos de Gilberto e de Renata é aquele relativo aos movimentos migratórios vividos por eles. Por exemplo, Gilberto nasceu em Fortaleza, mudou-se foi para Goiânia e depois para Goianésia. Renata morava no interior do RS, com os avôs, depois foi para a cidade, voltou para o campo e depois para cidade. Essas migrações em busca de trabalho são uma marca forte das pessoas que compõem os setores populares, pois estão sempre procurando melhorar suas condições de vida. Em pesquisa desenvolvida no mestrado com estudantes de um curso técnico de nível médio, o PROEJA, constatou-se que muitos estudantes vinham de outras cidades e também do campo, em busca de trabalho e de estudo. Esse movimento migratório é outra marca forte da experiência das classes populares. Mateus não viveu a experiência da migração, porque nasceu e cresceu em um assentamento.

Há uma lógica na sociedade atual que alimenta a ideia de que a vida no campo está acabando, ao menos em seu modelo tradicional, já que o modelo do agronegócio e as utilizações de novas tecnologias têm determinado o ritmo das relações de produção. O agronegócio, na realidade, é uma economia voltada à exportação e à exploração da mão de obra de forma totalizante, deixando poucas opções a quem escolhe ficar em sua região de origem e não trabalhar como assalariado. As pequenas propriedades rurais e a agricultura familiar são economias que sentem o efeito da ação do capital agrário e lutam intensamente para continuar existindo de forma

autônoma. Uma das saídas encontradas por elas são as ações econômicas através das cooperativas. Segundo Christoffoli (2012, p. 162)

[...] um quinto de todo universo camponês no Brasil já é formado por agricultores assentados em áreas de Reforma Agrária. E esse número segue crescendo seja pelo aumento lento, mas constante, das áreas reformadas, seja pelo constante fluxo de abandono de terras pelos pequenos agricultores, esvaziando as comunidades rurais tradicionais, inviabilizadas pela crescente competição capitalista a que são submetidas na agricultura.

Os estudantes do IEJC, em sua maioria, vieram de escolas públicas onde cursaram o ensino fundamental e onde alguns iniciaram o EM e resolveram parar e ir fazer o curso técnico em cooperativismo. A passagem pela escola pública deixa marcas em suas trajetórias escolares, quais sejam: evasão, reprovação, falta de diálogo, falta de perspectivas, distanciamento da realidade dos educandos. Se hoje não é possível afirmar categoricamente que não há vagas para que os estudantes acessem a escola, é fato que eles pouco ficam na mesma e que na primeira oportunidade saem para estudar em outro espaço. Este é o caso, por exemplo, de Sheila.

Eu estava quase concluindo o ensino médio quando a minha base me informou do curso do TAC aí eu desisti do ensino médio. Primeiro porque eu não tinha... o conhecimento que eu adquiri em um ano aqui no Instituto posso afirmar que nos treze anos que eu fiquei na escola pública eu não tinha esse conhecimento (Sheila).

Os estudantes das classes populares vivem intensamente a sua experiência de classe e ela tem uma relação orgânica com as experiências escolares, particularmente, a experiência no Ensino Médio. A escola, para as famílias das classes populares, se apresenta como uma possibilidade de ascensão social, mesmo que “[...] num contexto de mercado de trabalho apertado e pouco dinâmico, os empregos mais nobres e de melhor qualidade acabam sendo preservados para os mais ricos. Além do preconceito racial, agrava-se o de classe” (POCHMANN, 2004, p. 387-388).

Gramsci, Freire e Mészáros consideram a educação como um momento do processo dialético da dominação de classe, mas também como um momento de luta pela transformação social. A concepção de Paulo Freire entende a educação como conscientização, portanto para transformação; a de Gramsci entende a educação como hegemonia, ou seja, como um momento do processo dialético de dominação de classe, mas também de luta por mudanças na sociedade; e de Mészáros considera a educação como uma ação dialética entre a conformação de classe e a possibilidade de mudanças. Os três autores destacam o caráter contraditório da educação escolar

sem, no entanto, negar o papel que ela pode desempenhar. Por isso é importante conseguir trazer a escola para o campo da contra-hegemonia.

Então, acho que desde quando eu me lembro eu trabalho, mais (começo) dentro de casa com a mãe, sempre ajudando a mãe e conforme a gente vai crescendo, que eu me lembro, vai (com o pai) para a roça, sempre. Depois que a gente passou, desde a minha infância, dos seis anos, até os onze, doze anos, foi no acampamento, então nesse período eu ajudava em casa. Passado esse tempo, a gente ganhou terra, então a gente foi para o sítio, então ai já mudou, então a gente já tinha terra para trabalhar, para cultivar. Então, nesse período eu trabalhava com o pai e com a mãe também no assentamento, na roça. Então, no caso, já não era mais em casa. No trabalho já era mais voltado ao nosso sítio pessoal (Carlos).

E

Que nem os companheiros vinham falando, trabalho desde que me conheço por gente. Minha infância é marcada, então, até mesmo pelo trabalho, pelo fato de ter sido criada pelos meus avós no interior. Então, quando completei os catorze anos fui para a cidade (onde) também trabalhei de empregada doméstica. Ai fui para o campo de novo, morar com os meus avós. Retorno para a cidade com dezoito anos, trabalho nas fábricas de calçado e... até entrar no movimento, onde não deixo de trabalhar que tudo que gera produto não deixa de ser um trabalho, então, para nós, desde o conhecimento... (Renata).

A experiência é termo presente e de uma importância fundamental em toda a obra de Thompson (1981). Esta categoria serve como uma ferramenta teórico-metodológica que permite ao historiador tratar tanto o cotidiano dos indivíduos, quanto dos grupos sociais e nessa perspectiva de análise, homens e mulheres são considerados sujeitos, construtores do devir e do presente. Para Thompson (1981), “não são as estruturas que constroem a História. [Mas sim] as pessoas carregadas de experiência”. Em função de uma concepção de classe que coloca o sujeito no centro do processo histórico e o considera responsável por fazer-se enquanto classe e enquanto trabalhador, Thompson elabora uma crítica feroz aos historiadores sociais que são estruturalistas e ignoram a participação dos sujeitos históricos.

Uma nuvem, não maior que a mão de um homem, atravessa o Canal da Mancha vinda de Paris, e, num momento, as árvores, o pomar, as sebes, o campo de trigo, ficam negros de gafanhotos. Quando por fim eles levantam vôo para se dirigir à freguesia seguinte, os burgos perderam todas as culturas, os campos foram desnudados de todas as folhas verdes da aspiração humana: e naquelas formas esqueléticas e naquela paisagem enegrecida, a prática teórica, anuncia sua “descoberta”: o modo de produção. Não só o conhecimento substantivo, mas também os próprios vocabulários do projeto humano - compaixão, ambição, amor, orgulho, auto-sacrifício, lealdade, traição, calúnia - foram devorados até os circuitos do capital. Esses gafanhotos são muito eruditos: se houvessem pousado sobre a República, a teriam desnudado de tudo, exceto da ideia de uma contradição entre um filósofo e um escravo. “Por mais elaborados que sejam os mecanismos internos, as torções e autonomias, a prática teórica constitui o ponto extremo do reducionismo: uma redução, não da ‘religião’ ou da ‘política’ à ‘economia’, mas das disciplinas do conhecimento a apenas um tipo “básico” de Teoria (THOMPSON, 1981, p. 15).

Uma das dimensões da experiência de classe vivida pelos educandos é o trabalho através do qual produzem conhecimento e se realizam. Dessa forma, oferece-se aos indivíduos um fundamento para que encontrem satisfação no trabalho, mesmo que esse trabalho faça parte do trabalho mais simples a ser executado. Simples no sentido dado por Marx (1978, p. 138), ou seja, “[...] um trabalho ao qual qualquer indivíduo médio pode ser adestrado e que pode executar de uma ou de outra forma [...] o trabalho simples constitui de longe a maior parte do trabalho total da sociedade burguesa [...]”. É o trabalho simples que é praticado na escola, que em geral, não exige uma qualificação técnica.

Na escola a formação técnica ganha uma dimensão mais ampla do que normalmente ocorreria em um curso técnico qualquer, pois o foco não é a formação de um especialista em cooperativismo, mas a de um técnico que seja ao mesmo tempo um quadro político, um ativista ou militante. No Tempo Escola os estudantes além de trabalharem também abordam o trabalho através dos conteúdos ensinados na formação geral, particularmente, na área de ciências humanas¹³⁵. Estudam o mundo do trabalho, por exemplo, no componente curricular de História. O curso aborda, por exemplo, a revolução industrial, classes sociais, escravidão, formação da classe operária no Brasil, movimentos sociais, sindicalismo propriedade privada e processo único de trabalho. Em Sociologia um dos conteúdos ministrados é “[...] organização do trabalho na história humana: a divisão social do trabalho; a propriedade privada na história; processo único de trabalho e desvios ideológicos [...]” (PROPED/TAC, 2015, p. 15).

No caso do IEJC, a educação é um projeto coletivo a partir da e para a classe, tanto no aspecto da formação para um ofício quanto no aspecto relativo à formação de uma consciência de classe. Traz em seu cerne a construção de laços de solidariedade através da consciência desenvolvida na ação e através do conhecimento. Para o movimento Sem Terra, educar os trabalhadores significa não apenas ampliar os conhecimentos profissionais e o nível cultural e intelectual deles, mas também instrumentalizá-los para ações conscientes em defesa dos seus interesses enquanto classe social. A educação é constantemente invocada como um valor positivo na luta, tanto quanto o trabalho e a solidariedade. Ela é um meio que poderia garantir a emancipação frente à exploração sofrida. No Caderno do ITERRA/IEJC sobre Educação Profissional (2004, p. 17), o movimento defende que a escola foi criada fundamentalmente para

135 História, Geografia, Filosofia, Sociologia.

que “[...] ajudassem na formação de técnicos militantes capazes de influenciar, pela atuação prática, na organização dos assentamentos; influência política, organizativa e técnica”.

A formação do educando não se dá apenas estudando sobre o movimento ou sobre a luta dos trabalhadores. Acontece, fundamentalmente, quando os educandos participam das ações na escola e em suas comunidades. Compreendem que a educação não vai levar à revolução, mas entendem que ela pode contribuir profundamente na formação da consciência de classe e da solidariedade de classe. O Projeto Pedagógico do IEJC afirma que a educação propiciada aos trabalhadores deve “incluir, necessariamente transformações culturais, e uma nova forma de pensar e de fazer a educação e a escola do povo, do campo e da cidade, onde o próprio povo seja o sujeito condutor de seu projeto de formação humana” (2001, p. 12).

A experiência de classe dos estudantes que chegam à escola tem sido diferente a cada turma e ano. Nos primeiros anos de realização do curso, eram militantes experimentados na luta que vinham se qualificar tecnicamente e intelectualmente. Atualmente, são “educandos ainda sem ‘território demarcado’ no Movimento Social, o que vêm exigindo novas estratégias pedagógicas, e motivando algumas reflexões mais de fundo sobre a real missão desta escola, originalmente criada para atender outro tipo de demanda” (ITERRA/IEJC, 2004, p. 19). O novo perfil dos educandos cria novos desafios.

Os fundamentos da escola são: a) o vínculo orgânico com o movimento social; b) os objetivos de formação dos trabalhadores em que associam o projeto educativo mais amplo dos trabalhadores à estratégia de uma Reforma Agrária Popular; c) a atualidade como fundamento da organização do trabalho pedagógico, um modelo de educação escolar em que a realidade atual seja vivenciada pelos estudantes; d) a relação entre escola e movimento que pode ajudar a escola a não ser escola (CALDART *et al*, 2013, p. 97).

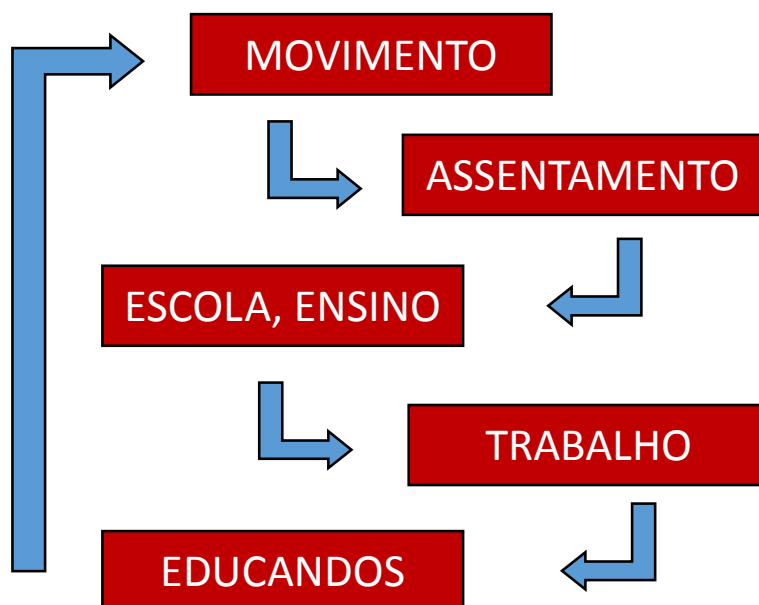
Ao serem analisados os documentos, fica comprovado o vínculo entre o projeto político do movimento e a proposta político pedagógica do instituto. A escola tem por objetivo fundamental a formação de militantes, com formação técnica, que continuem a e na luta por uma sociedade sem explorados e sem exploradores. Como militantes que sejam capazes de contribuir com a formação de uma contra-consciência (MÉSZÁROS, 2005) ou contra-hegemonia, segundo Gramsci, a partir da formação recebida na escola, mas fundamentalmente a partir da inserção orgânica no movimento Sem Terra. Nesse sentido, os depoimentos de Sheila e de Adailton exemplificam a importância da escola e do movimento na formação.

Aqui no IEJC a gente tem todas as fontes de acesso aos lutadores, o que realmente aconteceu, as formas de luta, os movimentos sociais. Em uma escola pública a gente não tem esse conhecimento. Então, foi mais por isso que eu desisti do ensino médio para vir para o IEJC, por causa do conhecimento, metodologia que ele trabalha (Sheila).

Quando a gente veio para o curso a gente veio com essa tarefa de, além de fazer o curso técnico, se capacitar enquanto militante do Movimento Sem Terra para atuar dentro das áreas que são necessárias dentro do nosso movimento. Então quando a gente sai daqui, a gente já vem com uma responsabilidade de fazer o curso técnico e (e com) uma responsabilidade maior... Eu vim fazer o curso, mas não me identifico muito com a área, porém a gente precisa compreender, nós que somos militantes do movimento, que a organização dos camponeses está para além de tudo, principalmente a organização da produção (Adailton).

Thompson (1997, p. 304), no livro “A Formação da Classe Operária Inglesa”, já reconhecia que “a partir de sua experiência própria e com recurso a sua instrução errante e arduamente obtida, os trabalhadores formaram um quadro fundamentalmente político da organização da sociedade”. O IEJC é uma referência na formação dos trabalhadores do campo ligados à Reforma Agrária. Ele inova em relação à forma como as formações política e técnica se articulam e acontecem. Se desde muito tempo os trabalhadores demandaram e cuidaram da sua autoeducação política e mesmo de sua formação profissional, no caso estudado essa formação acontece em um curso de nível médio que articula formação geral e educação profissional, de maneira que a formação humana é priorizada e o trabalho é um princípio educativo.

Gráfico 6 – Movimento, assentamento, escola, trabalho e educando



Fonte: Elaboração: própria

A articulação entre o movimento, a militância e a escola indica uma *práxis* em que o movimento educa seus quadros políticos e técnicos. A pesquisa indica uma relação orgânica entre a escola e o movimento Sem Terra, confirmando que a proposta pedagógica e curricular é pensada e executada a partir da avaliação e da demanda do movimento. A experiência de classe na escola se expressa na opção por uma escola do trabalho e por uma formação geral carregada de conteúdos sobre a classe trabalhadora, em que pese não aparecer conteúdo relativo ao trabalho no campo e à relação cidade-campo no contexto atual.

Há, no currículo escolar, uma ausência importante, principalmente, se for considerada a origem camponesa dos educandos: a história do trabalho no e do campo. Não há uma referência sequer a esse tema no currículo do curso. Destaca-se que a escola atua como uma mediadora entre o movimento, as cooperativas, os educandos e suas comunidades de origem. A escola cumpre, também, um papel fundamental na formação de intelectuais orgânicos capazes de elaborar, de dar conta de suas próprias necessidades formativas e de serem sujeitos ativos do processo educativo e não objeto dele. A formação tem, entre seus objetivos, a tarefa de formar sujeitos com organicidade e capazes de exercer funções diretivas na sociedade e não apenas no

movimento. Há ainda a socialização das experiências de classe, resultado de lutas e experiências diversas – trabalho, educação – no passado, que pode contribuir para a mudança do presente.

O Movimento Sem Terra tem cumprido um papel importante na autoeducação política e técnica dos trabalhadores do campo e na implantação de uma proposta de educação, desde a experiência de classe dos educandos e do movimento, contribuindo para sua formação humana e para construção de uma sociedade mais justa e solidária. Há nesta experiência educativa uma articulação entre a experiência de classe dos educandos e uma educação de classe.

6.3 SÍNTESE PARCIAL

A escola não é uma ilha cercada por mares calmos que transmite conteúdos científicos de forma clara e tranquila. Ao contrário ela expressa a sociedade onde está inserida. Sociedade que desde sua colonização manteve o povo longe do conhecimento historicamente produzido tendo como um dos resultados dessa postura um sistema educacional dual: escolas para ricos; escolas para os pobres; escola de formação geral e escola de formação profissional. Marx em um congresso da I Internacional dos Trabalhadores, em diálogo com os sociais democratas alemães que propunham que o governo de seu país assumisse uma escola pública e única, inquiriu se a classe dominante concordaria em estudar nas escolas públicas nas mesmas condições que o povo estudava? Obviamente sabemos a resposta. A escola única, pública e pobre serve apenas para os pobres.

Esse apartamento entre as classes sociais alimenta a dualidade escolar que existe até hoje em vários países capitalistas, principalmente periféricos. A classe dominante nunca priorizou o acesso do povo à educação escolar pública e de qualidade, pois sabe de antemão que os filhos dos trabalhadores ocuparão os postos de trabalho mais precários e simples e que não exigem maiores qualificações profissionais. Os poderosos compreendem que, em um estágio mais avançado do capitalismo, uma certificação de ensino médio é necessária, pois ajuda a selecionar a mão de obra necessária e mantém um exército de reserva a sua disposição. Enquanto houver classes antagônicas, haverá, necessariamente, o poder coercitivo de uma sobre outra. A existência concreta dos homens atuando como sujeitos que fazem a história, a partir de seus interesses de reproduzir a sua vida social, é uma premissa fundamental para se compreender as atitudes políticas de parte da população que vive de seu trabalho.

Nesse cenário histórico, as escolas de trabalhadores têm sido o tempero das experiências escolares não estatais voltadas para jovens e adultos da classe trabalhadora do campo e da cidade. A classe trabalhadora participa, assim, da formação política e técnica de seus militantes e de suas bases sociais. Tendência que tem aumentado desde a década de 1990 devido à reestruturação produtiva. Vários exemplos poderiam ser destacados: a escola sul da CUT, em Santa Catarina; a escola 7 de outubro, em Minas Gerais; o programa Integrar, da Federação dos Metalúrgicos e o Movimento Sem Terra que no conjunto da obra tem priorizado a educação, seja nos acampamentos, assentamentos com experiências como a ciranda infantil, escolas itinerantes, parcerias com universidades e escolas públicas de educação básicas e constituições de suas próprias escolas, como é o caso do IEJC. Escolas como o IEJC contribuem de forma efetiva com a dialética da emancipação humana e política dos camponeses.

Considerando que o objeto de estudo desta tese é o ensino médio e sua oferta por uma escola de trabalhadores, buscou-se encontrar os fios que ligavam a dimensão de classe à abordagem do Trabalho, nesta experiência. Entre as muitas pistas presentes nos documentos e nos depoimentos, foram sistematizadas as categorias que surgiram com mais força: práxis e militância; movimento e inserção; luta e organicidade; trabalho e identidade profissional e experiência de classe. Ao pensar em qualificação e formação técnico-política dos camponeses, é preciso não perder de vista questões que são fundamentais numa educação que se pretenda integral: o homem é um ser social, histórico, que transforma o mundo e é transformado por ele. A história do homem é a história do trabalho, sem o qual a vida não existiria. A questão é histórica, teórica e cultural assim como sociológica. Como afirma o historiador E. P. Thompson não se pode falar de amor sem amantes e nem de classes sem atores. Por isso sua insistência na formação das classes que não surgiram em um determinado momento e que são partes interessadas em sua própria formação.

A hipótese da pesquisa é de que o lugar do trabalho no ensino médio era uma questão de classe. Esta hipótese confirma-se à medida que fica evidente que para o movimento sem terra a formação escolar não é neutra e deve qualificar nos marcos de uma visão de mundo que privilegie os interesses de classe dos camponeses nos assentamentos da Reforma Agrária. A práxis da escola é orientada para uma educação voltada para formar novos militantes e também para formar técnicos que atuem politicamente. Há um esforço concentrado em manter coerência entre a teoria e a prática educativa traçando caminhos que tornem real a unidade entre educação

técnica e educação política, através de um cotidiano escolar que se referencia no processo dialético de aquisição e produção do conhecimento. As classes se autoproduzem seguindo seus interesses coletivos e se situam no ponto de encontro entre um conceito teórico e uma declaração que nasce da luta e o sentimento de pertencer a uma classe resulta do trabalho político e educativo.

O IEJC tem sido uma referência por ter se tornado um espaço para que camponeses exercitem sua capacidade de pensar, criar e teorizar os fundamentos do trabalho, para que questionem a necessidade de superação de sua condição de subserviência ao desenvolvimento da ciência e de submissão à exploração do modo de produção capitalista, através da participação em ações que levem à transformação social.

Frequentar uma escola, gerida pela classe trabalhadora, representa para os alunos a possibilidade de expressar e pensar a contradição entre capital e trabalho, de situar-se no tempo e no espaço, no aqui e no agora do modo de produção capitalista. Representa estar fazendo-se enquanto classe do ponto de vista da luta, mas também do conhecimento. No processo de gestação de uma nova sociedade, educadores e educandos da classe tem também uma função a cumprir: buscar, através da troca de saberes, um novo saber que dê conta da construção de uma nova realidade.

A relação escola-movimento é real, seja no sentido político do termo, seja pelas polêmicas que essa relação gera tais como: autonomia e não autonomia da escola e dos educadores; centralização; disciplina. No atual contexto político, o IEJC faz um contraponto importante ao modelo burguês de escola e de formação profissional. Mesmo que o movimento defenda a educação pública, o IEJC representa a possibilidade de um processo educativo comprometido com os interesses dos trabalhadores, de um processo que participa da luta, que contribui para a conquista da assunção dos trabalhadores para um projeto alternativo de sociedade, que fomenta a consciência de classe no fazer-se cotidiano e nas práticas concretas.

Pode-se perceber que há uma homogeneidade de ideias em relação à concepção e ao papel da escola, no que pese o conjunto dos documentos analisados sempre partirem de críticas e autocríticas em relação ao processo de trabalho no IEJC. Quem tem atuado de forma mais crítica, ao menos nos textos escritos, são os educandos, pois têm questionado, de alguma forma, a formação oferecida, tanto do ponto de vista dos conteúdos, quanto em relação ao método.

A escola é uma representação do Movimento Sem Terra e de seus parceiros de luta, que acreditam na importância da educação e particularmente de uma educação que contribua com a eliminação da dominação de classe tanto do ponto de vista econômico – o investimento nos assentamentos através das cooperativas – quanto do ponto de vista da política – fortalecendo uma educação que forme politicamente e integralmente os educandos.

Um curso técnico que tem entre seus objetivos interferir e atuar sobre a contradição capital-trabalho pode vir a representar inclusive o não trabalho. Mesmo considerando que os educandos, ao concluírem o curso, pretendem atuar nas cooperativas e no movimento, muitos deles também pretendem fazer um curso universitário e nenhum deles expressa o interesse em trabalhar como produtor agrícola. Esta questão também não pode ser escamoteada, mas deve ser discutida politicamente com os trabalhadores no processo educativo.

Educar os trabalhadores é levar em consideração que o processo de formação de uma nova consciência não é determinado por palavras, mas pelo confronto entre a teoria e a vida real, pela busca de unidade entre o agir e o pensar. Sem perceber, existe a tendência de agir como se, na verdade, todos fossem imbuídos de duas concepções de mundo: uma que se explicita através de palavras e outra que se manifesta em ações. De qualquer maneira, é importante que os educadores fiquem atentos e reflitam sobre a prática político-pedagógica, tomando cuidado para não reproduzir a inculcação ideológica a qualquer preço. Além do que, a formação da consciência não se faz apenas a partir de ideias, mas principalmente na sua relação com a vida cotidiana.

Pode-se afirmar que a educação dos camponeses não se resume à escola, ela é um processo que é vivenciado no trabalho no campo, na família, no movimento e nas demais instâncias das relações sociais. A maior parte do tempo gasto pelos trabalhadores é dedicada ao trabalho sendo este um espaço educativo fundamental. Para os estudantes do IEJC a vida impõe um itinerário entre trabalho-escola-trabalho-movimento-escola e escola- movimento. Frequentar a escola é entendido como uma possibilidade de ascensão social, inclusive para os educandos do IEJC, conforme os depoimentos, nos quais vários deles afirmaram que pretendem seguir os estudos e seguir estudando em uma universidade. Para encerrar este capítulo toma-se emprestada a problematização feita por Neto, em seu livro sobre a experiência do TAC, na qual ele alerta sobre os cuidados necessários quando se trabalha com educação. Ele considera que a escola não deve ser desvinculada do processo social real e crítico e ao mesmo tempo não deve ser utilitária (NETO, 2003).

7 CONCLUSÃO

Antes de seguir adiante é importante lembrar que após aprovação do projeto de pesquisa, em 2014, pela banca e depois de conversas com a orientadora e de algum tempo de trabalho empírico, foi redefinida a rota da pesquisa para que fosse possível seguir viagem. Após análise dos dados, o título da tese sofre alteração visando a atender os dados empíricos e, também, visando a adaptar-se ao que o objeto de pesquisa pedia. Outro aspecto que merece destaque é que inicialmente tencionava-se organizar, nesta tese, um capítulo que abordasse a dimensão curricular do TAC. Progressivamente, na medida em que eram feitos a aproximação do campo empírico e o avanço nas leituras, foi percebendo-se que a fecundidade da análise residia justamente em algo que está fora do que, no universo acadêmico, chamamos *currículo estruturado*.

Há no tocante aos estudos da proposta educativa do MST uma prolífica produção de pesquisas e ensaios. Um verdadeiro esquadrinhamento de suas referências tem sido abundantemente explorado em centenas de artigos, relatórios de pesquisa, dissertações e teses acadêmicas.

De uma forma recorrente, muitos desses estudos acabam se concentrando na análise dos princípios políticos e pedagógicos, na análise de documentos produzidos pelo próprio Movimento e na reificação das formulações de suas lideranças mais expressivas, na área da educação.

São ainda incipientes, ainda que promissores, os estudos que se centram no diálogo com as práticas vivenciadas desde o cotidiano nos espaços educativos organizados ou com a presença da pedagogia do movimento. Assim, encontrou-se mais produções acadêmicas sobre o MST, sobre a Educação do Campo e sobre a Pedagogia do Movimento Sem Terra do que sobre o Instituto de Educação Josué de Castro, no que pese várias dessas publicações, teses e dissertações se referirem ao curso e ao instituto. Daí escolhida a ênfase dada às categorias classe e trabalho, centrais na análise das formulações e práticas educativas e pedagógicas no IEJC e na Pedagogia do Movimento (MST), onde o TAC se insere. Acredita-se, agora encaminhando-se para a conclusão do trabalho, que foi possível fazer uma análise suficientemente densa em torno dos eixos eleitos para o estudo.

A riqueza da concepção orientadora da experiência do Curso TAC está justamente na presença de dispositivos pedagógicos, na organização de atividades que viabilizam o concebido,

nas técnicas e instrumentos específicos para dar vida ao projeto, de forma coerente com os princípios da formação pretendidos nas experiências educativas.

Na medida em que o IEJC tem como principal referência teórica a elaboração dos pedagogos e das escolas experimentais na antiga União Soviética, no período de 1918-1928, primeira fase da Revolução Russa, é pertinente indagar: Pode o IEJC e seus cursos oferecidos deixarem de ser experimentais e passarem a ser difundidos como propostas para além do controle estrito de um Movimento Social como o MST?

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é hoje, na história do Brasil, o movimento social, que com três décadas de vida, consolidou-se como o maior e mais importante espaço político organizado de resistência à concentração fundiária e à produção capitalista no campo. Desde os anos 2000, e em especial a partir de seu III Congresso Nacional, tem afirmado em seu projeto político a busca por articular as lutas específicas de sua base campesina, além da terra e da reforma agrária, com a transformação social mais ampla, na direção de outro modelo de desenvolvimento e projeto societário.

Sua capilaridade e organização em todo o território nacional, resultado de uma forte capacidade organizativa e devotamento militante, em um cenário inicial de abertura política do país depois de longa ditadura civil-militar, colocaram-no em um lugar sociopolítico privilegiado, em parte pela própria capacidade de articulação e diálogo com outros movimentos sociais, do campo e da cidade – inclusive com redes de cooperação internacional – e em parte pela capacidade de tradução de sua missão como organização, sempre com leituras muito atentas e precisas da conjuntura econômica e política e das mutações das matrizes produtivas e tecnológicas da agricultura.

Baseado em um conjunto de tradições mixadas, que vão desde o comunitarismo cristão até teorias marxistas e as memórias e histórias de lutas camponesas, o MST desde sua origem teve na educação uma frente de luta importante, inicialmente nos acampamentos e depois nos assentamentos da reforma agrária. Nesse sentido, o Instituto de Educação Josué de Castro teve e tem uma destacada contribuição, já que foi até recentemente a escola de formação do Movimento.

Cursos como o Técnico em Cooperativismo, o primeiro de nível médio com ênfase na profissionalização a ser oferecido no Instituto de Educação Josué de Castro, pode ser visto como laboratório de formação de técnicos militantes e quadros políticos do Movimento que, desde o sul

do país, por duas décadas, vem traduzindo no seu processo organizativo, as leituras de conjuntura e as prioridades que o conjunto do MST tem apontado para os distintos períodos históricos.

Especial atenção teve nesse período a concepção de formação e de perfil desejado no curso, tendo em vista o papel estratégico dos assentamentos para a própria sobrevivência do Movimento, sua expansão e viabilidade como modelo alternativo junto à sociedade mais ampla.

A organização de um Setor de Educação, a realização de numerosos e bem sucedidos encontros de formação de educadores e uma prolífica produção de boletins e cadernos pedagógicos fizeram com que essa bandeira ganhasse aliados junto à intelectualidade progressista e a outros movimentos sociais do campo. Fez também com que um novo patamar fosse alcançado com a construção, difusão e instituição do paradigma da educação do campo, como emulador e referência das políticas públicas desde sua emergência, em 1998.

Nesse processo, o MST dedicou especial atenção a construir referências para seus educadores e dirigentes, com a construção de princípios (filosóficos e pedagógicos), caracterização de gestão pretendida para as escolas e indicativos para a organização do trabalho pedagógico. Essa construção levou à produção de uma síntese: a *Pedagogia do Movimento*, elaboração teórica de uma de suas formuladoras mais destacada. Essa construção, no entanto, teve como foco privilegiado a educação fundamental, sendo bastante recentes as elaborações em torno do ensino médio e da educação profissional.

O Curso TAC desde sua origem é marcado pela tentativa de consolidação, por parte do MST, de um modelo cooperativista, que vinha sendo propagado desde o final dos anos 1980, visto como alternativa de sobrevivência dos assentamentos e de formação de uma nova cultura de trabalho. Apesar do limite posto pela realidade política e econômica do País, pode-se dizer que a proposição cooperativista do movimento tem se mantido, apesar de suas adequações à realidade concreta, na qual os assentados e o movimento estão inseridos.

As referências iniciais dessas elaborações tiveram influências bastante diversas: desde as concepções de organização baseadas na pedagogia da alternância (baseadas nas EFAs e CFR's), de pedagogos socialistas (da URSS da década de 1920, em especial Makarenko e Pistrak, com as noções de coletividade e trabalho), da educação popular (na qual se destaca Paulo Freire), da teoria de organização do campo (de Clodomir Moraes, em especial os laboratórios experimentais) e da matriz organizativa do MST (que institui em toda a gestão da escola sua lógica).

Nessas referências, o IEJC construiu uma máxima que é muito reveladora de sua forma de encarar e conceber uma escola nacional de formação do MST: o IEJC é uma escola na qual “todos estudam, todos trabalham, todos decidem”. Este lema, que aparece com pequenas variações em diferentes textos, publicações e depoimentos, revela a importância do trabalho para o Movimento. Trabalhar é inegavelmente a coisa mais importante para aqueles que, segundo Vendramini (2007), perambulam por esse mundo em busca de terra e trabalho para viver. Comprovando a tese de que o homem se faz pelo trabalho. A escola nesse sentido tem sido uma mediadora das relações entre os educandos e suas experiências de trabalho. Não só do ponto de vista do aprendizado profissional de técnico em cooperativismo, mas, sobretudo, pela gestão mesma da própria escola que respira, a partir da categoria organicidade, trabalho. O trabalho compõe o cotidiano da escola desde a hora de acordar até a hora de dormir. Os estudantes trabalham duas horas por dia nas unidades de produção e também organizam seus próprios quartos.

Foi possível perceber ao longo do processo a importância que adquire a assunção dos princípios organizativos da Escola, que não difere substancialmente no curso TAC, e sua materialidade expressa no que os militantes chamam de organicidade. É o trabalho, em sua dimensão concreta e não abstrata, eivado de sentido político-organizativo e coletivo, que se traduz na organicidade, que constrói um processo de subjetivação que educa.

Tal organicidade se expressa no processo de vinculação aos coletivos, núcleos de base que sempre tem um líder-coordenador, aos numerosos e diversos tempos educativos da escola, às turmas, aos coordenadores do curso, ao pessoal do acompanhamento pedagógico, aos setores de disciplina. Enfim, há uma tradução muito objetiva do processo de *educação pelo e para o trabalho*. Estruturado pelas chamadas democracia descendente e democracia ascendente, os próprios sujeitos cumprem um papel de regulação e autorregulação que é tremendamente eficiente no sentido de materializar o que Makarenko (2010) compreende por disciplina: uma capacidade do educando conquistar responsabilidade através da aquisição de determinadas regras e normas.

Por outro lado, a opção do MST em priorizar, desde 2010, em seu V Congresso Nacional, o fortalecimento da agroecologia como uma matriz a ser buscada nos assentamentos, trouxe um sério desafio: o de qualificar a formação de seus técnicos para dar conta de um modelo que exige enfrentar o modelo dominante: a monocultura e o seu pacote de insumos na lógica do

agronegócio. O aprendizado em torno, por exemplo, do cultivo de sementes crioulas, de métodos naturais de combate às pragas sem o uso de agrotóxicos, do cultivo de gêneros alimentícios e do uso da adubação verde, tem feito a diferença, do ponto de vista da disputa de uma nova consciência sobre aquilo que se escolhe consumir.

Um dos traços marcantes na experiência do IEJC é, sem dúvida, a combinação entre processo de escolarização básica, formação político-ideológica e formação técnica, fruto de articulação, fundamentalmente, entre os setores de educação e produção do Movimento. Essa associação e seus pesos respectivos oscilaram na história do Instituto e do Curso de Técnico em Cooperativismo. Todos esses elementos permitem afirmar que o lugar do trabalho é uma opção da classe, e que não seria possível uma experiência educativa como a do IEJC se não fosse organizada por um movimento social com as características do MST. A Politécnica e a Escola Unitária fazem parte do horizonte utópico do movimento, pois não são, ainda, uma realidade nas experiências educativas, mesmo que se possa considerar um contrassenso uma escola do trabalho não ser assumidamente uma escola politécnica e unitária.

Pode-se concluir que os estudantes e o movimento fazem uma pressão em relação à escola para que a mesma foque mais a formação técnica – estudantes – ou mais a formação política – o movimento. Aqui reside uma tensão importante, que faz toda diferença quando se pretende uma educação integral. A posição dos educandos em relação à formação geral ou política reflete a sua época e vai ao encontro da posição de outros estudantes em cursos com características mais técnicas ou que formam para o mercado de trabalho. Os estudantes, em geral, preferem fazer e refletir sobre o fazer e sobre a política. Na pesquisa de mestrado desta autora com estudantes de um curso integrado de ensino médio, os educandos também demonstravam, seja pelo silêncio, seja pela fala, uma preferência pela formação técnica. Nesta pesquisa, não foi muito diferente. Os educandos quando se referiam ao trabalho se referiam diretamente ao fazer tal ou qual tarefa. Só se reportaram à dimensão curricular mais acadêmica quando provocados. Essa é uma questão importante a ser estudada. Não que aqui se considere a existência de uma separação entre o fazer e o pensar, pois, como diria Gramsci, todos são filósofos e alguns exercem a função, outros não. Há muito pensar no fazer, no entanto, esta é uma forma pedagógica encontrada para alertar sobre a tensão entre a parte da formação técnica e a da formação política, que não será resolvida por um curso profissional, mesmo do MST.

Ressalta-se que na sociedade de classes do tipo capitalista, marcada pelas condições de alienação do trabalho humano, como também pelo confronto de projetos sociais antagônicos, uma educação integral e crítica desempenha um papel fundamental na formação dos futuros trabalhadores. Na ordem social contemporânea, sabe-se que a riqueza é produzida coletivamente, mas é apropriada privadamente. Daí a importância de se afirmar nessa tese o entendimento de que a opção de classe feita pela escola e as propostas que tenham por base as classes sociais, ou a luta de classes, fazem toda a diferença em relação à concepção de trabalho, uma vez que, na sociedade capitalista atual, projetos sociais estão em conflito e o Trabalho e a Escola reverberam esse grande conflito. Ter consciência desse grande embate é fundamental para uma prática educativa emancipadora.

Ter a pesquisa de doutorado direcionada para essa tarefa é aceitar o convite para contribuir com a construção de uma sociedade socialista, onde todos sejam sujeitos de seus destinos. Portanto, deve-se superar a visão ingênua e romântica de quem acredita que mudanças curriculares, sozinhas, podem mudar a educação e o mundo.

Alguns desafios podem ser apontados ainda, para possíveis agendas de pesquisa.

a) Em que grau tem efetividade, concluído o curso, a inserção dos técnicos formados, seja nos assentamentos, seja no próprio MST? Projetos de mobilidade social dos formados, seja da bibliografia consultada, seja dos educandos entrevistados, levam a crer que há elementos que escapam à lógica organizativa e altamente planejada e acompanhada do Movimento, com linhas de fuga que foram, paradoxalmente, criadas pela própria dinâmica social. Pesquisas com egressos podem ser altamente fecundas nessa direção.

b) Em que proporção tem relevância o diálogo, a articulação e o planejamento integrado entre áreas de conhecimento e componentes curriculares dada a (baixa) integração entre a formação geral e a formação técnica *na organização curricular do curso TAC? Do ponto de vista da educação pelo trabalho e para o trabalho, desde a Pedagogia do Movimento, fica patente que não há a centralidade nos conhecimentos formais trabalhados nas grades curriculares?* Pesquisas que se debruçam sobre esse aspecto podem reposicionar a experiência do IEJC, desde o debate da politecnicidade e da escola unitária.

A experiência do IEJC é um testemunho de possibilidades, construído pelos próprios trabalhadores, que buscam superar os limites das propostas oficiais de educação profissional de

nível médio e que atendem os filhos da classe trabalhadora. Assim, ela vem se constituindo como uma proposta educacional que represente projetos alternativos voltados às juventudes populares.

Ao penetrar nas produções do IEJC e naquelas sobre ele, ao analisar as entrevistas e, após a imersão na escola em busca de confirmar, ou não, a hipótese inicial de que o lugar do trabalho no Ensino Médio é uma questão de classe, considera-se que essa hipótese foi evidenciada. O capítulo sobre o lugar do trabalho e o capítulo denominado Quando o problema é de classe! demonstram que a questão de classe está presente nas proposições e práticas do Instituto. Tanto do ponto de vista da prática, quanto da práxis.

Por fim, pode-se compreender que a tensão existente no Instituto revelou-se na relação entre a formação política recebida no curso e a formação técnica. Muitas vezes, o movimento através de suas instâncias, encontros e seminários demandava que o curso se focasse mais na formação política. Outras vezes a demanda era que o curso conseguisse dar conta da parte técnica, de fato. Esta tensão aparece, fundamentalmente, nos documentos de avaliação sobre o curso e nos relatos escritos do percurso do TAC em diferentes documentos do curso, da escola e do movimento.

REFERÊNCIAS

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB:17/97. **Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: cadernos de subsídios. Brasília, 2004^a.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº1/2006. **Pedagogia da Alternância**.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB no 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Lei Federal. n 12.852, de 5 de agosto de 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, 2008.

INDICADORES SOCIAIS

BRASIL, Ministério da Educação. **Panorama da educação no campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015**. Editora Moderna, São Paulo, 2015.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário dos Trabalhadores 2010/2011**. 11ed. São Paulo: DIEESE, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP/MEC, 2007.

II PNERA – **Relatório da II Pesquisa nacional sobre educação na reforma agrária**. INCRA. PRONERA. UNESCO. UNESP. IPEA. Secretaria de Assuntos Estratégicos: MDA. 2015.

FÓRUNS, MOVIMENTOS SOCIAIS E POPULARES

CPT, Comissão Pastoral da Terra. O que é a CPT? **Cadernos CPT**. Ano I, n. 2, Ago 1982.

ENCONTRO UNITÁRIO DOS TRABALHADORES, TRABALHADORAS E POVOS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS. **Declaração**. Brasília, DF, 20 a 22 de agosto 2012.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. 17 agosto de 2010.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. **Nota Técnica sobre o Programa “PROJOVEM Campo - Saberes da Terra”**. Março de 2012b.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Seminário Nacional. Brasília, 15 a 17 de agosto 2012a.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. **Manifesto à sociedade brasileira**. Encontro Unitário dos Trabalhadores, Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e das Florestas. Brasília, 21 de agosto de 2012c.

FONECm Fórum Nacional de Educação do Campo. **Oficina de Planejamento 2013-2014: Relatório Síntese das conclusões e proposições**, Junho de 2013.

MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Fechar a escola é crime!** Volante, 2011.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Declaração Final: Por Uma Política Pública de Educação do Campo**. Luziânia-GO, 2 a 6 de agosto de 2004. reprog.

VIA CAMPESINA. **Educação do Campo**: direito de todos os camponeses e camponesas. São Paulo: Anca, 2006. (Cartilha)

VIA CAMPESINA INTERNACIONAL. **Declaração de Maputo/Moçambique**. V Conferência Internacional. 2008. Disponível em: <<http://www.viacampesina.org/>>. Acesso em: 27 out. 2016.

PUBLICAÇÕES FUNDEP

FUNDEP, Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro. **Construindo Educação Popular com coragem de educar**. Braga-RS, Folder, s/d.

FUNDEP, Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro. **Coragem de Educar**. Uma Proposta de Educação para o Meio Rural. Petrópolis: Vozes, 1995.

PUBLICAÇÕES MST E DOCUMENTOS INTERNOS

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Elementos sobre a teoria da organização no campo**. Caderno de Formação, n. 11. São Paulo: Secretaria Nacional MST, 1986 (Elaboração: Clodomir Santos de Moraes).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Como fazer a escola que queremos**. Cadernos de Educação, nº 1, São Paulo: Secretaria Nacional, 1991a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **O que queremos com as escolas dos assentamentos**. Cadernos de Formação, n. 18, São Paulo: Secretaria Nacional, 1991b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA MST - **Calendário Histórico dos trabalhadores**. São Paulo, Caderno de Formação n. 19, Janeiro de 1993.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Escola, trabalho e cooperação**. Boletim de Educação, n. 4, São Paulo: Setor de Educação, 1994.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Como fazer a escola que queremos: o planejamento**. São Paulo, Cadernos de Educação nº 6, 1995a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **O trabalho e a coletividade na educação**. Boletim da Educação, n. 5, São Paulo: Setor de Educação, 1995b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da Educação no MST**. São Paulo, Setor de Educação. Cadernos de Educação nº 8, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **O movimento camponês no Brasil e a luta pela reforma agrária**. Caderno de Formação nº 31. São Paulo, 1998a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Campanha de construção da Escola Nacional do MST.** Caderno de Formação, n. 29, São Paulo, Secretaria Nacional, 1998b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Gênese e Desenvolvimento do MST.** Cadernos de Formação, n. 30, São Paulo, Secretaria Nacional, 1998b.

MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Como fazemos a escola de educação fundamental.** Caderno de Educação, n.9, v.1, São Paulo, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Método de organização: construindo um novo jeito.** Caderno de Formação n. 35. São Paulo, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Pedagogia do Movimento Sem Terra; acompanhamento às escolas.** Boletim da Educação, n°08, São Paulo, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Educação no MST: Balanço 20 anos.** Boletim da Educação, n. 09, 2004.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST Escola.** Caderno de Educação, n. 13, 2005. Edição especial: Documentos e Estudos 1990 – 2001, Cromosete, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Caminhos da educação básica de nível médio para a juventude das áreas de reforma agrária.** Documento final do 1º. Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária. Luziânia-GO, 18 a 22 de setembro de 2006a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária: textos de estudo.** Boletim da educação. Edição Especial, número 11, Veranópolis: ITERRA, setembro de 2006b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Documento Final do I 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, 2010a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Lutas e Conquistas.** São Paulo: Secretaria Nacional do MST, jan. 2010b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Jornal da Juventude Sem Terra,** n° 2. Jornada da Juventude Sem Terra. Número: 47. Jul/Ago. 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Desafios de Formação da Juventude.** (Sistematização Final. Seminário Nacional Juventude e Ensino Médio nos Assentamentos de Reforma Agrária). Abril, 2013a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Programa Agrário do MST**. Cartilha. Texto em construção para o VI Congresso Nacional: Lutar, Construir Reforma Agrária Popular. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Set 2013b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Desafios de Formação da Juventude**. Seminário Nacional Juventude e Ensino Médio nos Assentamentos de Reforma Agrária. Escola Nacional Florestan Fernandes. Guararema/SP, 19 a 23 de março de 2013. Sistematização Roseli Caldart. 2013c.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **IV Jornada Nacional da Juventude Sem Terra**. Circular Interna. 21 de Junho de 2013d.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Manifesto da Juventude Sem Terra na luta pela Reforma Agrária Popular**. Brasília. Fevereiro de 2014a

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Setor de Educação. Instituto de Educação Josué de Castro. **Seminário sobre o Ensino de Ciências da Natureza nas Escolas do Campo**. Veranópolis (IEJC), 10 a 12 de abril 2014. Sistematização dos Estudos e Debates. (Reprogr.). 2014b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA**. Textos para estudo e debate. Edição Especial – Boletim da Educação MST n.12, Dezembro 2014. 2014c.

PUBLICAÇÕES CONCRAB/MST

CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL. **CONCRAB: quatro anos organizando a cooperação**. Revista Concrab. São Paulo: CONCRAB/MST, 1996.

CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL. **Sistema de crédito cooperativo**. Caderno de Cooperação Agrícola, nº 8. São Paulo: CONCRAB/MST, 1998.

CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL. **Evolução da concepção de cooperação agrícola do MST (1989-1999)**. Caderno de Cooperação Agrícola, nº 9. São Paulo: CONCRAB/MST, 1999.

CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL. **O Cooperativismo no pensamento marxista (Marx, Rosa, Lenin, Karl, Mao)**. Caderno das experiências históricas, nº 2. São Paulo: CONCRAB/MST, 2000

CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL. **As experiências Clássicas de Cooperação Agrícola: Kolkhoz, Sovkholz, Kibutz, Comuna**

chinesa, CPAs Cubanas. Caderno das Experiências Históricas da Cooperação n. 3. São Paulo, CONCRAB/MST, 2001a.

CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL. **A Constituição e o Desenvolvimento de Formas Coletivas de Organização e Gestão do Trabalho em Assentamentos de Reforma Agrária.** Caderno de Cooperação Agrícola, n. 11. São Paulo. CONCRAB/MST 2001b.

PUBLICAÇÕES ITERRA

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. **Memória cronológica.** Cadernos do Iterra, n. 1, 2001a.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. **Projeto Pedagógico.** Cadernos do Iterra, n. 2. 2001b.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. **Pedagogia da Terra.** Cadernos do Iterra n. 6, dez. 2002.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. **Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST.** Cadernos do Iterra, n.8, nov. 2003.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. **Método Pedagógico.** Cadernos do Iterra, n. 9, 2004b.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. **Curso Normal – Projeto Pedagógico,** Caderno do Iterra, n. 10, dez. 2004a.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. **Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional.** Cadernos do Iterra, nº 13, Veranópolis/RS, 2008.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. **Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de reforma agrária da região sul.** Que Educação Profissional, para que Trabalho e para que Campo? Sistematização do Processo Pedagógico IEJC. Unidade de Educação Superior. ITERRA - Instituto de Educação Josué de Castro. Junho de 2007. Reprogr

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. **Documento do Seminário sobre Educação Profissional para as Áreas de Reforma Agrária da Região Sul:** Que Educação Profissional, para que trabalho e para que campo? Cadernos do ITERRA, n. 13, ano VII, set. 2007, p. 179-201

Que Educação Profissional, para que Trabalho e para que Campo? **Seminário sobre Educação Profissional nas/para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul**. Síntese das discussões. Veranópolis/RS: mai. 2007 (Reprogr.).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5, 1997.

_____. Condição Juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____. **Cenas Juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coord.). **Juventude, Juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: Unesco, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

ALENTEJANO, Paulo. Trabalho no campo. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ALMEIDA, Antônio Escobar; CAMINI, Isabela; DALMAGRO, Sandra Luciana. A formação profissional no curso Normal de Nível Médio do IEJC. In: ITERRA. **O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional**. Cadernos Iterra, ano 7, n. 13, dez. 2007, p. 43-70

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. Narrativas agrárias e a morte do campesinato. **Ruris**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 157-186, set 2007.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANDRADE NETO, João Augusto de. A teoria e a prática do MST para a cooperação e a organização em assentamentos rurais. **Revista NERA**. Presidente Prudente, Ano 18, nº. 27, p. 159-182, Jan-Jun./2015.

ANDREATTA, Marcelo de Faria Corrêa. **Instituto de Educação Josué de Castro. Paulo Freire e a “Escola diferente”**. 2005. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho. In: CATTANI, Antonio Davi. HOLZMANN. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouck, 2011.

_____. **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, p. 13-22, 2007.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.** v. 25, n. 87, Campinas, maio/ago. 2004.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.

ARANHA, Maria Lucia. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARBOSA, Lia Pinheiro. **Educação do campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior: os desafios da universidade pública no Brasil**. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

BARCELLOS, Sergio Botton; MANSAN, Paulo Rogério Adamatti. Juventude rural e políticas públicas no brasil: balanço, perspectivas e questões para o debate. In: MENEZES, Marilda Aparecida de; STROPASOLAS, Valmir Luiz; BARCELLOS, Sérgio Botton (Orgs.). **Juventude rural e políticas públicas no Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2014.

BARROS, Anália. B. M. de; FISCHER, Maria Clara Bueno. Notas Sobre a Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul/Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.1, p. 1-24, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas).

BEYNON, Huw. As práticas do trabalho em mutação. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

BERNARTT, Maria de Lurdes; ANTUNES, Letícia Cristina; MASSUCATTO, Nayara; PEZARICO, Giovanna; PIOVEZANA, Leonel. O método da pedagogia da alternância como possibilidade de educação do campo: modelos e práticas educativas. In: WIZNIEWSKY Carmen Rejane Flores; MOURAD, Leonice de Fátima Alves (Orgs.) **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina**. Porto Alegre: Evangraf, 2016, p.162-196.

BERTONCELLO, Andressa; ROSSI, Adriana; BADALOTTI, Rosana. **Juventude rural, movimentos sociais e subjetividades: compreendendo estas interfaces no processo de reprodução social da agricultura familiar**. Chapecó: UnoChapecó, 2006.

BETTO, Frei. **Cristianismo e marxismo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOFF, Leonardo. **Teologia do cativo e da libertação**. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

BOFF, Leonardo; BOFF, Clodovis. **Como fazer teologia da libertação**, Petrópolis: Vozes, 1993.

BOGO, Ademar. **Lições da luta pela terra**. Salvador: Memorial das Letras, 1999.

_____. Trabalho de Base e Abrangência do Método. In: MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Método de trabalho de base e organização popular**. Caderno de Formação nº 38. São Paulo, 2009.

_____. **A formação de quadros: desafios e necessidades**. Março de 2010, mimeo.

_____. **Organização política e política de quadros**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

BORGES, Juliano Luis. Bases históricas do cooperativismo no MST. **Revista fato & versões**. n. 3, v. 2, p. 157-173, 2010.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOURDIEU, Pierre. “A juventude é apenas uma palavra”. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A situação atual do ensino médio brasileiro e as propostas para a próxima década: infraestrutura, gestão e formação profissional que atua no ensino médio. **Ensino Em Re-vista**, v. 19, n. 1, jan/jun, 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: **Manual de operações**. Brasília, 2004.

_____. **PRONERA: 18 anos, retornando às suas origens!** Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Diretoria de Desenvolvimento de Projetos de Assentamentos (DD), Coordenação-geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, 2016.

BRECHT, Bertolt. **Poemas (1913-1956)**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

BRENNEISEN, Eliane Cardoso. **Relações de poder, dominação e resistência: o MST e os assentamentos rurais**. Cascavel: Edunioeste, 2002.

BUCCI, Eugênio. Crença e militância: o santo combate. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A invenção das crenças**. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

BURKE, Peter. **Uma História Social do Conhecimento II**. Da Enciclopédia a Wikipédia. Rio de Janeiro, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **A formação dos trabalhadores no MST**: um estudo sobre o curso técnico em administração de cooperativas. Porto Alegre, 1996.

_____. **Formação de Educadores/as no MST**: um Currículo em Movimento. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge. O MST e a Educação. In: STÈDILE, João Pedro (Org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. O MST e a formação dos sem terras: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILE, Pablo. FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada, políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra. In: MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas**. Boletim da Educação. São Paulo, n. 8, Setor de Educação, 2001b.

_____. O currículo das escolas do MST: Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil - RAAB. n. 11, p. 33-47, abr. 2001c.

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo. Instituto de Educação Josué de Castro: características gerais da organização escolar e do método pedagógico. In: ITERRA. **O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional**. Cadernos Iterra, ano 7, n. 13, p. 11-42, dez. 2007.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010a.

_____. Educação profissional na perspectiva da educação do campo. In: CALDART, R. S. *et al.*(Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

_____. Educação Profissional no contexto das Áreas de Reforma Agrária: subsídios para discussão de diretrizes político-pedagógicas para os cursos do PRONERA. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos, MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (Orgs.). **Memória e história do PRONERA**: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011. p. 69-101.

_____. **MST. Desafios da formação da juventude**. Setor de Educação. Documento concluído em Abril de 2013. Digitado.

_____. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. In: CALDART, R. S. *et al.*(Orgs). **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015a, p. 177-219.

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Texto não publicado. Porto Alegre, julho de 2015b.

_____. **Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!** mimeo. Fev. 2016. 10 pgs.

CALDART, Roseli Salete *et al.* **Escola em Movimento no Instituto de Educação Josué de Castro**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

CALDART, Roseli; STÉDILE, Miguel; DAROS, Diana (Orgs). **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Algumas considerações acerca do modo de vida camponês. **Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 10, p. 1-16, 2014.

CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo. **Todas as constituições do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1971.

CARNEIRO, Bruno Lacerda. Organizações da classe dominante no campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Horácio Martins de. A emancipação do movimento no movimento de emancipação social continuada (resposta a Zander Navarro). In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **Produzir Para Viver: os caminhos da produção não capitalista**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2002.

_____. Camponeses no capitalismo. In: CARVALHO, Horácio Martins de. (Org.). **O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASAGRANDE, Nair. **Pedagogia socialista no século XXI: as contribuições da pedagogia da terra**. 2007. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CASTEL, Robert. As metamorfoses do trabalho. In: FIORI, José Luis *et al.* (Org.). **Globalização: o fato e o mito**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Elisa Guaraná de *et al.* **Os jovens estão indo embora?** Juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: EDUR, 2009.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos (Org.). **O Estado da Arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Instituto Josué de Castro: características gerais da organização escolar e do método pedagógico. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) **O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional**. Cadernos do ITERRA, ano VII, nº 13. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul/dez, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Biblioteca da Educação, série 1, v. 6).

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. Elementos para um balanço do curso Técnico em Administração de Cooperativas. In: ITERRA. **O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional**. Cadernos Iterra, ano 7, n. 13, 2008.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Fabiano. **A prática da mística e a luta pela terra no MST**. 2010. 284 f. Dissertação (Mestrado em História, Região e Identidades) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2010.

_____. **A alma do MST? A prática da mística e a luta pela terra**. Dourados: Ed. UFGD, 2014.

CORROCHANO, Maria Carla *et al.* **Jovens e Trabalho no Brasil**: Desigualdades e desafios para as políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, Instituto Ibi, 2008.

COSTA, Áurea de Carvalho. A educação profissional no campo hoje. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, Brasília, v.2, n. 1, p. 67-74, jul/dez. 2007.

COSTA, Gilvan L. Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, jan/abr. 2013.

_____. Trabalho docente no ensino médio no Brasil: desafios à universalização com qualidade social. **ECCOS-Revista Científica**, Espanha, n. 34, 2014.

COSTA, Joana (Org.). **Mais e melhor educação**: Educação dos Jovens Brasileiros no período 2006-2013. Brasília: IPEA, 2015.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O sucesso escolar**: um desafio pedagógico. São Paulo: Papyrus, 1992

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. A educação do Movimento dos Sem-Terra: Instituto de Educação Josué de Castro. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1379-1402, Set./Dez. 2004.

DAROS, Diana. Entrevista. Nosso desafio é ser uma escola da classe trabalhadora. **Jornal do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. n. 308, nov/dez. 2010.

DAYRELL, Juarez T. *et al.* Juventude e escola. In: SPOSITO, M. P. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009a.

_____. Uma diversidade de sujeitos: O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Juventude e Escolarização: Os sentidos do Ensino Médio**. Salto para o futuro, TV/Escola, Ano XIX, boletim 18, Novembro de 2009b.

DEJOURS, Christophe; LANCMAN, Selma; SZNELWAR, L. I. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**, v. 2, p. 49-106, 2004.

DE TONI, Miriam. Fim do Trabalho versus Centralidade do Trabalho. In: CATTANI, David; HOLZMANN, Lorena. **Dicionário de Trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouck, 2011.

DUSSEL, Henrique. Teologia da libertação e marxismo. In: LÖWY, Michel (Org.). **O marxismo na América Latina**: uma antologia de 1909 aos dias atuais. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Autores Associados, 1986.

FABRINI, João Edmilson; MARCOS, Valéria de. **Os camponeses e a práxis da produção coletiva**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FAGUNDES, Luciele Alves. **O ensino técnico no MST**. O caso do curso técnico em agropecuária com habilitação em agroecologia no Instituto Educar, em Pontão-RS. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

FAUSTO, Boris. Expansão do Café e política cafeeira. In: FAUSTO, Boris (Org.). **História da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano: 1. Estrutura de poder e economia (1889-1930). São Paulo: DIFEL – Difusão Editorial, 1985.

_____. **A revolução de 1930**. 11ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. Texto Base: Por uma educação básica do campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fund. Universidade de Brasília, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. O MST e as reformas agrárias do Brasil. **Observatório Social de América Latina**, Buenos Aires, ano IX. n. 24, p. 73-85, out. 2008.

_____. Introdução. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez (Orgs.). **Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas**. v. 2. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

_____. Reforma agrária e educação do campo no governo Lula. **Campo-Território – Revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, v. 2, n. 14, p. 1-23, 2012.

_____. A Reforma Agrária que o Governo Lula fez e a que pode ser feita. In: SADER, Emir (Org.). **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano; WELCH, Clifford Andrew; GONÇALVES, Elienai Constantino. Land Governance in Brazil. **Framing the Debate Series**, Roma, n. 2, ILC, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; GONÇALVES, Carlos Walter. **Josué de Castro: Vida e Obra**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2000.

FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx e Engels: História**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984 (Grandes cientistas sociais; 36).

_____. A sociedade escravista no Brasil. In: IANNI, Octavio (Org.). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **A sociologia no Brasil**, contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. Prefácio à primeira edição. In: FERNANDES, Florestan. **A contestação necessária**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FERREIRA, Brancolina; ALVES, Fábio. Juventude rural: alguns impasses e sua importância para a agricultura familiar. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 11-31, 2009.

FILGUERAS, Luiz; PINHEIRO, Bruno; PHILIGRET, Celeste; BALANCO, Paulo. Modelo liberal-periférico e bloco de poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida *et al* (Orgs). **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico (2003-2010)**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p.35-69.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Formação Humana e Educação Profissional: diálogos possíveis. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 29, p. 35-51, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Mudar é difícil, mas é possível e urgente. **Cadernos da Escola Cidadã**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1998. (v. 2).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7. ed. 2000a.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n 1, p.71-87, jan-junho, 2001.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil. In: VANNUCHI, Paulo; NOVAES, Regina. (Org.). **Juventude e sociedade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. Expectativas Juvenis e identidade do Ensino Médio: juventudes com o futuro interdito. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Juventude e Escolarização: Os sentidos do Ensino Médio**. Salto para o futuro, TV/Escola, ano XIX, boletim 18, nov. 2009.

_____. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, Antonio *et al* (Orgs). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

_____. Os circuitos da História e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 46, jan/abr. 2011a.

_____. Entrevista. A ruptura do dualismo estrutural. **Retratos da Escola**, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília, v. 5, n. 8, jan/junh, 2011b. Disponível em: <www.esforce.org.br>. Acesso em: 28 out. 2016.

_____. A conjuntura atual do capitalismo e as mobilizações sociais: a educação pública como arena na luta de classe. In: ORSO, Paulino; GONÇALVES, Sebastião; LUZ, Paulino Pereira da; ANJOS, Amâncio. **Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores**. São Paulo: Outras expressões, 2014.

_____. Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, 1988.

_____. Ensino Médio e Técnico Profissional: disputa de concepções e precariedade. **Jornal Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, ano 6, n. 68, p. 28-29, mar. 2013.

_____. Trabalho. In: PEREIRA, Isabel Brasil (Org.). **Dicionário Profissional em Saúde**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

_____. Educação Básica do Trabalhador: questões para debate. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 59-63, jul-ago. 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004.

_____. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; PAULO, Alentejano; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de Educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Júlio César Leal. Entrevista. Trabalho e Educação: Que Trabalho (De)Forma o Cidadão?. **Práxis Educacional: Trabalho e Educação**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, 2005.

GHEDINI, Cecília Maria; DE MOURA ABREU, Claudia Barcelos. A Formação de Educadores na Perspectiva da Educação do Campo: reflexões sobre o Iº Curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina. **Revista Contexto & Educação**, v. 25, n. 83, p. 83-108, 2013.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GÓES, Moacir de. Coletivo. In: STRECK, Danilo. R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GOES, Cesar. A comissão pastoral da terra: História e ambivalência da ação da igreja católica no

Rio Grande do Sul. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 5, n. 5, p. 105-141, jun. 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. **Sem Terra, ONGs e Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2000.

GÖRGEN, Frei Sérgio. Religiosidade e fé na luta pela terra. In: STÈDILE, João Pedro (Org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOZZI, Gustavo. Práxis. In.: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO. **Dicionário de Política**. 4ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

_____. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. v. 1.

_____. **Cadernos do Cárcere**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. v. 4.

_____. Cadernos do Cárcere 11. In: NOSSELA, Paolo. **Antônio Gramsci para os educadores**: São Paulo, 2004b.

GROPPO, L. A. **Uma onda mundial de revoltas**. Movimentos estudantis nos anos 1960. 2000. 696 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes; FASE, 1990.

HACK, Leni. **A cultura corporal no curso normal de nível médio no IEJC/MST**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

HIVERY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume,, 2005 (Coleção Geografia e adjacências).

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IASI, Mauro L. **As metamorfoses da consciência de classe**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

JANATA, Natacha Eugênia. Ensino Médio e a formação de jovens do campo. X ANPED SUL, **Anais...** Florianópolis, out. 2014.

JANATA, Natacha Eugênia; REGO, Thelmely Torres. Educação Escolar e MST: reflexões sobre o ensino médio e profissionalizante. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 267-285, jul./dez. 2014.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fund.Universidade de Brasília, 1999.

_____. **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Ensino Médio e Educação Profissional na produção flexível: A dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011.

KUENZER, Acácia. A formação dos educadores no contexto de mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, 1998.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

_____. EM e EP na produção flexível. A dualidade invertida. A ruptura do dualismo estrutural. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, jan/jun, 2011.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEÃO, G.M.P. Juventude. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LEITE, Sergio Pereira. Assentamento Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LEÓN, Oscar Dávila. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: GUIMARÃES, Maria Teresa Canezin; SOUSA, Sônia M. Gomes (Orgs). **Juventude e**

contemporaneidade: desafios e perspectivas. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: Ed. UFG, 2009. p.47-46.

LERRER, Débora Franco. Trajetória e habitus de militantes do MST. 32º Encontro Anual da Anpocs, Caxambu-MG, 2008. **Anais...** GT 41: Transformações sociais e projetos políticos em concorrência: reflexões a partir do rural, 2008.

_____. A militância como devoção: a primeira geração de militantes do MST. **Cadernos CERU (USP)**, v. 20, p. 133-161, 2009a.

_____. A Formação e a Educação dentro das estratégias de expansão do MST. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2009, **Anais...** Rio de Janeiro, 2009b.

_____. Formação, educação e relativização: a modernidade da luta agrária no Brasil hoje. XV Congresso Brasileiro de Sociologia, Curitiba-PR, **Anais...** Curitiba, 2011.

_____. Preparar gente: a educação superior dentro do MST. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 451-484, out. 2012.

_____. **Reforma Agrária:** Os caminhos do impasse. São Paulo: Garçoni, 2003.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs). **História dos jovens I: da antiguidade a era moderna.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

_____. **História dos jovens II: a época contemporânea.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996b.

LIMA, Aparecida do Carmo. Reflexões sobre a Educação Profissional em Agroecologia no MST: desafios nos cursos técnicos do Paraná. In: RODRIGUES, Fabiana T.; NOVAES, Henrique T.; BATISTA, Eraldo L (Orgs.). **Movimentos sociais, trabalho associado, e educação para além do capital.** São Paulo: Outras Expressões, 2012.

LOBO DA SILVA, Roberta Maria. **A dialética do trabalho no MST:** A construção da escola nacional Florestan Fernandes. 2005. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. Apresentação. A pedagogia no solo da revolução. In: LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Antônio Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUKACS, Gyorgy. **Por uma ontologia do ser social.** São Paulo: Boitempo, 2012. v. 2.

LUNACHARSKY, Anatoli. **Artigos e Discursos:** Sobre a instrução e a Educação. URSS: Edições Progresso, 1988.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Trabalho-Educação como Objeto de Investigação. **Trabalho e Educação**, Belo horizonte, v. 14, p. 127-136, 2005.

_____. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico.** 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

_____. Os objetivos da Educação. In: LUDEMANN, Cecília da Silveira. **Antônio Makarenko vida e obra** – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

_____. Os órgãos de autogestão. In: FILONOV, G.N.; BAUER, Carlos.; BUFFA, Ester (Orgs.). **Anton Makarenko.** Recife: Editora Massangana, 2010.

MANACORDA, Mário. **El princípio educativo em Gramsci.** Salamanca: Sigueme, 1977.

_____. **A história da educação: da antiguidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Marx e a Pedagogia Moderna.** Campinas: Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARIANO, Alessandro Santos; SAPELL, Marlene Lucia Siebert. Fechar escola é crime social: causas, impactos e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. 6º Seminário Nacional de Estado e Políticas Sociais. **Anais...** Cascavel-PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014.

MARQUES. Marta Inez Medeiros A atualidade do uso do conceito de camponês. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 11, n. 12, p. 57-67, jan.-jun. 2008.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso:** ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. Os movimentos camponeses e as lutas camponesas no Brasil. In: MST. **O movimento camponês no Brasil e a luta pela Reforma Agrária.** Caderno de Formação, n. 31, jan. 1999.

_____. Reforma agrária – o impossível diálogo sobre a História possível. **Tempo Social - Rev. Sociol**, São. Paulo, v. 11, n. 2, p. 97-128, out. 1999.

_____. **O sujeito oculto.** Porto Alegre: Editora da Universidade, 2003.

MARTINS, Maria de Fátima A.; ARROYO, Miguel Gonzales; AUGUSTO, Rosely Carlos (Orgs.). Dossiê Trabalho e Educação: Diversidade e Lutas Sociais no Campo. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n. 3, p. 81-93, set./dez., 2012.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985a.

_____. **Trabalho assalariado e capital**. São Paulo: Global, 1985b. (Coleção bases, 27)

_____. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1985c.

_____. Do capital. Livro Primeiro. In: **Os Pensadores: Marx – Vida e Obra**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1999.

_____. A história das histórias dos homens. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **K. Marx, F. Engels**. São Paulo: Ática, 1984.

_____. Carta a J. Weydemeyr. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **K. Marx e F. Engels**. História. 2 ed. São Paulo: Ática, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. O manifesto comunista. In: REIS FILHO, Daniel Arraão *et al* (Org.). **O manifesto comunista 150 anos depois: Karl Marx, Friedrich Engels**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

MASSIMI, M. **História das ideias psicológicas no Brasil, em obras do período colonial**. 1984. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

MATTOS, Marcelo Badaró. **E.P. Thompson e a tradição ativa do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2012.

MEDA, Dominique. **O trabalho, um valor em vias de extinção**. Lisboa: Fim de Século, 1999.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**. São Paulo: Cortez, 1998.

MELLO, M. **Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto**. Porto Alegre: Isis; IPPOA; Diálogo, 2005.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, 1997.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. **Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003a.

_____. Os princípios unitários na escola técnica do MST. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 82-95, jan/jun 2003b.

_____. A Igreja Católica e os movimentos sociais do campo: a Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 50, p. 331-341, maio/ago. 2007.

MESZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Antônio. Instituto de Educação Josué de Castro: núcleos de base e sua organicidade. In: ITERRA. **Reflexões sobre a prática**. Cadernos do ITERRA, Ano II, n.5, p. 27-36, out. 2002.

MIRANDA, Roberto de Sousa; CUNHA; Luís Henrique Hermínio. A estrutura organizacional do MST: lógica política e lógica prática. **Caderno CRH**, Salvador, v. 26, n. 68, p. 363-376, maio/ago. 2013.

MOHR, Naira Estela; VENDRAMINI, Célia Regina. A formação técnico-profissional no contexto do MST. **Educação**, v. 33, n. 1, jan/abr, 2008.

MOLINA Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____. Introdução. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 91-99.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. A Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, nº 3, jan./jul. 1998.

_____. Ensino médio e qualificação profissional: uma perspectiva histórica. In: BRUNO, Lúcia (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOTA, Maria Eleusa da. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF: a construção da Educação do Campo no Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

MOURA, Dante Henrique. Algumas possibilidades de Organização do Ensino Médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais**. **Anais...** Belo Horizonte, nov. 2010.

_____. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE: possibilidades e limites para a construção do novo plano de Educação Nacional de Educação.

Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul-set. 2010.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. Politecnicidade e Formação Integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Trabalho encomendado pelo GT 09 – Trabalho e Educação – para apresentação na 35ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais...** Porto de Galinhas, PE, 2012.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

NAVARRO, Zander. Mobilização sem Emancipação – As Lutas Sociais dos Sem Terra no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2002a.

_____. O MST e a canonização da ação coletiva (resposta ao artigo de Horácio Martins Carvalho). In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2002b.

NIEMEYER, Carolina Burle de. Via Campesina: Uma análise sobre sua gênese e processo de consolidação. **Raízes**, Campina Grande, v. 26, n. 1 e 2, p. 59–70, jan./dez. 2007.

NOVAES, Regina. Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia**, ano I, n. 2, Especial: Juventude Brasileira, p. 6-15, 2007.

NOSSELA, Paolo. Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. São Carlos, v. 12, n. 34, jan./abr.2007.

_____. **Ensino Médio: a luz do pensamento de Gramsci**. Campinas: Alínea, 2016.

OFF, Claus. **Capitalismo desorganizado**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLINDA, Evangelista. Apontamentos para o trabalho com Documentos de Política Educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. Antônio; SILVA, Nilma; MARTINS, Sueli T. **Método Histórico-social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A questão agrária no Brasil: não reforma e contrarreforma agrária no governo Lula. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida *et al* (Orgs). **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico (2003-2010)**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 287-328.

PELOSO, Ranulfo (Org.). **Trabalho de base**. Seleção de roteiros organizados pelo CEPIS. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PEREIRA, Isabel Brasil. Educação Profissional. In: CALDART, Rosely Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p.288-295.

PERGHER, Eduardo Gottens; FONSECA, Laura Souza; DUTRA, Geovanna C. Zanini. O Trabalho na Escola do MST: uma análise no Instituto de Educação Josué de Castro. XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte. **Anais...** Porto Alegre, 11 a 16 set. 2011.

PINTO, Adriana; DAROS, Diana; MELO, Letícia T. Juventude: protagonismo no processo formativo e na ação. In: MACHADO, Carmem Lúcia B.; CAMPOS, Christiane S. S.; PALUDO, Conceição (Orgs.). **Teoria e prática da educação do campo: análise de experiências**. Brasília: MDA, 2008, p. 220- 232.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. **A comuna escolar**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PIZETTA, Adelar João. A delegação de tarefas e poderes como mecanismo para projetar e formar militantes. In: MST. **Método de Organização: construindo um novo jeito**. Caderno de Formação, n. 35, São Paulo, 2000.

_____. Os vícios e desvios político-organizativos: origens, implicações e mecanismos para combatê-los. In: MST. **Método de trabalho de base e organização popular**. Caderno de Formação, nº 38, São Paulo, 2009.

_____. **A formação no/do MST: trajetória e desafios de um processo coletivo**. São Paulo, 2004. Texto impresso.

POCHMANN, Marcio. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004.

_____. **A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e a perspectiva do jovem no mercado de trabalho brasileiro**. 2ª ed. São Paulo: Publischer Brasil, 2010.

_____. **O trabalho no Brasil pós-neoliberal**. Brasília: Liber Livros, 2011.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 9ª ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989.

RAMOS, Marise Nogueira *et al.* (Coord.). **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: MST. **Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária**. Textos de estudos. São Paulo: Ed. ITERRA. Unidade de Educação Superior (UES), 2006.

_____. Reforma da Educação Profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trabalho Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 545-558, nov. 2007/fev. 2008.

_____. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, problemas e propostas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, P. 771-788, jul/set. 2011.

_____. Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. **Revista Salto para o Futuro**. Edição Especial. Ano XXIII, set. 2013.

RAMOS, Marise N.; CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.

RAMOS, Marise N.; CIAVATTA, Maria. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan/abr. 2012.

RIBAS, Alexandre. MST: Reorganização político-territorial dos assentamentos e a consolidação do sistema cooperativista dos assentados. **Revista NERA**.- Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA), Presidente Prudente, n. 1, 1998.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho, educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. 2011-2014. Porto Alegre, 2011.

_____. **Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio**. Porto Alegre, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Planejamento. **Situação da Educação no RS**. Porto Alegre, set. 2014.

ROCKWELL, E. **La experiência etnográfica: história e cultura em los procesos educativos**. 1ª edição. Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRIGUES, Margarita Victória; SANTOS, Francely Aparecida dos; COSTA, Karen Aguiar da. Makarenko o pedagogo poeta. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 2, n. 5, maio/ago, 2002.

ROLO, Marcio; MARISE, Ramos. Conhecimento. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

ROSE, Mike. **O saber no trabalho**: valorização da inteligência do trabalhador. São Paulo: Editora SENAC, 2007.

ROSSI, Wagner. G. **Pedagogia do trabalho**: caminhos da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1981a (v.1).

_____. **Pedagogia do trabalho**: caminhos da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1981b (v.2).

SANTOS, Boaventura de Souza. Por sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (Orgs.). **Memória e história do PRONERA**: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

SANTOS, Diorlei dos; CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. O processo de organização do trabalho no ITERRA. In: ITERRA. **Reflexões sobre a prática**. Cadernos do ITERRA. Ano II, n.5, out. 2002.

SANTOS, Josene dos. **A formação no Instituto Educar e suas contribuições para o território camponês**. 2011. Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2011.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. **Pedagogia-histórico crítica**: primeiras aproximações, 8ª ed., Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações: 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingues de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano 1, n. 1, jul. 2009.

SCHNAPPER, Dominique. **Contra o fim do trabalho**: conversa com Philippe Petit. Lisboa: Terramar, 1998.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. **Trabalho e Educação** v.12, jan./jun., 2003.

_____. O trabalho numa perspectiva filosófica. In: NOKAZAKI, Izumi (Org.). **Educação e Trabalho**: trabalhar, aprender, saber. Campinas: Mercado de Letras; Cuiabá: Editora da UFMT, 2008, p. 23-46.

SEGATTO, José Antônio. **A formação da classe operária no Brasil**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

SEVILLA, Eduardo Guzmán; MOLINA, Manoel González de. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 8, n. 7, p. 1-21, jul./dez. 2005.

_____. Lições camponesas. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular; Presidente Prudente: Unesp, 2008. p. 23-29.

SHULGIN, Viktor. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Ligia Osório. As leis agrárias e o latifúndio improdutivo. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 1, n. 2, abr./jun. 1997.

SILVA, Lourdes Helena da. Alternâncias educativas em foco: concepções, práticas e desafios na construção da educação do campo. In: WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores; MOURAD, Leonice de Fátima Alves (Orgs.). **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina**. Porto Alegre: Evangraf, 2016. p.141-161.

_____. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias?** Ed. Rev. e atualizada. Curitiba: Editora CRV, 2012.

SPÓSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, maio/dez. 1997.

_____. **A instituição Escolar e a Violência.** São Paulo: FEUSP, 1996.

_____. (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006).** Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 1.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1999.

_____. **Brava Gente: A trajetória do MST e a Luta Pela Terra no Brasil.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1996.

STÉDILE, João Pedro. O MST e a questão agrária: entrevista com João Pedro Stédile. **Revista Estudos Avançados**, v. 11, n. 31, 1997.

_____. MST: 25 anos de teimosia. **Revista Caros Amigos.** Jan 2009.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIM, Antonio. Pátria Educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012. p. 178-186.

THOMPSON, Edward Paul. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. v. 1.

_____. **A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b. v. 2.

_____. **A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987c. v. 3.

_____. **Senhores e caçadores: a origem da Lei Negra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987d

_____. **Os românticos.** A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p.11-47.

_____. **Costumes em comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. Algumas observações sobre classe e “falsa consciência de classe”. In: NEGRO, Antônio Luigi; SILVA, Sérgio (Orgs.). **A peculiaridade dos ingleses e outros artigos.** Campinas: UNICAMP, 2001.

TREVISAN, Mateus. Instituto de Educação Josué de Castro: uma escola do MST – sua gestão. In: ITERRA. **Reflexões sobre a prática**. Cadernos do ITERRA. Ano II, n.5, out. 2002.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo. **Introdução a Pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo. A fenomenologia. O Marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

VALADARES, Alexandre Arbex *et al.* Os significados da permanência no campo: Vozes da juventude rural organizada. In: SILVA, Enid Rocha Andrade da; BOTELHO, Rosana Ulhôa (Orgs.). **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2016. p. 59-94.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VELHO, Gilberto. Observando familiar. In.: NUNES, E. (Org). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VENDRAMINI, Célia Regina. Pesquisa e Movimentos Sociais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1395-1409, set./dez., 2007.

_____. A relação entre trabalho, cooperação e educação nas pesquisas sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, jan./jun., 2008.

VIEIRA, M. P. A. *et al.* **A Pesquisa em história**. São Paulo: Ática, 1989.

VIA CAMPESINA INTERNACIONAL. **Declaração de Maputo/Moçambique**. V Conferência Internacional. 2008 - Disponível em: <http://www.viacampesina.org/>. Acesso em: 27 out. 2016.

WESHEIMER, N. **Juventudes rurais**: mapas de estudos recentes. Brasília: MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário/NEAS - Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2005.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chaves**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

WOOD, Ellen. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In.: WOOD, Ellen M.; FOSTER, John B. (Orgs.). **Em defesa da História**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1999.

WOOD, Ellen Meiksins. Democracia contra o capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2006.