

Natacha Eugênia Janata

**“JUVENTUDE QUE OUSA LUTAR!”: TRABALHO, EDUCAÇÃO E
MILITÂNCIA DE JOVENS ASSENTADOS DO MST**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Educação.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Célia Regina Vendramini

Florianópolis
2012

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Janata, Natacha Eugênia
"JUVENTUDE QUE OUSA LUTAR!": [tese] : TRABALHO, EDUCAÇÃO
E MILITÂNCIA DE JOVENS ASSENTADOS DO MST / Natacha Eugênia
Janata ; orientadora, Prof^a. Dr^a. Célia Regina
Vendramini - Florianópolis, SC, 2012.
278 p. ; 21cm

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Trabalho e educação. 3. Jovens. 4.
Assentamentos. 5. MST. I. Vendramini, Prof^a. Dr^a. Célia
Regina . II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Natacha Eugênia Janata

“JUVENTUDE QUE OUSA LUTAR!”: TRABALHO, EDUCAÇÃO E MILITÂNCIA DE JOVENS ASSENTADOS DO MST)

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutora em Educação, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 04 de maio de 2012.

Prof.^a Célia Regina Vendramini, Dr.^a
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Célia Regina Vendramini, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Gaudêncio Frigotto, Dr.
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof.^a Suely Aparecida Martins, Dr.^a
Universidade do Oeste do Paraná

Prof.^a Mariléia Maria da Silva, Dr.^a
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.^a Sandra Dalmagro , Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Valeska Nahas , Dr.^a
Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Mauro Titon , Dr.
Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

À Ritamar, Marcos, Edson, Ana, companheiros e amigos, passado e presente do Colégio Iraci.

Aos jovens: Adriana, Carla, Éderson, Edilaine, Elio, Gabriela, Jaqueline, Jocielle, Joice, Jonatas, Josiane, Kelli, Kesia, Lucas, Márcia, Marines, Mary Lucia, Roseli, Silvano, Soniamar, Suellen, Thaile. Essa pesquisa é feita com, sobre e para vocês.

Às doces guerreiras Dandara e Haydée e ao companheiro/cúmplice Edson, por exercitarem comigo o sentido da alteridade.

Aos jovens militantes do MST e de toda a classe trabalhadora porque “Juventude que ousa lutar, constrói o poder popular!”

AGRADECIMENTOS

A minha família, apoio incansável e amor incondicional, sempre! Meu pai, Beto, minha mãe, Dori, meus irmãos, Sthéfano e Helen, meus cunhados Fabiane, Marcos, Andrea e Adriano, Edna, Alex e Emmanuel. Às pequenas Julia, Clarinha, Gio e Manu e ao único Matheus. Às bisas, primos e tias. A todos, o meu muito obrigada!

Aos amigos Marcos, Rita e Mauri, Ana e Osni, Rosália e suas meninas, Carla, Thaile, Vera, Orlando e família, Renê e Luciana, pela ajuda constante e sincera, pelas conversas, pelos aprendizados, pelo exemplo que são de vida e militância. Também aos pequenos Yago e Bruna, por compartilharem suas infâncias com as pequenas Haydée e Dandara. A distância traz sempre a saudade.

Aos jovens entrevistados, aos quais dedico esse trabalho. À Tatiane, Orlando, Rosália, Valdelir, Danilo e Ana, pelos importantes e emocionantes depoimentos.

Aos funcionários, em especial ao Joel pela sua ajuda na pesquisa, educadores, educandos e familiares do Colégio Iraci e também aos companheiros do MST, porque parte de quem eu sou devo a essas pessoas.

Ao querido professor Ari (in memoriam) pela possibilidade de entrada no doutorado. À professora Célia, por ter assumido a continuidade da orientação, mesmo em meio a tantos afazeres.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, pelas contribuições e por me moverem no sentido do amadurecimento.

Aos professores e colegas do Instituto Educampo, em especial ao professor Munarim e professora Beatriz, por terem me acolhido (a mim e minha família) no início do doutorado e proporcionado além da bolsa, muitos aprendizados. À Scheilla, Vanessa, Kamila, pela troca, convivência, suor e riso no trabalho e fora dele.

Ao professor Lucídio e Elisa, pela gentileza e humanidade de permitirem a morada de estranhos em seu lar, possibilitando nossa chegada em Florianópolis com mais tranquilidade.

Ao amigo Fabiano, pela convivência e proximidade vivida no doutorado, pelas conversas, alegrias e choros!!

Aos colegas das disciplinas realizadas com o prof Ari, em que nos dedicamos a estudar coletivamente o Álvaro Viera Pinto, pelas importantes contribuições em minha formação.

À Thel, Cecília e Je, por serem um aconchego na solidão da ilha!

À Rita e ao Arthur, por exercermos a “vizinhança” e a solidariedade na educação de nossos filhos. À Linéia e seu exemplo de alegria e amor.

Aos amigos de sempre, Rafael, Mariluz, Aninha, Claudia e Caubi, Adriana, Roger e Luiz, Ivana e Vitor, Iwana, pela importante referência em minha vida. À Leyli, Boca, Luiza e Julia, família especial, pela amizade, cuidado com as crianças, conversas, risos, apoio, sempre que precisamos. À Carol, por me ajudar na escrita do projeto para a seleção, quando o doutorado era apenas uma vontade de seguir estudando. À Alcione, pelo encontro, por me remeter a nossa amiga Ale, pela disposição e proximidade com Dandara e Haydée.

Aos professores Celi Taffarel, Mauricio Roberto da Silva, Marlene Sapelli, e Adriana D'Agostini, porque mesmo na pouca convivência são para mim exemplo de luta e militância na academia e na vida.

Ao Edson, por sermos mais, juntos. Pela dedicação, cuidado, atenção, por amar.

À Dandara e Haydée, por me ensinarem a viver “a dor e a delícia de ser o que se é”, por serem o novo, brotando do velho.

O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.

Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras, ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
levanta certeza na forma de muro,
orgulha-se de seu casulo.

Até que maduro
explode em vôos
rindo do tempo que imaginava saber
ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.

Mesmo o vôo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
e de suas certezas
É meta da forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para o vôo
é preciso tanto o casulo
como a asa.
(Aula de vôo, Mauro Iasi)

RESUMO

A juventude que vive o início do século XXI apresenta as marcas da sociabilidade do capital. Ao mesmo tempo em que se coloca a possibilidade de alongamento da escolarização com a ampliação de acesso ao ensino superior, vive-se uma situação de desemprego, perdas de conquistas com a flexibilização de contratos trabalhistas, a terceirização e a informalidade. As lutas presentes na constituição de assentamentos do MST são forças que se colocam contrárias a esse processo. O objetivo da pesquisa foi compreender como ocorre a formação de jovens militantes do MST, com o foco nos egressos do ensino médio do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, considerando a mediação entre a escolarização de nível médio, o trabalho, a militância e a continuidade dos estudos. A escola se situa no Assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu, PR e ambos foram constituídos a partir da ocupação da Fazenda Giacomet-Marodin, no ano de 1996, período de amplas mobilizações do MST. Realizamos entrevistas com 22 egressos do nível médio da escola, do período de 2001 a 2009, com três lideranças do assentamento, com a vice-diretora e a coordenadora pedagógica do curso de Formação de Docentes. Outros dados foram coletados por meio da observação participante e análise de documentos. A situação de trabalho dos egressos evidencia a presença do setor de serviços no assentamento; a mecanização da produção, que tem alterado a vida dos jovens; a saída do assentamento em busca de trabalho e estudo; bem como a sua inter-relação com a militância. O MST é o grupo no qual os jovens militantes podem estabelecer relações sociais mais amplas e complexas, permitindo a constituição de uma autonomia financeira, intelectual e emocional. Entretanto, a condição material e o espírito de sacrifício são elementos que aproximam a militância da alienação do trabalho assalariado. A continuidade de estudos tem sido possibilitada principalmente pelos cursos organizados pelo MST. Num período de massificação e mercadorização do ensino superior, tais cursos têm contribuído para uma formação pautada pelo enfrentamento a essa situação. Nesse contexto, para que a escola, e nela a etapa de nível médio, possa contribuir na formação dos jovens, é preciso que esteja articulada com a materialidade da vida, sobretudo com a organização da produção dos assentamentos, suas contradições e lutas sociais.

Palavras-chave: Trabalho e educação. Jovens. Assentamentos. MST

ABSTRACT

The youth living in the beginning of the twenty-first century has social capitalism scars. At the same time, we face the possibility of lengthening the school time to expand the access to a higher education; On the other hand an unemployment situation, loss of gains with the flexibility of labor contracts, outsourcing and informality is lived. The current struggles on establishment of MST settlement are forces that stand opposed to the aforementioned process. The main purpose of the research is to understand the formation process of the MST youth militants/political activists, focusing on the high school graduates of the Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, considering the mediation between the high school scholarship, work, activism and their continuation to the higher education. The school is situated in the Marcos Freire settlement, at Rio Bonito do Iguaçu, PR and both were made from the occupation of the Fazenda Giacomet-Marodin, on 1996, period of wide mobilizations of MST. The interviews were realized with 22 high school graduated, from the period of 2001 to 2009, with three settlement leaders, with the deputy director and educational coordinator of the Teacher Training course. Other data were collected through participant observation and document analysis. The work situation of graduates shows the presence of the service sector in the settlement, the mechanization of production, which has changed the lives of young people leaving the settlement in search of work and study, as well as their interrelationship with militancy. The other parts of the data were collected by the participation within the process and the document analysis. The work situation of the graduates shows the service sector presence in the settlement; the food production mechanization, which has changed young people life; the settlement evasion in search of work and study, as well as their interrelationship with the militancy. The MST is the group where young militants can establish complex and broader social relationships, allowing the establishment of a financial, intellectual and emotional autonomy. Notwithstanding, the condition of the resources and spirit of sacrifice are key elements that brings together the militancy of wage labor alienation. The continuity of studies has been made possible, mainly by the courses organized by the MST. In a period of mass media massification and marketization of the high school, such courses have contributed to a graduation based by the confrontation with this situation. In this context, to make the school and its high school stage a contribution to the young people graduation, it is necessary to articulate the materiality of life, especially with the organization of production of the settlements, its contradictions and social struggles.

Key words: Work and education. Youth. Young people. Settlements. MST

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Percentual de pessoas de 15 a 17 anos, residentes em domicílios particulares, por classes de rendimento mensal familiar <i>per capita</i> (salário mínimo - SM).....	30
Gráfico 02 - Evolução populacional em Rio Bonito do Iguaçu/PR.....	84
Gráfico 03 - Distribuição dos sistemas produtivos pelo percentual do total do número de famílias no Assentamento Marcos Freire, Rio Bonito do Iguaçu/PR, 2006.....	86
Gráfico 04 – Distribuição dos solteiros em relação à moradia independente dos pais e constituição familiar.....	115
Gráfico 05 – Distribuição dos casados em relação à moradia independente dos pais e constituição familiar.....	115
Gráfico 06 - Distribuição dos egressos por idade.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Situação dos egressos quanto à continuidade dos estudos....	44
Quadro 02 – Situação dos egressos quanto ao trabalho/atividades que exercem.....	44
Quadro 03 – Situação dos egressos quanto à militância.....	45
Quadro 04 – Perfil geral dos jovens egressos.....	46
Quadro 05 – Situação dos egressos quanto à participação no acampamento e inserção no Assentamento Marcos Freire.....	88

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01- Localização do município de Rio Bonito do Iguaçu/PR.....	59
Figura 02 - Ocupação Fazenda Giacomet-Marodin, organizada pelo MST, em Rio Bonito do Iguaçu/PR, 1996.....	70
Figura 03 - Localidades de origens das famílias acampadas na Fazenda Pinhal Ralo, da madeireira Giacomet-Marodin, Rio Bonito do Iguaçu/PR.....	74
Figura 04 – Área de assentamentos de Rio Bonito do Iguaçu e entorno correspondentes a ocupações de terras da empresa Giacomet-Marodin.....	83
Figura 05 – Localização das escolas estaduais e municipais nas áreas dos Assentamentos Marcos Freire e Ireno Alves dos Santos, Rio Bonito do Iguaçu/PR, 2011.....	92
Esquema 01 - Mundo do trabalho juvenil, Brasil, 2006.....	128
Figura 06 - Fotos da primeira estrutura física do Colégio Iraci, no sentido horário: 1-Momento da construção de salas de aula adaptadas com madeiras; 2- Salas de aulas já construídas com madeiras doadas; 3- Prédio de uma antiga delegacia na posição frontal, onde funcionaram três salas de aula; 4- Prédio da antiga delegacia na posição lateral.....	142
Figura 07 - Fotos das atuais instalações do Colégio Iraci, no sentido horário: 1-Frente do Colégio, com portão de entrada; 2- Pátio gramado no espaço entre salas de aula e saguão coberto; 3- Espaço interno de uma sala de aula; 4- Saguão coberto com mesas para alunos fazerem o lanche.....	143
Figura 08 - Matriz curricular do ensino médio, Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, PR/2011.....	152
Figura 09 - Matriz curricular do Curso de Formação de Docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, PR/2011.....	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Entrevistados por ano de conclusão do ensino médio e do Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak/PR, 2001-2009.....	41
Tabela 02 - Entrevistados por ano de conclusão do Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak/PR, 2008 -2009.....	42
Tabela 03 - Estabelecimentos agropecuários e área segundo a condição do produtor – 2006.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACAMF	Associação Central do Assentamento Marcos Freire
ANCA	Associação Nacional de Cooperação Agrícola
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEAGRO	Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia
CEFURIA	Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo
CND	Curso Normal À Distância
CNS	Curso Normal Superior
CONCRAB	Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária
COPEL	Companhia Paranaense de Energia
CPT	Comissão Pastoral da Terra
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IAP	Instituto Ambiental do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
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
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
ITCG	Instituto de Terras, Cartografia e Geociências
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MASTES	Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudoeste
MASTRO	Movimento dos Agricultores Sem Terra no Oeste do Paraná
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAC	Programa de Consolidação e Emancipação (Auto-Suficiência) de Assentamentos Resultantes da Reforma Agrária

PEA	População Economicamente Ativa
PIA	População em Idade Ativa
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNERA	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPP-FD	Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio
PQE	Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná
PROEM	Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SM	Salário Mínimo
UHE	Usina Hidrelétrica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	23
1.1	A CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO COMO FORÇA EM LUTA NO TERRITÓRIO EM QUE SE INSEREM OS JOVENS PESQUISADOS.....	37
1.2	OS CAMINHOS DA PESQUISA COM OS JOVENS.....	40
2	LUTA PELA TERRA, LUTA PELA VIDA: A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA NO ASSENTAMENTO MARCOS FREIRE.....	53
2.1	FORÇAS EM LUTA: A EXPULSÃO DAS TERRAS E O ENFRENTAMENTO DOS TRABALHADORES.....	54
2.2	GIACOMET-MARODIN, “SANGUE E SUJEIRA POR TODOS OS POROS” NAS LUTAS POR TERRA.....	64
2.3	A OCUPAÇÃO DO MST EM 17 DE ABRIL DE 1996: PROMESSA DE VIDA PARA CERCA DE 3.000 FAMÍLIAS, MORTE PARA 19 TRABALHADORES RURAIS EM LUTA!.....	68
2.3.1	De Giacomet-Marodin a Araupel, a luta capital-trabalho em Rio Bonito do Iguaçu.....	77
2.4	13 ANOS DO ASSENTAMENTO MARCOS FREIRE E A LUTA PARA A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA.....	84
3	SER JOVEM: DO SINGULAR AO UNIVERSAL.....	93
3.1	OS JOVENS DA PESQUISA.....	96
3.2	O TRABALHO E A CONDIÇÃO ETÁRIA NA DELIMITAÇÃO DO TEMPO DA JUVENTUDE.....	110
3.3	O DESEMPREGO NA CONDIÇÃO DO JOVEM CONTEMPORÂNEO.....	126
4	A FORMAÇÃO DOS JOVENS E A EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK.....	137
4.1	O COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK.....	137
4.2	A EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO NO COLÉGIO IRACI.....	146
4.2.1	O acesso ao conhecimento.....	164
4.2.2	A auto-organização e o desenvolvimento artístico e expressivo.....	176
4.2.3	O vínculo com a realidade social, o trabalho e as lutas do/no assentamento.....	185

5	O JOVEM E O MST, ENTRECruzAMENTOS ENTRE TRABALHO, ESCOLA E MILITÂNCIA.....	195
5.1	O QUE É NECESSÁRIO PARA SE FORMAR O “JOVEM RADICAL”?.....	202
5.2	JUVENTUDE MILITANTE, A CONJUGAÇÃO ENTRE TRABALHO E MILITÂNCIA E CONTINUIDADE DOS ESTUDOS.....	211
5.2.1	A continuidade dos estudos.....	218
5.2.2	A relação com os adultos e o espírito de sacrifício.....	222
	A FORMAÇÃO DOS JOVENS DIANTE DO MST E O COLÉGIO IRACI, CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	227
	REFERÊNCIAS.....	233
	APÊNDICE A - Questionário de identificação para jovens da entrevista coletiva.....	261
	APÊNDICE B - Roteiro de questões para o grupo de jovens na entrevista coletiva.....	265
	APÊNDICE C - Roteiro de questões para entrevista individual com os egressos.....	267
	APÊNDICE D - Roteiro de questões para entrevista com a direção da escola.....	271
	APÊNDICE E - Roteiro de questões para entrevista com a coordenação do Curso de Formação de Docentes.....	273
	APÊNDICE F - Roteiro de questões para entrevista com lideranças do assentamento.....	275

1 INTRODUÇÃO

O momento da vida designado como juventude abarca um processo de complexificação da formação humana, no sentido da compreensão e mediação mais amplas com outras instâncias de socialização para além da família e da escola. O ensino médio é a etapa da escolarização que coincide com esse momento e sua contribuição no processo formativo dos jovens pode ocorrer se estiver conectada com a materialidade da vida, com a organização da produção dos assentamentos, suas contradições e lutas sociais. Ao mesmo tempo, encontra limites nessa própria materialidade. É nessa relação contraditória que ocorre a formação dos jovens de assentamentos do MST.

Nesta pesquisa, defendemos a tese de que a escola como agência formativa tem uma contribuição a dar na formação dos jovens. No entanto, a formação do “jovem radical”¹ do MST é um processo que contém múltiplas determinações, no âmbito da produção, educação e formação, a fim de que a continuidade do Movimento como força em luta contra o capital seja viabilizada pela formação de novas gerações de militantes.

Em pesquisa de mestrado², que teve como foco a cultura do trabalho e do lúdico de jovens de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), constatamos que a saída desses do campo tem relação principalmente com a falta de perspectiva de trabalho, sendo o desejo da continuidade dos estudos algo também muito presente. O MST assume uma atribuição relevante pelas alternativas de escolarização que

¹ Termo retirado de Ianni (1968). A adjetivação radical tem o sentido de ir à raiz. Para o autor, o “jovem radical” é aquele que compreende as contradições do sistema em que vive, “vislumbra tanto as inconsistências estruturais do sistema como as alternativas concretas apresentadas à sua consciência”. Com esse descortinamento é possível gerar uma “consciência social singular” que gesta o jovem político ativo (IANNI, 1968, p. 238; 226).

² Pesquisa desenvolvida pela autora no período de 2002-2004, com o título: “Fuxicando sobre a cultura do trabalho e do lúdico de meninas-jovens-mulheres em assentamentos do MST”, tendo como campo de estudo jovens do Assentamento 30 de Outubro, em Campos Novos/SC, sob a orientação do professor Dr.º Mauricio Roberto da Silva.

tem desenvolvido, permitindo o acesso a cursos técnicos e profissionalizantes, em nível médio e superior.

A necessidade de compreender questões emergidas nesse contexto surgiu a partir da experiência de atuar como professora numa escola pública estadual, o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak³, no Assentamento Marcos Freire, localizado no município de Rio Bonito do Iguaçu/PR, trabalhando a disciplina de Educação Física com turmas de jovens do ensino médio e do curso de Formação de Docentes, modalidade Normal, além de coordenar o mesmo curso.

O colégio em questão possuía fortes vínculos com o MST, sendo uma das referências de escola de assentamento para o Setor de Educação do Movimento no estado. O assentamento onde a escola se localiza foi resultado de uma das maiores ocupações organizadas pelo MST, marcando historicamente a luta pela terra no Paraná.

Contraditoriamente, a cada fim de ano os jovens que encerravam o ensino médio corriam para a secretaria do colégio solicitar seu histórico escolar, no intuito de irem embora do assentamento em busca de emprego. Por outro lado, mesmo não tendo turmas formadas, o curso de Formação de Docentes aparentemente possuía jovens com outras expectativas, mais ligadas ao assentamento e às lutas do MST. Haveria diferenças na formação de cada uma dessas modalidades de nível médio que demarcavam perspectivas distintas aos jovens?

Uma observação mais atenta foi desvelando que, embora “as jovens”⁴ do curso de Formação de Docentes apresentassem um reconhecimento mais efetivo com as lutas do MST, isso não bastava para que seguissem produzindo suas existências no assentamento, nem tampouco assumissem a militância como projeto de vida. Em contrapartida, havia jovens que concluíram o ensino médio no colégio e se tornaram militantes justamente durante esse período da escolarização, mesmo sem terem cursado o profissionalizante.

É apenas no movimento de aproximação e afastamento que podemos compreender e analisar o real. A essência não está desvelada à primeira vista, por isso a necessidade da pesquisa. Ainda que aparência e essência constituam o fenômeno, importa compreender desde a aparência, o que há

³ Iraci Salete Strozak foi uma liderança do MST que desenvolveu trabalhos em várias regiões do Paraná, assumindo diferentes funções. Em 1996 e 1997, acompanhou o processo de formação das escolas no acampamento e assentamento da Giacomet-Marodin. Faleceu em acidente de trânsito em novembro de 1997.

⁴ O termo está entre aspas porque mesmo sendo a maioria havia alguns meninos matriculados no curso.

de essencial naquilo que se manifesta (KOSIK, 1989). Essa pesquisa se origina da minha experiência como professora da escola estudada, buscando investigar as problemáticas vivenciadas com o fim de compreendê-las em sua essência. A preocupação em estabelecer as relações parte-todo se faz presente, explicitando a concepção sobre o que é a realidade.

Abordando a conexão ciência e filosofia nos escritos de Marx, Lukács (1979, p. 24) aponta que “a ciência se desenvolve a partir da vida; e, na vida, quer saibamos e queiramos ou não, somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico.” Nesse sentido, compreendemos que as inserções sociais desses jovens ocultam ao mesmo tempo o cerne do que é ser jovem em determinado assentamento do MST, e a essência do ser social que vive em um dado tempo histórico, marcado pelas relações sociais de produção capitalistas.

Quais seriam os determinantes na formação dos jovens do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak? Como as experiências vividas nessa escola, especialmente no ensino médio, marcavam sua formação? Essas foram questões que me trouxeram ao doutorado e resultaram nessa pesquisa.

O Assentamento Marcos Freire é fruto de uma das maiores ocupações de terras realizadas na região centro-oeste do Paraná. Em 1996, mais de dez mil sem-terra, organizados pelo MST, ocuparam a Fazenda Pinhal Ralo, pertencente à madeireira Giacomet-Marodin. Esta possuía uma área com pouco mais de 80 mil hectares, numa extensão que envolvia três municípios, entre eles Rio Bonito do Iguaçu. No local onde antes havia a exploração da terra para uso de apenas uma única família, passou-se a produzir vida para cerca de 1.500 famílias (MONTEIRO, 2003; HAMMEL, SILVA, ANDRETTA, 2007).

No processo de luta pela democratização do acesso à terra, luta-se também pela educação e os trabalhadores sem-terra conquistaram seis escolas municipais de anos iniciais do ensino fundamental; quatro escolas estaduais de anos finais do ensino fundamental, sendo duas destas também de ensino médio - uma com curso profissionalizante – Formação de Docentes, modalidade normal, em nível médio integrado. Esta última consiste no Colégio Iraci Salete Strozak.

Uma das discussões do MST no âmbito da educação pautada na atualidade é o acesso ao ensino médio e profissionalizante-integrado. Já existem diversas experiências de cursos profissionalizantes em nível médio,

tais como Magistério, Técnico em Administração de Cooperativas⁵, entre outros, realizados pelo próprio MST e efetivados por meio de parcerias e convênios com instituições públicas. Essas possibilidades têm viabilizado a continuidade dos estudos de muitos jovens, assentados ou acampados, a partir de um projeto de formação humana que visa superar as relações do modo de produção capitalista⁶.

Em decorrência de tal demanda, em setembro de 2005 ocorreu o Seminário Nacional Educação Básica, nas áreas de Reforma Agrária do MST, no qual constituiu um Grupo de Trabalho sobre Educação Média e Profissional. Na síntese final desse seminário, afirma-se que foi a primeira reunião do Movimento para discutir essa etapa da educação básica, tratando da escola pública e dos cursos já desenvolvidos em parcerias (MST, 2006).

Um ano após realizou-se o 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária, com cerca de 500 participantes de 22 estados e do Distrito Federal, entre eles militantes de diferentes setores e coletivos do MST, educadores de 197 escolas públicas de assentamentos - das quais 38 de nível médio - além de jovens estudantes dessas escolas e representantes de outros movimentos e organizações integrantes da Via Campesina Brasil (MST, 2010).

Ambos os encontros buscaram, entre outros objetivos, “elaborar uma proposta para as escolas públicas de educação média das áreas de reforma agrária vinculadas ao MST” (MST, 2006, p. 7). O Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária aponta demandas de atendimento e fundamentos da concepção de ensino médio, entendida pelo MST como “Educação Básica de Nível Médio”, a fim de demarcá-la como integrante da totalidade da educação básica e que necessita ser universalizada, com obrigatoriedade no atendimento público e gratuito. Tais documentos sintetizam um movimento desencadeado pela demanda da formação da juventude dos assentamentos

⁵ Estes cursos são desenvolvidos principalmente no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) do ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, do MST, localizado em Veranópolis/RS, criado em janeiro de 1995 pela Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA) e pela Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária (CONCRAB). Tais cursos vêm buscando em sua trajetória formar jovens e adultos comprometidos com a reforma agrária e, sobretudo, com a superação do modo de produção capitalista. O ITERRA busca especialmente “atender às demandas de formação/escolarização de trabalhadores/as de assentamentos e acampamentos de todo o país”. (Caldart, 1997, p. 19).

⁶ Lima (2008) fez um estudo dessas experiências de ensino médio realizadas pelo MST à luz de reflexões acerca da emancipação humana.

que vem ganhando força nos debates do MST a partir, principalmente, de 2005.

Como aponta Martins (2009), a juventude esteve presente na própria constituição do MST, pois muitas das lideranças que contribuíram para forjar o Movimento eram jovens ligados sobretudo à militância na Igreja Católica. Nos anos 1990, com a consolidação dos acampamentos e assentamentos, formaram-se jovens com características diferenciadas, que participaram das primeiras ocupações ainda na infância. A partir de meados da década de 1990, emergem questões internas de demandas dessa juventude por escolarização, trabalho, lazer, participação nas decisões e, especialmente, pela necessidade de continuidade na luta do Movimento. Além disso, a temática da juventude, após o processo de redemocratização brasileira, retorna à discussão nacional. No bojo desse contexto, as lideranças do MST se põem a refletir sobre os desafios de possibilitar a permanência do jovem nos assentamentos, com maior participação nas decisões nesses espaços e no próprio Movimento.

Nas discussões que envolvem a educação, o documento síntese do Seminário de 2005, em que houve a reunião do Grupo de Trabalho: Educação Média e Profissional, no diagnóstico sobre a “Juventude Sem Terra”, aponta algumas questões importantes sobre a situação do jovem no Movimento. Há o reconhecimento de que existe pouca participação dos jovens nos assentamentos e na organicidade do MST, além da saída desses do campo em busca de renda e escolarização; o MST busca envolvê-los em ações pontuais, nos cursos e no trabalho de organização, sendo que a juventude que participa dos cursos é aquela mais inserida no Movimento; é necessário compreender melhor esse tempo de vida, considerando a participação da juventude em um movimento social, o MST, cuja principal atuação é de adultos (MST, 2006).

Mediante esse cenário, é delineado o perfil do que o “MST quer com a sua juventude nas escolas”:

Capacidade de entender profundamente a realidade, relacionando a teoria e a prática. Identificar-se como camponês e como Sem Terra, valorizar o campo como espaço de produção da vida e trabalhar pela superação da antinomia campo-cidade. Desenvolver uma postura crítica (organizar a rebeldia) e criativa (tomar posição, demonstrar pensamento autônomo, ser protagonista). Ter consciência dos direitos. Desenvolver uma visão de mundo na perspectiva da classe trabalhadora. Compreender os processos de produção da existência social. Construir sensibilidades e habilidades específicas relativas ao

mundo da cultura, da arte, dos esportes [...] Construir sensibilidades e habilidades específicas relativas ao mundo do trabalho. Realizar uma ação/atuação política: militância na organização. – Este é um dos traços reforçados no perfil esperado para os estudantes dos cursos específicos do MST (MST, 2006, p. 153).

Na discussão que envolve o acesso à educação de nível médio, a liderança do Movimento evidencia uma intencionalidade na formação política dos jovens, articulada com um projeto de transformação social, pautado pela superação do capitalismo.

Os jovens do campo ou da cidade enfrentam uma realidade semelhante no acesso ao ensino médio, pois a existência de um funil no que diz respeito à sua oferta ocorreu e ocorre em ambos os espaços, uma vez que abordamos a realidade de jovens a partir de um determinado corte de classe. Nas palavras de Frigotto (2004, p. 57):

Não se trata, também, de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida precária por conta própria, do campo e da cidade [...] Trata-se de sentidos e significados que afetam a forma, o método e o conteúdo do Ensino Médio.

O autor traz para o debate a relação trabalho e educação na formação dos jovens, afirmando que pensar o ensino médio partindo desses sujeitos significa passar de uma

[...] visão abstrata, iluminista e racionalista para uma compreensão histórica dos processos formativos e de construção de conhecimento nesse nível de ensino, em que se articulam ciência, trabalho e cultura (FRIGOTTO, 2004, p. 27).

Pochmann (1998) considera que, apesar de se elevarem os níveis de escolaridade dos jovens, a condição de “empregabilidade”⁷ juvenil piorou.

⁷ Alves (2009) faz uma crítica à utilização dessa expressão por entender que visa escamotear a realidade social, por isso o termo aparece entre aspas. Para a autora, apesar de no campo científico existirem abordagens que tratam em diferentes dimensões da empregabilidade, “o que é facto é que, o aumento do desemprego, o seu carácter estrutural e a consolidação do pensamento neoliberal têm contribuído para a manutenção e mesmo para o reforço da perspectiva individual e essencialista da empregabilidade e para uma concepção de actor social atomizado e flexível. [...]

Houve um acréscimo da taxa de desemprego, ampliou-se a flexibilização das relações trabalhistas, os empregos informais, sem registro, que não oferecem estabilidade, segurança, nem os mínimos direitos. Os maiores problemas em relação ao desemprego juvenil, gerados pela diminuição dos postos de trabalhos decorrentes das transformações dos anos 1990, ocorreram no setor primário (agricultura, pecuária, etc.).

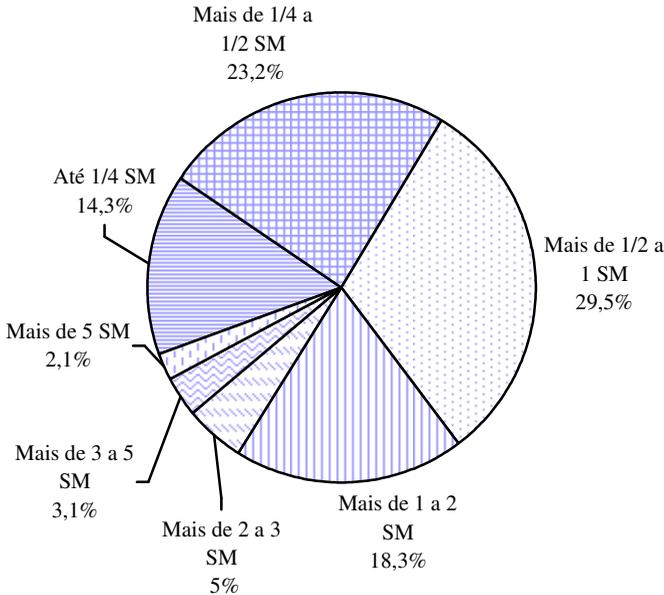
A migração do campo para a cidade é, portanto, um aspecto a ser refletido considerando a imbricação destes dois espaços - e não uma sobreposição, ou oposição – principalmente após o avanço das relações capitalistas, que tornam campo e cidade espaços interdependentes. O contexto do desemprego se inter-relaciona com a migração do campo para a cidade e indica que “riqueza e pobreza são síntese de um mesmo processo social, ou da unidade entre campo e cidade” (VENDRAMINI, 2009, p. 99). Campo e cidade são entendidos por Vendramini (2010, 128) como “duas faces de uma mesma realidade” em que capital e trabalho se colocam como forças em disputa na luta de classes.

Partindo dessas compreensões é que buscamos apreender as estatísticas que tratam da escolarização dos jovens em nível médio e que trazem dados a partir do limite da compreensão pela abordagem de um corte entre urbano e rural.

No que concerne aos indicadores sociais brasileiros, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2007) identifica que 37,5% dos jovens de 15 a 17 anos vivem em situação de restrição, convivendo em famílias com renda mensal *per capita* de até meio salário mínimo (SM). De outra parte, considerando os jovens de famílias com renda mensal *per capita* de mais de 2 SM, há apenas 10,2%. Somando os jovens de famílias de menor renda com os daqueles de família com renda de mais de ½ a 1 SM *per capita* temos um total de 67% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos em famílias com renda mensal de até 1 SM por pessoa.

Com efeito, se o emprego deixou de ser um direito, a empregabilidade passou, indiscutivelmente a ser um dever e uma responsabilidade individual” (ALVES, 2009, p. 55).

Gráfico 01 - Percentual de pessoas de 15 a 17 anos, residentes em domicílios particulares, por classes de rendimento mensal familiar *per capita* (salário mínimo - SM)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2007 apud IBGE (2008)⁸.

O ensino médio é o último nível da educação básica e está longe da universalização do acesso e permanência. A PNAD (2007) comprova tal afirmação ao contabilizar a taxa de frequência escolar líquida⁹ a estabelecimentos de ensino da população residente de 7 a 17 anos, por grupos de idade e nível de ensino. Considerando os dados do Brasil, temos 94,65% da população de 7 a 14 anos no ensino fundamental, e apenas 48% de 15 a 17 anos no ensino médio, significando que a frequência a esse nível de ensino não atinge nem a metade da população jovem na idade adequada.

⁸ “Nota: Os dados excluem a pessoa cuja condição na família era pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico. Incluem as famílias sem declaração de rendimento e sem rendimento” (IBGE, 2008). A soma dos valores indicados na fonte não corresponde a 100%.

⁹ “Proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola na série adequada, conforme a adequação idade-série do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas na mesma faixa etária” (IBGE, 2008).

Aquino (2009) aborda as disparidades internas do Brasil, comparando e trazendo à tona a relação entre os jovens¹⁰ do campo e da cidade, suas diferenças e semelhanças, também a partir de dados da PNAD (2007). Destaca que 84,8% do total dos jovens vivem em áreas urbanas e 15,2% no campo. Aproximadamente a metade dos jovens urbanos (48,7%) habita em moradias inadequadas fisicamente, podendo ter ausência de água canalizada, ou falta de esgoto, de banheiros de uso exclusivo do domicílio, de coleta de lixo, de iluminação elétrica, ou ainda paredes e/ou coberturas não duráveis. Cerca de 2 milhões de jovens vivem em favelas nas grandes cidades, sendo a maior parte negra (66,9%).

No que concerne ao campo, Aquino (2009) identifica que este concentra 29% dos jovens que vivem em situações precárias, destacando as dificuldades de acesso à terra e aos equipamentos públicos, o esforço físico requerido pelas atividades agrícolas e as expectativas de reprodução familiar, já que contrariamente ao meio urbano, o número de jovens mulheres, principalmente de 18 a 24 anos, é menor que o de homens, ocasionando o receio do celibato.

Os dados apresentados pela autora expõem o contexto em que vivem os jovens brasileiros, efetivamente os filhos da classe trabalhadora, marcados por dificuldades na falta de acesso à educação e saúde públicas de qualidade, de inserção no trabalho, convivendo com tráfico de drogas, violência, problemas ambientais, questões que afetam mundialmente a vida no século XXI.

Ao considerarmos os assentamentos de reforma agrária, percebemos a situação alarmante do ensino médio nesses locais. Dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PNERA, realizada em 2004 (INEP, 2007), demonstram que das 8.679 escolas de assentamentos pesquisadas no Brasil, 373 ofertam ensino médio, o que equivale a apenas 4,3%. Ao compararmos com os dados do ensino fundamental – anos finais¹¹ (34%), verificamos como a quantidade de escolas nos assentamentos diminui consideravelmente, o que leva à constatação de que o acesso ao nível médio da educação básica passa a ser possível, em sua maioria, com a saída do assentamento. Isso acarreta a dificuldade no acesso à escolarização, pelas grandes distâncias percorridas, as estradas em mau

¹⁰ A autora adota o recorte etário de 15 a 29 anos, seguindo a Secretaria Nacional de Juventude, da Presidência da República e o Conselho Nacional de Juventude (AQUINO, 2009).

¹¹ Segundo a PNERA (INEP, 2007), apenas 34% das escolas do assentamento ofertam os anos finais do ensino fundamental, o que por si só já é um dado a ser refletido.

estado, afetando a formação dos jovens nessa etapa da escolarização. Outro agravante é que grande parte da oferta do ensino médio é realizada no período noturno. Assim, a precarização do trabalho e do ensino compõe a realidade social dos jovens da classe trabalhadora no Brasil, como aponta Oliveira (2004).

Consideramos que:

- A conquista da terra, e com ela a possibilidade de sobrevivência, não significa a garantia do acesso a outros serviços, tais como educação, cultura, lazer. Caso a luta coletiva não seja permanente, estes ficam restritos e, com isto, a própria possibilidade de constituição enquanto seres humanos. Rio Bonito do Iguaçu, município em que se localiza um dos maiores assentamentos do MST no Paraná, e no qual os jovens da pesquisa residem/residiram, é um dos municípios de mais baixo Índice de Desenvolvimento Humano do Paraná¹², o que pode demonstrar que o acesso à terra não é a única condição de melhoria das condições de produção da vida.

- Tratamos de jovens que concretamente possuem ligação com um assentamento vinculado ao MST, constituído como fruto das lutas sociais e da organização coletiva dos sujeitos em confronto com a realidade de pobreza e extrema desigualdade social. As lideranças do MST, após mais de 25 anos de história, vivem a demanda da formação da juventude como necessidade de garantia da escolarização aos jovens, bem como de renovação dos seus quadros políticos.

- A escola em que os jovens pesquisados estudaram é caracterizada como uma escola pública, estatal, mas que possui inter-relação com o MST. Distingue-se das escolas organizadas e gestadas pelo próprio Movimento, por meio de convênios e parcerias (como é o caso do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA¹³). Essas, em certa medida, possuem autonomia em sua gestão, desde a organização curricular, passando pela escolha de educadores, processos de seleção, entre outros. O que não significa que as relações sejam homogêneas e que não haja projetos societários em disputa. Entretanto, na escola pública as relações antagônicas e os projetos de educação, emancipatórios ou não, estão

¹² Segundo os indicadores demográficos educacionais do IPARDES (2007), o valor do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), referente ao ano de 2000, de Rio Bonito do Iguaçu é de 0,669, estando na posição 388 dos 390 municípios do estado do Paraná.

¹³ Vide explicação na nota de rodapé nº 5.

em constante confronto, materializados desde a sala de aula. Sendo assim, a relação dos sujeitos que integram o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak com os princípios do Movimento não é unânime, nem de longe hegemônica e ocorre por compromisso político de alguns ao projeto de sociedade também defendido pelo MST, como destaca Souza (2006). São quase 15 anos de assentamento e diferentemente do início, quando o próprio Movimento, ao negociar e lutar pela escola, indicava os professores a serem contratados, hoje o corpo docente do colégio pesquisado é constituído por 90% de professores não efetivos e que não necessariamente possuem identificação com o MST ou com uma perspectiva de transformação social.

A pesquisa parte de um recorte particular¹⁴ do real – jovens egressos do ensino médio de uma determinada escola localizada em um assentamento do MST. Com ele, buscamos estabelecer as relações necessárias com a totalidade das questões que o envolvem. Isso significa que as análises se propõem a ser elaboradas à luz dos processos mais gerais que ao mesmo tempo em que configuram e constituem esse particular. Buscamos não deixar de lado a compreensão da relação dialética entre parte e todo dos fatos, como ressalta Kosik afirmando que o conhecimento concreto da realidade:

É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (KOSIK, 1989, p. 41-42).

Lukács (1978) ao abordar a necessidade econômica no processo histórico de constituição do ser social, traz uma contribuição e nela, paralelamente, podemos encontrar justificativa de buscar os jovens que já

¹⁴ Buscamos ter o cuidado de não recair num particularismo que propõe explicações a partir do fato, mesmo sem estabelecer as conexões que entendemos serem necessárias para a compreensão do real. Lukács (1978, p. 18) afirma: “Hoje, na tentativa de renovar a ontologia marxiana, deve-se dar igual importância a ambos os aspectos: a prioridade do elemento material na essência, na constituição do ser social, por um lado, mas, por outro e ao mesmo tempo, a necessidade de compreender que uma concepção materialista da realidade nada tem em comum com a capitulação, habitual em nossos dias, diante dos particularismos tanto objetivos quanto subjetivos.”

concluíram o ensino médio. O autor aborda o caráter *pos festum* dos acontecimentos e de como somente num segundo momento conseguimos entender o seu caráter concreto, isso porque, segundo ele “(...) algumas tendências gerais são visíveis; mas concretamente, elas se traduzem na prática de modo bastante desigual” (LUKÁCS, 1978, p. 12).

Diante do exposto nos questionamos: Qual a materialidade da vida que está posta aos jovens do assentamento? De que forma ocorreu a escolarização de nível médio dos egressos no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak? Quais são os determinantes e, concomitantemente, as possibilidades anunciadas para a formação dos jovens nesse estabelecimento de ensino? Quais as necessidades sociais postas que configuram as alternativas de trabalho, militância e continuidade dos estudos dos egressos? O que o percurso do trabalho, da militância e da continuidade dos estudos tem a ver com a escolarização, sobretudo no nível médio? Que aspectos são evidenciados dessa mediação para o desenvolvimento do “jovem radical” do MST, em particular os egressos?

A **questão central** que originou a pesquisa é: quais os nexos e contradições da escolarização de nível médio dos egressos do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak com o trabalho, a militância e a continuidade dos estudos, tendo em vista a formação de jovens militantes?

Tais questões consideram os limites da escola no capitalismo na perspectiva de uma formação para a emancipação humana, ao mesmo tempo em que compreendem-na como um componente no processo formativo. Mézarós (2006) reforça o entendimento de que a educação formal é apenas um dos muitos espaços de educação, onde ocorrem processos de “internalização”, sendo as relações sociais de determinados modos de produção aquelas que educam, formam e são formadas pelos seres humanos. Ainda assim, o autor afirma a “contribuição vital” que a mesma pode oferecer ao articular-se com as lutas sociais mais amplas, numa perspectiva abrangente da educação “como a nossa própria vida” (MÉSZÁROS, 2005, p. 59). Com o entendimento em relação às determinações da escola no capitalismo, e também de suas potencialidades em relação às suas “*aspirações emancipadoras*” (MÉSZÁROS, 2005, p. 59), é que problematizamos a formação dos jovens nos assentamentos do MST.

As categorias são construções da práxis da pesquisa – não são simplesmente analíticas e estabelecidas *a priori* – e o próprio processo de investigação vai revelando a relação fenômeno-essência. Como aborda Thompson (1981), as categorias teóricas são expressões da realidade que nos permitem compreender a práxis social. Sendo assim, as temáticas analisadas na pesquisa são assim compreendidas:

- Jovens de assentamento do MST– Na totalidade, expressam as questões que perpassam a vida da classe trabalhadora. Em suas particularidades, são sujeitos que produzem suas vidas em um assentamento do MST, possuindo perspectivas e desafios que se diferenciam da geração adulta e da infância. A precariedade na produção da vida no campo é entrecruzada com o MST como possibilidade de rompimento com o existente. Os jovens são o elo de continuação das lutas no assentamento e no próprio Movimento. Além disso, tratamos de egressos da escolarização em nível médio e consideramos que os aprendizados na escola podem se relacionar com uma formação mais ampla.

- Formação escolar em nível médio – A escola tem suas contribuições a oferecer na formação dos jovens no sentido de colaborar para uma contrainternalização da ordem social capitalista. Ao mesmo tempo, a materialidade da vida dos jovens pode trazer benefícios no sentido de recriar a escola e, em específico, a educação de nível médio, a fim de que fortaleça uma formação mais ampla dos jovens, tendo como perspectiva a superação do capitalismo.

- Trabalho – Como jovens da classe trabalhadora, a sobrevivência é uma preocupação constante em suas vidas. Entretanto, a possibilidade efetiva de rompimento com laços familiares e de saída de casa torna a busca por atividades remuneradas uma demanda que se sobressai. A escola forma para o trabalho, independentemente de também aplicá-lo como elemento educativo. No entanto, abordamos uma escola em específico, com finalidades que projetam a formação de seres humanos que busquem a transformação social. Reconhecer que conteúdos e aprendizados do ensino médio se relacionam, ou não, com as atividades exercidas nos trabalhos dos egressos, contribui para pensar a mediação entre a formação escolar e a materialidade da vida.

- Militância – A formação política e de quadros é uma necessidade de qualquer movimento social, destacando-se no MST pela sua duração de mais de duas décadas. Inserir-se nas lutas pode ou não ser uma perspectiva colocada para o jovem que reside em um assentamento do MST e, ainda assim, efetivada de distintas formas: localmente, ao pensar a produção e a vida no assentamento a que pertence; ao mesmo tempo em que ou ainda organicamente, em diferentes frentes de atuação no Movimento. A formação escolar pode estabelecer nexos com a formação política, desde que vinculada com as lutas sociais inerentes à vida dos jovens.

- Continuidade dos estudos – O alongamento da escolarização é uma característica presente no século XXI, e a ampliação de acesso ao ensino médio tem ocorrido no Brasil elevando a escolarização dos jovens da classe trabalhadora, mesmo que de forma lenta e precária. No entanto, essa situação não se relaciona diretamente com a possibilidade de emprego. Antes, o que ocorre é o inverso: aumenta-se o tempo de escolaridade dos jovens e com ele também o desemprego. Nesse contexto, o prolongamento nos estudos de jovens do MST tem ocorrido, sobretudo, pelas conquistas de programas do governo federal, especialmente pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Através dele, é possível estabelecer parcerias com instituições de ensino públicas e consolidar cursos de nível superior em diferentes áreas como Pedagogia, Licenciaturas, Agronomia, Direito, entre outros. Este tem sido um importante espaço formativo dos jovens do MST.

Constituiu-se **objetivo geral** da pesquisa compreender como ocorre a formação de jovens militantes do MST, com foco nos egressos do ensino médio do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, considerando a mediação entre a escolarização de nível médio, o trabalho, a militância e a continuidade dos estudos. Deste destacam-se os **objetivos específicos**:

- Compreender como ocorre a produção da existência no Assentamento Marcos Freire, local onde residem/residiram os jovens pesquisados;
- Analisar os determinantes e possibilidades da formação dos jovens na perspectiva da escolarização de nível médio no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak;
- Compreender os condicionantes da formação dos jovens egressos em relação ao trabalho, à militância e à continuidade dos estudos.
- Debater os entrecruzamentos entre o percurso de trabalho, militância e continuidade dos estudos e a escolarização de nível médio dos jovens pesquisados;
- Analisar as evidências dessa mediação com a formação de jovens militantes do MST.

Consultamos a pesquisa de Vendramini (2008a) intitulada “Movimento educativo emancipatório: uma revisão das pesquisas sobre o Movimento dos Sem Terra no campo educacional”, em que a autora realizou um mapeamento das teses e dissertações no Banco de Teses da CAPES a partir da palavra-chave MST, no período de 1987 a 2006. Para atualizar o mapeamento acessamos o Banco de Teses da CAPES utilizando

a mesma palavra-chave, nos período de 2007 a 2009. Com base nos resultados dessa investigação, destacamos os trabalhos de Sales (2006¹⁵) e Martins (2009) por tratarem de jovens de assentamentos e acampamentos do MST, trazendo dados importantes para ampliarmos nosso escopo de análise para além da particularidade da pesquisa. Machado (2003) e Araújo (2007), ainda que não abordem especificamente os processos formativos dos jovens em assentamentos, também contribuíram com nossas reflexões por tratarem das escolas e experiências educativas do MST. Nesse campo, situa-se também a tese de Dalmagro (2010).

Ao nos localizarmos no interior das pesquisas qualitativas entendemos, de acordo com Minayo (1996), que as relações ocorrem entre sujeitos. Além disso, há um compromisso político com a produção científica. Sendo assim, como formas de abordar a realidade, entendemos como necessário a interação pesquisadora e sujeitos pesquisados com a segurança de não fugir do objeto de estudo. Bogdan e Biklen (1994) reforçam a necessidade dessa relação a fim de que a investigação possa trazer dados variados do contexto, enriquecendo as reflexões. Utilizamos das entrevistas e anotações em diário de campo como procedimentos centrais na pesquisa de campo, bem como da observação participante.

1.1 A CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO COMO FORÇA EM LUTA NO TERRITÓRIO EM QUE SE INSEREM OS JOVENS PESQUISADOS

A especificidade das lutas concretas travadas pelos trabalhadores sem-terra organizados no MST, na ocupação da Fazenda Pinhal Ralo, da empresa Giacomet-Marodim, trouxe a necessidade de compreender a luta pela terra e conflitos da região oeste e sudoeste do Paraná, na relação com a ocupação que resultou no Assentamento Marcos Freire. Passados mais de dez anos, buscamos situar como ocorre a produção da existência no assentamento, compreendendo a materialidade da vida presente na formação dos egressos do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.

O primeiro passo na efetivação da investigação foi um levantamento das pesquisas já produzidas que contextualizavam a história do Assentamento Marcos Freire, considerando os níveis da especialização, mestrado e doutorado. Consultamos a Biblioteca Municipal de Rio Bonito

¹⁵ A tese de doutorado de Sales é de 2003, porém nos utilizamos do livro editado a partir da tese, com data de publicação de 2006.

do Iguçu e o Banco de Teses da Capes¹⁶. Procuramos por outras publicações que tratassem da temática histórica do assentamento, bem como de questões que envolvessem o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak¹⁷. Por último, consideramos também um livro escrito por professores da escola pesquisada que é resultado de um projeto, desenvolvido no colégio, de resgate histórico e cultural do assentamento. A publicação foi realizada em conjunto com os educandos e organizada por Hammel, Silva e Andreetta (2007).

Concluída a leitura dos textos, percebemos que a história do Assentamento Marcos Freire se encontrava sistematizada principalmente a partir de relatos de pessoas que haviam participado do processo de acampamento. Que sentido teria contar o que já foi contado, utilizando-se da mesma forma? Que contribuições essa investigação poderia dar no sentido de ir além do que já havia escrito?

Buscando trazer elementos que pudessem contribuir na compreensão da conquista do assentamento como uma força em luta, optamos por trabalhar com informações que haviam sido divulgadas pelos jornais impressos na época da ocupação, bem como com outros documentos produzidos pelo próprio MST, possibilitando complementar ou confrontar com a história do assentamento já sistematizada. Assim, procedemos a consulta na Secretaria Estadual do MST no Paraná, na qual não nos foi disponibilizado nenhum material, tendo sido encaminhados para o Centro de Documentação e Biblioteca Popular Mara Vallauri, organizado pelo Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo (CEFURIA), ambos em Curitiba. No Centro de Documentação, tivemos acesso a vários materiais¹⁸ que foram utilizados como fontes.

¹⁶ Como resultado, obtivemos três monografias de conclusão de curso de Especialização em Educação do Campo de autoria de Andreetta (2007); Galera (2007) e Viola (2007); uma monografia de especialização em História da Educação Brasileira, de Paese (2008); duas dissertações de mestrado em Educação de Rodrigues (1999) e Cericato (2008).

¹⁷ Encontramos quatro de autoria de França e Pires, (2007); Guine e Pires (2008); Coca e Fernandes (2009); Monteiro (2003). Aqui merece destaque a produção que envolve também outros assentamentos na região, realizada sob a coordenação do professor Ariel Pires, da Unicentro, em Guarapuava, até 2009 a universidade estadual pública mais próxima de Rio Bonito do Iguçu.

¹⁸ Os documentos foram os seguintes:- um vídeo produzido pelo MST, denominado “Giacomet Marodin, uma história de luta e devastação”, sem referência de data. ; - o Boletim Poeira, da Comissão Pastoral da Terra, de 1983; - recortes de jornais do Paraná: Folha do Paraná, O Estado do Paraná e Folha de Londrina, com matérias no ano de 1996 e 1997; - uma matéria no jornal O Estado de São Paulo,

Consultamos também o arquivo de jornais da Comissão Pastoral da Terra no Paraná. Como o volume de material era muito grande, optamos pelo recorte histórico de um ano, no período entre abril de 1996, quando ocorreu a ocupação, e maio de 1997, momento em que já havia saído o decreto de desapropriação e a imissão de posse, assentando uma parte das famílias acampadas. Os jornais foram: O Estado do Paraná, Gazeta do Povo, Folha de Londrina, Gazeta do Paraná, Jornal do Estado e Folha de São Paulo.

Um último arquivo de recortes de jornais consultado foi o da Biblioteca Municipal de Rio Bonito do Iguaçu. Nesse consideramos apenas os jornais de circulação local: O Independente e Correio do Povo.

Nesse processo, tivemos acesso ao Plano de Consolidação do Assentamento Marcos Freire (2006), documento em fase de conclusão, a ser aprovado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Mesmo não estando finalizado, muitos dados relevantes foram encontrados nele acerca da história e da caracterização da produção da vida no assentamento.

Após a coleta de todo o material¹⁹, fizemos a leitura, a separação por data de publicação, com o devido resumo, destacando os acontecimentos

de 14 de setembro de 1997; - matérias publicadas no Jornal Sem Terra de maio de 1996, junho de 1996, janeiro de 1997, abril/maio de 1997 e setembro de 1997; - uma matéria da Revista Sem Terra de abril/maio/junho de 2001, intitulada: “A saga do povo sem terra na cidadela da reforma agrária”; - uma matéria na Revista Manchete de 18 de maio de 1996, denominada “A república dos sem terra”; - matérias em exemplares do jornal Folha Popular, de circulação mais restrita a Curitiba e região metropolitana, com datas de 18 a 24/05/1996; 15 a 21/06/1996; 29/06 a 05/07/1996; 8 a 21/02/1997 e 19/04 a 02/05/1997; - um panfleto de divulgação de um Ato de Protesto contra a Violência no Campo e pela Reforma Agrária, promovido pelo Fórum pela Reforma Agrária e Urbana, Cidadania e Emprego e realizado em 23/01/1997 em Curitiba; - uma circular interna do MST denominada “Assassinatos no campo: a irresponsabilidade do governo FHC, de 17/01/1997, denunciando assassinatos de trabalhadores rurais no Pará e em Rio Bonito do Iguaçu e convocando para um ato na Fazenda Giacomet.

¹⁹ Para que fosse possível atingir a intenção de acessar os diferentes materiais existentes, foi necessária a contribuição de algumas pessoas. Agradecemos à Fernanda Fernandes Baggio, do CEFURIA; Vera Luiza Schwerz Gislou, da CPT; Jeferson Sales do ITCG; à equipe da Secretaria Municipal de Educação de Rio Bonito do Iguaçu e Laranjeiras do Sul; Vera Marcondes e Carla Loop, do MST; Ana Cristina Hammel e Ritamar Andretta, do Colégio Iraci; Edson Marcos Anhaia e Marcos Gehrke, ambos educadores presentes desde as primeiras discussões sobre a implantação das escolas nos assentamentos em Rio Bonito do Iguaçu. Enfim, ao José Pereira, da direção estadual do MST em 1996, que

relatados, associando e confrontando as informações. Passamos, então, para a sistematização resultante desse trabalho.

Os depoimentos presentes nas publicações e pesquisas já existentes abordavam, em sua maioria, o cotidiano de organização vinculado às formas e iniciativas que vinham sendo experimentadas pelo MST, enquanto ações de enfrentamento dos trabalhadores rurais sem-terra. Traziam também a precariedade e sofrimento vividos na luta, bem como os sonhos e conquistas consequentes dela. Pelos materiais consultados, pudemos acessar informações como cidades de origem dos acampados, suas ocupações anteriores, relatos de outras partes envolvidas como, por exemplo, representantes da Giacomet-Marodim, do padre responsável pela Igreja Católica de Rio Bonito do Iguaçu, do Promotor de Justiça de Laranjeiras do Sul, entre outros. Posições diversas que buscamos expor no **capítulo 2** e que possibilitam uma compreensão mais ampliada do momento histórico vivido como uma expressão particular da luta de classes, além de contribuir para a compreensão da produção da materialidade da vida no assentamento em que os jovens entrevistados residem/residiram.

1.2 OS CAMINHOS DA PESQUISA COM OS JOVENS

Os egressos do Colégio Iraci Salete Strozak perfaziam um conjunto de 138 jovens, dos quais 114 do ensino médio e 24 do curso de Formação de Docentes, em nível médio. Foram entrevistados 22 jovens, 15 dos quais haviam cursado o ensino médio e os demais o curso de Formação de Docentes.

Para a obtenção dos 22 egressos, iniciamos com a identificação de todos os jovens que haviam realizado a sua escolarização em nível médio na escola pesquisada, considerando o ano de formatura da primeira turma – 2001 e o da última antes da realização das entrevistas – 2009²⁰.

disponibilizou seu arquivo pessoal com variados documentos. Entretanto, como isso ocorreu quando já estávamos na elaboração escrita dos dados encontrados, o tempo e o foco da pesquisa não permitiram nos determos nesse material. Aproveitamos apenas alguns documentos que apresentaram elementos novos para a análise. Órgãos como o INCRA - tanto o escritório estadual, em Curitiba, como o regional, localizado em Laranjeiras do Sul - e entidades como a Associação Central do Assentamento Marcos Freire (ACAMF) foram consultados e contribuíram fornecendo contatos de pessoas com as quais pudemos obter o material utilizado.

²⁰ A vice-diretora e um funcionário da escola, que reside no assentamento e trabalha na secretaria desde o início de seu funcionamento, contribuíram prestando informações sobre o local de moradia dos jovens, em pesquisa de campo no dia

Sistematizamos uma tabela com os concluintes que cursaram todo o nível médio no Colégio Iraci, distribuindo-os por ano de conclusão/saída da escola e possível moradia em dezembro de 2010, conforme consta a seguir.

Tabela 01²¹ - Entrevistados por ano de conclusão do ensino médio e do Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak/PR, 2001-2009

Ano de conclusão	Nº de concluintes do ensino médio ²²	Nº de concluintes que permanecem no assentamento	Nº de entrevistados
2001	10	1	1
2002	3	1	1
2003	1	0	0 ²³
2004	15	9	2
2005	16	3	2
2006	15	5	3
2007	11	3	2
2008	17	3	1
2009	26	11	3
Total	114	35	15

Fonte: Elaborada pela autora, com base na pesquisa de campo.

07/07/2010. Embora sejam fontes confiáveis, os dados não são necessariamente precisos, possibilitando uma noção mais ampla do deslocamento ou permanência dos jovens no assentamento.

²¹ A formatação de todas as ilustrações e tabelas segue a NBR 14724 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2011), em vigência desde 17/05/2011. Esta normatização remete ao IBGE (1993) a padronização das tabelas.

²² Dados de concluintes obtidos pelos Relatórios Finais das turmas, fornecidos pela vice-diretora da escola, bem como em consulta ao Sistema Estadual de Registro Escolar - SERE, da Secretaria de Estado da Educação, acessado durante o mês de julho de 2010 na seguinte página da internet: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br>.

²³ Do contingente de 22 egressos do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, pelo menos um ex-aluno de cada turma foi entrevistado. Apenas com os formados em 2003 não obtivemos nenhuma entrevista por uma questão peculiar: nesse ano, apenas um aluno concluiu todo o ensino médio na escola, e não conseguimos fazer contato com ele, pois o mesmo não reside mais no assentamento.

Tabela 02 - Entrevistados por ano de conclusão do Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak/PR, 2008-2009

Ano de conclusão	Nº de concluintes do Curso de Formação de Docentes	Nº de concluintes que permanecem no assentamento	Nº de entrevistados
2008	13	5	2
2009	11	2	5
Total	24	7	7

Fonte: Elaborada pela autora, com base na pesquisa de campo.

Junto a essa primeira etapa, fizemos uma ida a campo de forma exploratória a fim de clarear o foco da investigação. Realizamos uma entrevista em grupo²⁴ no dia 08 de julho de 2010, nas dependências do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, com 9²⁵ egressos. As falas foram registradas em gravador digital, além das anotações de impressões e reflexões no diário de campo²⁶.

Ainda nesse momento inicial, fizemos uma entrevista com a vice-diretora da escola e um assentado liderança do MST que participou do processo de ocupação, sendo vereador em Rio Bonito do Iguazu desde 2005. Também obtivemos acesso a materiais e documentos que foram consultados e analisados, tais como os referentes à história da ocupação, bem como dos específicos do Colégio, os Projetos Político Pedagógicos (2000; 2002; 2009) e a proposta do Curso de Formação de Docentes (PPP-FD, 2008), bem como os relatórios finais das turmas do ensino médio e curso de Formação de Docentes, desde o início do funcionamento da escola, em 1997, até 2009.

²⁴ Tomamos como base a experiência vivida no mestrado em que, com fundamento em Bogdan e Biklen (1994), além de Silva (2000), utilizamos como técnica para a obtenção de dados a execução de oficinas, nas quais entrevistamos os jovens coletivamente.

²⁵ Para a entrevista coletiva com os egressos, a direção do colégio contribuiu enviando convites com esclarecimentos acerca do encontro, detalhando os objetivos da pesquisa e o critério básico de participação: ser egresso do Colégio Iraci, tendo cursado no mesmo os três anos do ensino médio ou os quatro do Curso de Formação de Docentes – nível médio. Participaram da entrevista 11 jovens, todavia dois deles, apesar de terem concluído o ensino médio no colégio, não haviam estudados os três anos no mesmo, o que ocasionou a não utilização de suas informações para a pesquisa.

²⁶ Se de início tínhamos a noção de que as contribuições dessa ocasião seriam mais no âmbito do recorte e definições da pesquisa, surpreendemo-nos com a riqueza das informações e problematizações suscitadas, levando-nos a perceber a importância de incorporá-las às análises.

O segundo momento da pesquisa de campo ocorreu na semana de 17 a 23/12/2010, quando entrevistamos doze jovens²⁷ residentes no assentamento, no centro de Rio Bonito do Iguaçu e em outros municípios (Laranjeiras do Sul/PR, Saudades do Iguaçu/PR e Joinville/SC). Também obtivemos depoimentos da coordenação pedagógica do Curso de Formação de Docentes e de duas lideranças do assentamento: uma mulher e um homem. Por fim, em agosto de 2011, concluímos o trabalho de campo entrevistando mais três jovens. Nesse momento, participamos como colaboradora, efetuando observação participante na II Jornada Nacional da Juventude do MST, evento realizado de 8 a 11/08/2011, em Rio Bonito do Iguaçu, no Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO).

Além da conclusão de todo o nível médio na escola, os critérios para a escolha dos egressos também primaram pelas diferentes possibilidades de situação dos jovens, considerando os três eixos de análise – trabalho, militância e continuidade dos estudos -, bem como diferentes situações de moradia. Dessa forma, buscamos entrevistar egressos que trabalhavam e os que não se encontravam nessa situação; aqueles que estavam inseridos na militância e os que não eram militantes; os que prosseguiram com os estudos e aqueles que pararam no ensino médio; os que permaneciam no assentamento e os que haviam saído. Também buscamos entrevistar egressos de todas as turmas concluintes do ensino médio e profissionalizante no período de 2001 a 2009.

Nesse sentido, o número potencial de entrevistados coincide com o total de egressos apresentados na tabela 01 e 02, portanto, 114 e 24 jovens, respectivamente. Não objetivamos pesquisar os que residiam apenas no assentamento, o que corresponde a apenas 30% dos egressos. O total de 22 entrevistados foi obtido pelos contatos conseguidos e pela disponibilidade em participar da pesquisa. Alcançados os critérios de pelo menos um egresso por turma, bem como a variedade de possibilidades em relação aos três eixos de análise, assim que percebemos uma repetição de dados apresentados, com falas recorrentes em relação às questões, entendemos, a partir de Bogdan e Biklen (1994), que já havia uma amostra adequada às análises qualitativas da pesquisa.

Os nomes dos jovens são reais, tendo em vista a disposição dos mesmos em demonstrar suas opiniões, fato que procuramos respeitar. Os dados referentes aos entrevistados encontram-se nos seguintes quadros:

²⁷ Importante destacar que, dos doze entrevistados, duas jovens já haviam participado da pesquisa exploratória, por isso o total de entrevistados é 22 e não 24 jovens.

Quadro 01 – Situação dos egressos quanto à continuidade dos estudos

DEFINIÇÃO	QUANTIDADE E DESCRIÇÃO
Continuaram os estudos em cursos superiores vinculados ao MST	7 – em Licenciaturas em Educação do Campo ou Pedagogia da Terra em diferentes universidades 1 – iniciou Geografia, mas parou porque se afastou do MST 1 – iniciou geografia, mas parou por assumir outra atividade de militância - vereador 1 – iniciou Licenciatura em Laranjeiras do Sul, mas foi para o Rio Grande do Sul e cursa Técnico em Agroecologia pelo MST
Continuaram os estudos em outros cursos superiores	1 - em curso de Serviço Social à distância 1 - em curso de Serviço Social presencial
Não continuaram	10
Total	22

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa de campo.

Quadro 02 – Situação dos egressos quanto ao trabalho/atividades que exercem

DEFINIÇÃO	QUANTIDADE
Trabalho no lote, com produção agrícola	3
Associação entre o trabalho no lote e outra atividade: motorista no assentamento, educadora de programas governamentais de alfabetização de jovens e adultos	2
Trabalho como agente comunitário, serviços gerais de escola – limpeza e cozinha, por concurso ou contrato temporário	4
Trabalho no comércio (em Rio Bonito do Iguaçu e município vizinho - Laranjeiras do Sul)	3
Trabalho em Associação do Assentamento, com atividades administrativas	1
Trabalho em fábrica/indústria	2
Tarefas relacionadas à militância (remuneradas ou não)	5
Tarefas relacionadas à militância, com vínculo profissional - vereador	1
Sem trabalho	1
Total	22

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa de campo.

As cinco jovens identificadas com o exercício de tarefas na militância afirmaram nos depoimentos²⁸ também contribuir com suas famílias no trabalho do lote e doméstico, nos momentos em que permaneciam em suas casas. Além disso, a jovem²⁹ que afirmou não estar trabalhando no momento da entrevista se encontrava numa situação provisória. Aguardava a finalização da compra de um lote no assentamento, próximo aos pais dela e do marido, com perspectiva de trabalhar com produção leiteira e plantio de grãos.

Quadro 03 – Situação dos egressos quanto à militância

DEFINIÇÃO	QUANTIDADE
Possui vínculo com MST	5
Possui vínculo com o MST e outra organização – partido político	1
Reconhece importância do MST e participa de ações organizadas pelo Movimento	9
Reconhece importância do MST, porém não tem proximidade com suas ações	7
Total	22

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa de campo.

Embora o sexo não tenha sido um critério de seleção, obtivemos 17 moças e 5 rapazes, numa faixa de idade dos 17 aos 33 anos. Ainda que tivéssemos ciência do corte etário dos 15 aos 29 anos³⁰ assumido legalmente no Brasil, a partir de 2005, compreendemos que a experiência de todos na educação de nível médio ocorreu durante o tempo em que se consideravam jovens, e para nós esse foi o critério determinante. Segue quadro com síntese do perfil dos jovens.

²⁸ Nesse grupo, consideramos os depoimentos de Carla (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010); Gabriela (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010); Jaqueline (Entrevista concedida à autora em 17/12/2010); Kesia (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010) e Thaile (Entrevistas concedidas à autora em 08/07/2010 e 08/08/2011).

²⁹ Kelli (Entrevista concedida à autora em 22/12/2010).

³⁰ Conferir a discussão sobre o corte etário no capítulo 3 dessa tese.

Quadro 04 – Perfil geral dos jovens egressos

Nome	Idade	Participação no acampamento e inserção no Assentamento Marcos Freire	Trabalho/atividades que exerce	Militância	Continuidade dos estudos
Adriana	24	Participou com os pais do acampamento e é assentada.	Trabalha como cozinheira em escola municipal no assentamento.	Reconhece a importância do MST, porém não tem proximidade com suas ações.	Não ingressou no ensino superior.
Carla	22	Não participou do acampamento e a família “comprou” ou “trocou” o lote.	Tarefas relacionadas à militância - bolsista de projeto realizado no Colégio Iraci.	É militante do MST.	Cursa Licenciatura em Educação do Campo pela Unb/Itterra.
Éderson	18	Não participou do acampamento e a família “comprou” ou “trocou” o lote.	Trabalho no lote, com produção agrícola.	Reconhece a importância do MST e participa de ações organizadas pelo Movimento.	Cursa Licenciatura em Educação do Campo pela Unicentro, em Laranjeiras do Sul.
Edilaine	24	Não participou com os pais do acampamento, mas a família acampou e é assentada.	Trabalha como agente comunitária no assentamento.	Reconhece a importância do MST, porém não tem proximidade com suas ações.	Não ingressou no ensino superior.
Elio	33	Participou com os pais do acampamento e é assentado.	Associação entre o trabalho no lote e como motorista no assentamento.	Reconhece a importância do MST e participa de ações organizadas pelo Movimento.	Não ingressou no ensino superior.
Gabriela	18	Participou com os pais de outro acampamento, mas não é assentada no Marcos Freire – pais “compraram” o lote.	Tarefas relacionadas à militância - bolsista de projeto realizado no Assentamento.	É militante do MST.	Cursa Pedagogia da Terra pela Unioeste, em Cascavel.

Nome	Idade	Participação no acampamento e inserção no Assentamento Marcos Freire	Trabalho/atividades que exerce	Militância	Continuidade dos estudos
Jaqueline	22	Não participou com os pais do acampamento, mas a família acampou e é assentada.	Tarefas relacionadas à militância - bolsista de projeto realizado no Colégio Iraci.	É militante do MST.	Cursa Pedagogia da Terra pela Unioeste, em Cascavel.
Jociele	20	Não participou com os pais do acampamento, mas a família acampou e é assentada.	Trabalha no comércio em Laranjeiras do Sul/PR.	Reconhece a importância do MST, porém não tem proximidade com suas ações.	Cursa Serviço Social em faculdade à distância.
Joice	20	Não participou com os pais do acampamento, mas a família acampou e é assentada.	Trabalho no lote, com produção agrícola.	Reconhece a importância do MST e participa de ações organizadas pelo Movimento.	Não ingressou no ensino superior.
Jonatas	21	Não participou do acampamento e a família “comprou” ou “trocou” o lote.	Trabalha em fábrica de fogão em Saudade do Iguaçu/PR.	Reconhece a importância do MST, porém não tem proximidade com suas ações.	Não ingressou no ensino superior.
Josiane	21	Não participou com os pais do acampamento, mas a família acampou e é assentada.	Trabalha no comércio em Laranjeiras do Sul/PR.	Reconhece a importância do MST e participa de ações organizadas pelo Movimento.	Não ingressou no ensino superior.
Kelli	23	Participou com os pais do acampamento e é assentada.	Não trabalha.	Reconhece a importância do MST e participa de ações organizadas pelo Movimento.	Iniciou Geografia em curso realizado em parceria universidade-MST, mas parou por ter se afastado do MST.

Nome	Idade	Participação no acampamento e inserção no Assentamento Marcos Freire	Trabalho/atividades que exerce	Militância	Continuidade dos estudos
Kesia	20	Participou com os pais do acampamento e é assentada.	Tarefas relacionadas à militância, participando de Cirandas Infantis em encontros do MST.	É militante do MST.	Iniciou Licenciatura em Educação do Campo pela Unicentro, em Laranjeiras do Sul, mas foi para o Rio Grande do Sul fazer Curso Técnico em Agroecologia pelo MST.
Lucas	21	Não participou do acampamento e a família “comprou” ou “trocou” o lote.	Trabalha em indústria em Joinville/SC	Reconhece a importância do MST, porém não tem proximidade com suas ações.	Não ingressou no ensino superior.
Márcia	25	Participou com os pais do acampamento, mas a família acampou e é assentada.	Associa trabalho no lote e como educadora de programa governamental de alfabetização de jovens e adultos.	Reconhece a importância do MST, porém não tem proximidade com suas ações.	Não ingressou no ensino superior
Marines	28	Não participou do acampamento e a família “comprou” ou “trocou” o lote.	Trabalha como zeladora em escola municipal no assentamento.	Reconhece a importância do MST e participa de ações organizadas pelo Movimento.	Cursa Licenciatura em Educação do Campo pela Unicentro, em Laranjeiras do Sul.
Mary Lucia	28	Não participou do acampamento e a família “comprou” ou “trocou” o lote.	Trabalha no comércio em Rio Bonito do Iguazu/PR	Reconhece a importância do MST, porém não tem proximidade com suas ações.	Não ingressou no ensino superior

Nome	Idade	Participação no acampamento e inserção no Assentamento Marcos Freire	Trabalho/atividades que exerce	Militância	Continuidade dos estudos
Roseli	24	Participou com os pais do acampamento e é assentada.	Trabalha na produção do lote.	Reconhece a importância do MST e participa de ações organizadas pelo Movimento	Não ingressou no ensino superior
Silvano	28	Participou com os pais do acampamento e é assentado.	Tarefas relacionadas à militância e com vínculo profissional – vereador.	É militante do MST e outra organização – partido político	Iniciou Geografia em curso realizado em parceria universidade-MST, mas parou por assumir outra atividade na militância – vereador.
Soniamar	24	Não participou do acampamento e a família “comprou” ou “trocou” o lote.	Trabalha como auxiliar de serviços gerais no Colégio Iraci.	Reconhece a importância do MST e participa de ações organizadas pelo Movimento	Cursa Licenciatura em Educação do Campo pela Unicentro, em Laranjeiras do Sul.
Suellen	21	Não participou com os pais do acampamento, mas a família acampou e é assentada.	Trabalha em Associação de Agricultores do Assentamento, com atividades administrativas.	Reconhece a importância do MST e participa de ações organizadas pelo Movimento	Cursa Serviço Social em faculdade privada presencial.
Thaile	17	Participou com os pais de outro acampamento, mas não é assentada no Marcos Freire - pais acabaram “trocando ou comprando” o lote.	Tarefas relacionadas à militância - bolsista de projeto realizado no Colégio Iraci.	É militante do MST	Cursa Licenciatura em Educação do Campo pela Unicentro, em Laranjeiras do Sul.

Após a caracterização do assentamento elaborada no **capítulo 2**, buscamos tratar da condição etária na constituição do que é “ser jovem” em sua íntima relação com a questão do trabalho, além de abordar a situação da juventude no século XXI, que envolve o desemprego, a violência e outras contradições sociais postas pelo capitalismo. Essas questões constituem o **capítulo 3**.

No **capítulo seguinte** adentramos na especificidade do ensino médio no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, no intuito de compreender e refletir acerca dos determinantes e possibilidades da formação dos jovens na perspectiva da sua escolarização de nível médio.

A formação de jovens militantes encontra-se abordada no **capítulo 5**. O intuito foi analisar o entrecruzamento entre o percurso de trabalho, militância e continuidade dos estudos e a escolarização de nível médio dos jovens pesquisados. Por fim, buscamos analisar as evidências dessa mediação com a formação de jovens militantes do MST.

Os propósitos da pesquisa consistiram em aprofundar a compreensão da situação dos jovens assentados do MST, buscando identificar limites e apontar possibilidades de sua formação no sentido de reforçar a continuidade da luta do Movimento, bem como da classe trabalhadora. Articulada a essa perspectiva, houve também a intenção de contribuir com o debate acerca da Educação Básica de nível médio e profissionalizante, desde o contexto da escola pública localizada em assentamento do MST.

Objetivamos desenvolver uma pesquisa científica compreendendo a totalidade concreta do real em relação a um recorte específico. Os percursos desses jovens, seus afazeres para a reprodução da existência, as relações estabelecidas na escola, com os adultos, na luta pela terra, puderam contribuir para explicitar as múltiplas determinações que constituem o ser social, auxiliando na aproximação cada vez mais complexificada do real. Tratou-se, portanto, de uma forma de investigar,

[...] de uma cientificidade que não perde jamais a ligação com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana; ao contrário, o que faz é depurá-la e desenvolvê-la continuamente a nível crítico, elaborando conscientemente as determinações ontológicas que estão necessariamente na base de qualquer ciência (LUKÁCS, 1979, p. 24).

Houve o compromisso com o conhecimento da realidade e o desvelamento de sua condição fetichizada pelas relações sociais regidas pela lógica do capital, tendo em vista o enfrentamento das desigualdades sociais existentes e a luta pela reforma agrária gestada pelos movimentos sociais, especificamente o MST. Por último, mas não menos relevante,

tivemos o intuito de compreender a realidade para contribuir na superação das suas contradições, numa visão estratégica. Entretanto, como nos lembra Mézarós (2006), com tarefas imediatas a serem executadas por todos nós, com a utopia de construir desde hoje um futuro para além do capital.

2 LUTA PELA TERRA, LUTA PELA VIDA: A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA NO ASSENTAMENTO MARCOS FREIRE

[...] depois só lutei pela vida mesmo, pra conseguir sobreviver.³¹

Qual a materialidade que está posta aos jovens do assentamento? Essa é a indagação desse capítulo, no qual buscamos compreender como tem se dado a produção da vida no Assentamento Marcos Freire, que está localizado no município de Rio Bonito do Iguazu, estado do Paraná, e no qual fica o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.

A frase da egressa Kelli, 23 anos, expressa de antemão a afirmativa de que produzir a vida no assentamento significa estar em luta permanente, constante, antes, durante e após a ocupação da terra. Seguir lutando, seja individualmente, para garantir minimamente a sobrevivência, ou coletivamente, ampliando o espectro de enfrentamentos, é uma marca da classe trabalhadora no mundo. Como afirma Silver (2005, p. 11 e 53), em seu estudo sobre as agitações trabalhistas no mundo nos séculos XIX e XX, “para onde o capital vai o conflito vai atrás”. Os jovens da pesquisa, em sua especificidade de vida num assentamento do MST, transbordam exemplos dessa marca em suas trajetórias.

Trazemos à tona momentos que constituem o fio da história³² e conectam o passado ao presente dos jovens do Assentamento Marcos Freire, a partir da disputa territorial³³ que o configura e que ao mesmo tempo expressa a luta entre capital e trabalho.

³¹ Kelli (Entrevista concedida à autora em 22/12/2010).

³² Corroboramos a perspectiva de Mészáros (2007) quando afirma o papel fundamental de compreensão do tempo histórico em que vivemos, sob a ditadura do sistema do capital. Colocamo-nos, junto com o autor, em posição teórico-prática de enfrentamento ao “eterno presente” do capital, para o qual o passado apenas justifica o atual estado de coisas, e o futuro é extensão do presente, já que “não há alternativa”.

³³ Utilizaremos o termo “território” no texto, porém nos cabe fazer uma ressalva. Apesar de ele ser reconhecido como de uso recorrente por Milton Santos, tal autor tem como categoria-conceito central o espaço, entendido como “espaço humano ou espaço social”, que se relaciona com o tempo, no sentido de ser uma produção humana, um “produto histórico. “O ato de produzir é igualmente o ato de produzir espaço”, afirma Santos (2008, p. 202), o que se dá pelo trabalho. A adoção do termo território não é feita sem controvérsias no seio da Geografia crítica, como se pode constatar em Paulino (2008), Fernandes (2008) e Souza (2009). Além disso, o governo federal lançou em 2008 o Programa Territórios da

2.1 FORÇAS EM LUTA: A EXPULSÃO DAS TERRAS E O ENFRENTAMENTO DOS TRABALHADORES

A constituição histórica de Rio Bonito do Iguçu é marcada pela origem do Paraná moderno, especificamente na sua região identificada como Oeste-Sudoeste. Esta tinha terras férteis, uma das melhores do Estado e localizava-se num espaço de importantes rios, como o Iguçu. Na década de 50, possuía a maior reserva de pinheiros araucárias do Brasil e do mundo. Tais condições estimularam a chegada dos imigrantes de “zonas de ocupação antigas (Rio Grande do Sul e Santa Catarina)”, como orientação da política federal de ocupação do Oeste brasileiro (COLNAGHI, 1991)³⁴.

O povoamento do município tem como marca fundamental a presença de Jose Nogueira do Amaral, morador de São Paulo que, em 1848, foi condenado à morte pelo assassinato de duas pessoas em disputa de divisas de terras no seu estado de origem. A pena de morte foi transformada em seu desterro e envio para a vila Guarapuava. Naquele momento, o Paraná ainda pertencia a São Paulo, tendo sido desmembrado em 1853, ano em que foi expedido o documento das terras e Jose Nogueira do Amaral foi

Cidadania (<http://www.territoriocidadania.gov.br>), como estratégia de ações conjuntas entre a esfera federal, estadual e municipal para o desenvolvimento de municípios com baixo IDH. Tal adoção tem retirado a correlação de forças da compreensão do termo. Com o exposto, partimos do entendimento de território, segundo Santos e Silveira (2006, p. 20), como “território usado, sinônimo de espaço geográfico”. “O território é imutável em seus limites, uma linha traçada de comum acordo ou pela força. Esse território não tem forçosamente a mesma extensão através da história,mas, em um dado momento, ele representa um dado fixo. Ele se chama *espaço* logo que encarado segundo a sucessão histórica de situações de ocupação efetiva por um povo – inclusive a situação atual – como resultado do trabalho realizado segundo as regras fundamentadas do modo de produção adotado, e que o poder soberano torna em seguida coercitivas. É o uso deste poder que, de resto, determina os tipos de relações entre as classes sociais e as formas de ocupação do território” (SANTOS, 2008, p. 233).

³⁴ Antes mesmo desse deslocamento no interior do país, os migrantes brasileiros dos anos 1940-1950 configuram-se como emigrantes europeus dos fins do século XIX, que não conseguiam mais garantir a sobrevivência em seu continente e seguiram às Américas, nesse caso, ao Brasil, como “nômades que vagueiam pelo mundo em busca de trabalho” (AUED; FIOD, 2002, p. 21). De camponeses, passam a trabalhadores assalariados da indústria do século XIX na Europa e, na impossibilidade da continuidade de sua sobrevivência ingressaram no Brasil, transmutando-se em colonos, retornando a produção das suas vidas para o trabalho na terra, na agricultura.

considerado um dos primeiros proprietários do território (FERREIRA, 2006).

Originariamente, havia indígenas Kaingang e há relatos de que José Nogueira do Amaral teria convivido com eles (FERREIRA, 2006). Além disso, de 1900 a 1920 a região que compreende o Oeste e o Sudoeste do Paraná passou de 3.000 a 6.000 habitantes, tendo como elementos para esse incremento da população, além do simples crescimento vegetativo, a presença de peões e agregados expulsos de fazendas e terras das proximidades em busca de subsistência; foragidos da justiça do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, transformando o espaço em local de fugitivos da lei; bem como de posseiros refugiados do Contestado³⁵, expulsos da terra pela empresa colonizadora americana Brazil Railway Co.; argentinos e paraguaios em busca de erva-mate (WACHOWICZ, 1985). Identificamos neles algumas das raízes dos que viriam a ser os trabalhadores sem-terra que, em 1996, ocupam, conquistam e transformam a fazenda Pinhal Ralo, em Rio Bonito do Iguçu, num assentamento de reforma agrária.

O desmembramento do Paraná e a expedição de terras a José Nogueira do Amaral ocorreu no mesmo período de aprovação no país da Lei de Terras, de 1850, que já em seu primeiro artigo proíbe a “aquisição de terras devolutas por outro título que não seja o de compra” (BRASIL, 1850, p. 285). Para Stédile (2005), a aprovação da Lei de Terras marca um terceiro período da questão agrária brasileira³⁶, com a passagem da

³⁵ Conflito armado de disputa de terras que ocorreu entre os anos de 1912 e 1916, na região fronteira dos estados do Paraná e Santa Catarina. O governo concedeu terras à empresa norte-americana para a construção de uma estrada de ferro ligando São Paulo ao Rio Grande do Sul, gerando desemprego e a expulsão de milhares de trabalhadores rurais. A liderança do religioso José Maria teve destaque na mobilização dos trabalhadores. Para mais detalhes, consultar Auras (1984), entre outros.

³⁶ Stédile (2005) sugere uma interpretação da questão agrária brasileira considerada até os anos de 1960, subdividindo-a em quatro períodos. O primeiro vai de 50.000 a.C a 1.500 d.C. Fundamenta-se em Darcy Ribeiro, no livro *O povo brasileiro*, para abordar brevemente os primórdios da formação da “civilização brasileira”, com as populações de característica nômade, domínio parcial da agricultura, tendo o extrativismo, a caça e a pesca como atividade central de sobrevivência. O segundo período compreende o intervalo de 1.500 a 1850, com a chegada dos portugueses ao Brasil e todo o processo de invasão desencadeado, com base “na cooptação e repressão”. O Brasil é integrado ao capital em expansão, de forma subordinada à acumulação do capital da metrópole portuguesa e sob a égide do modelo agroexportador. Esse, por sua vez, tinha na

“concessão de uso” da terra de forma hereditária para a implantação da propriedade privada da mesma, transformando-a em mercadoria.

Com o passar dos anos, já no início do século XX, tem-se como resultado desse processo o acirramento dos conflitos pela questão da posse da terra, consequência da passagem das terras devolutas para os Estados ao mesmo tempo em que o governo busca ampliar as iniciativas de colonização. Houve, de um lado, a concessão de terras a empresas particulares e, de outro, a ocupação, pela tomada de posse de forma não legalizada, por lavradores oriundos de outros estados, constituindo os posseiros no Paraná (FERREIRA, 1987, p. 10). Os enfrentamentos entre posseiros e colonizadores expressam a luta entre capital e trabalho, que geram um contingente de expropriados da terra³⁷.

Stédile (2005) identifica ainda um quarto período da questão agrária brasileira, que vai de 1930 até 1964. Vive-se a crise do modelo agroexportador e o início da industrialização, que se dá de forma dependente aos países centrais, combinando o poder político da burguesia industrial nascente à necessidade de manutenção das oligarquias rurais, a fim de que impulsionassem as exportações agrícolas que, de outro lado, permitiam as importações para o desenvolvimento industrial brasileiro.

Na análise de Francisco de Oliveira (2003), tal combinação confere ao Brasil um processo de industrialização capitalista que concilia o crescimento industrial e o agrícola, não havendo, portanto, uma oposição entre o moderno e o atrasado. Se de um lado o crescimento industrial exigiu um tratamento “discriminatório e até confiscatório” da agricultura, de outro, tal crescimento permitiu às atividades agropecuárias manter sua alta taxa de exploração da força de trabalho. A agricultura considerada como atrasada, baseada na subsistência e sem tecnificação, entre outros elementos, financiava a agricultura moderna e a industrialização no país.

A extração da madeira, a produção de erva-mate e do café no processo de industrialização paranaense expressam a combinação

monocultura e na utilização do trabalho escravo suas características centrais. O terceiro e o quarto período estão comentados ao longo do texto.

³⁷ Marx (2010b) descreve o processo da acumulação primitiva capitalista desde o século XV demonstrando como os métodos nada tiveram de “idílicos”, envolvendo a escravização, rapina, assassinato, roubo, violência, marcando “os anais da humanidade” com “sangue e fogo”. Afirma ainda que “[...] o capital ao surgir, escorrem-lhe sangue e sujeira por todos os poros, da cabeça aos pés” (MARX, 2010b, p. 870) e que a “expropriação do produtor rural, do camponês, que fica assim privado de suas terras, constitui a base de todo o processo” (MARX, idem, p. 830) da acumulação capitalista.

identificada por Francisco de Oliveira (2003). O cultivo do café historicamente se localiza mais ao norte do estado, pela ação da expansão de fazendeiros paulistas e mineiros, ganhando uma produção considerável já nos anos de 1860. No entanto, no final de 1940 e início de 1950 é que vai atingir escala considerável, passando a ser um produto central para a exportação (OLIVEIRA, 2001).

Para Oliveira (2001), paralelamente a esse processo de industrialização paranaense pela produção cafeeira e, como consequência dele, houve um aumento da população no estado que quase quadruplicou em vinte anos - entre 1940 e 1960 - passando de 1.263.276 a 4.258.239 habitantes. Isso, em parte, ocorreu pelo tipo de ocupação da terra promovido pelas companhias colonizadoras que venderam lotes para pequenos e médios produtores interessados na produção do café.

As atividades de suporte à cafeicultura, como o beneficiamento, comercialização, transporte, bem como demais serviços financeiros e necessários aos trabalhadores, originaram cidades importantes no norte do Paraná. Em que pesem os interesses políticos e eleitoreiros que se relacionam à criação de novos municípios, esta também traduz “um padrão de adensamento urbano” (OLIVEIRA, 2001, p. 35).

Santos (2009, p. 30) aborda o processo da urbanização brasileira e afirma que, a partir dos anos 1940 e 1950, o país ganha um novo impulso na industrialização, em sentido amplo, não somente como criação de atividades industriais. Um “processo social complexo” que inclui a formação de um mercado nacional, esforços para torná-lo integrado e também a “expansão do consumo”, impulsionando “a vida de relações (leia-se terciarização)” e ativando uma urbanização cada vez mais crescente, que atinge a escala do país. O aumento demográfico das cidades médias e maiores, bem como das capitais de estado, nesse período, advém desse processo.

No sudoeste do Paraná, em vez do café, as atividades produtivas centrais foram a extração da madeira e a pecuária, também influenciadas pelo processo de industrialização brasileira. Em 1940, a região possuía três municípios apenas: Guarapuava, Foz do Iguaçu e Clevelândia. Guarapuava, por sua vez, deu origem, em 1946, a Laranjeiras do Sul, em 1944 a Pitanga, em 1961 a Inácio Martins e, em 1965, a Pinhão³⁸.

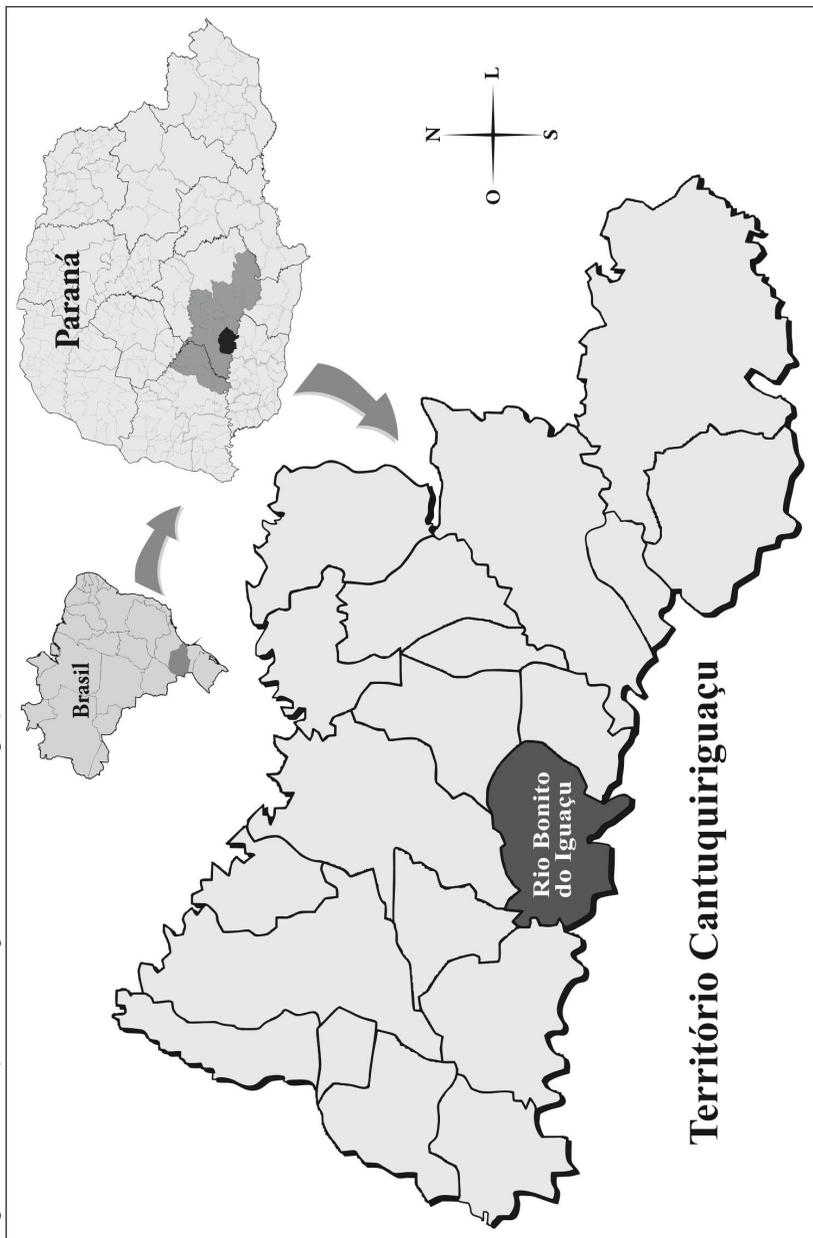
³⁸ O Instituto de Terras, Cartografia e Geociências, autarquia vinculada à Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Paraná, possui uma Coletânea de Mapas Históricos, que vão desde 1876 a 1948, com comentários breves sobre as mudanças ocorridas no território do Paraná. Disponível em: http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/livro/mapas_iap.html.

No bojo dessas transformações econômicas e políticas se localiza a formação socioespacial de Rio Bonito do Iguaçu, primeiro como vila de Guarapuava, passando a povoado e, em seguida, a distrito de Laranjeiras do Sul para, enfim, tornar-se município no início de 1990. A sistematização da história de Rio Bonito do Iguaçu, realizada pela Prefeitura Municipal, conta a chegada de

José Nogueira do Amaral e seus descendentes, tomando posse desta terra denominada “Sesmaria dos Nogueiras”, posteriormente Fazenda Laranjeiras. Os Nogueira abriram um picadão que cruzava os sertões de Rio Bonito, ligando o Rio Iguaçu à estrada antiga de Foz do Iguaçu. Devido a dificuldade de transporte e a grande distância a percorrer pelo “picadão” os primeiros moradores foram abrindo atalhos para encurtar caminho, desbravando então estes sertões. [...] O Território do Iguaçu foi extinto em 1946 e sua capital, a cidade de Iguaçu, por força de Lei passou a categoria de Município em 30 de novembro de 1946, denominando-se Laranjeiras do Sul, do qual Rio Bonito do Iguaçu era apenas um povoado, com uma casa comercial do senhor Horácio P. de Matos que trazia mantimentos de Guarapuava em carroções, para atender o povoado. [...] (PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO BONITO DO IGUAÇU, 1996, s/p).

Rio Bonito do Iguaçu foi emancipado de Laranjeiras do Sul em 19 de março de 1992. Ocupa uma área de 746 km² e está situado no centro-oeste do Paraná. O Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010) indica que, do total da população 13.660 habitantes, 3.325 corresponde ao número de habitantes da área urbana e 10.335 da rural, o que equivale a 24,34% e 75,66%, respectivamente. A densidade demográfica atinge cerca de 22 hab/km² (IPARDES, 2010). Segue uma figura com a localização do município no Paraná.

Figura 01 - Localização do município de Rio Bonito do Iguaçu/PR



Fonte: Adaptado por Jeaair Rego de CONDETEC (2009)

O município é cortado pelo Rio Iguaçu, importante recurso hídrico paranaense que atinge todo o estado. Por essa característica, abriga o lago da Usina Hidrelétrica de Salto Santiago, em funcionamento desde o fim dos anos 1980, gerando energia para os três estados do Sul, além de outros no Brasil.

A construção da hidrelétrica nos anos 1970, pela Eletrosul, foi um importante fator de desenvolvimento e, paralelamente, trouxe problemas com o alagamento de grandes extensões de terras férteis e cultiváveis. Com ela, foi também construída a rodovia asfaltada PR-158, ligando Laranjeiras do Sul – na época Rio Bonito do Iguaçu era distrito de Laranjeiras do Sul – aos municípios do sudoeste do Paraná.

As construções das Usinas Hidrelétricas integraram o processo de modernização conservadora³⁹ do campo brasileiro e conduziram à expulsão de milhares de trabalhadores rurais de suas terras, provocando um agravamento das suas condições de vida e, em decorrência, inúmeros conflitos. Bonin, Ferreira e Germer (1991), assim como Ferreira (1987), destacam como nos anos de 1970, no Paraná, houve a combinação de duas formas articuladas de expulsão de produtores e trabalhadores rurais do campo. Uma foram os efeitos da aplicação do capital na agricultura, transformando-a radicalmente e atingindo as relações de trabalho. Se antes eram necessárias formas de trabalho associado, como a parceria e o arrendamento, com a incorporação de tecnologia e a expansão do plantio mecanizado da soja para exportação, houve a sua dispensa ou, em alguns casos, a substituição pela mão de obra volante.

A outra forma de expulsão foram as construções das Usinas Hidrelétricas, especificamente as de Salto Santiago e de Itaipu, no Paraná. Para Bonin, Ferreira e Germer (1991), o processo de construção das usinas possibilitaram, juntamente com todo o processo de modernização, a aplicação do capital nacional e internacional no Brasil. Além disso, criaram

³⁹ O termo modernização conservadora foi utilizado e difundido principalmente por Graziano da Silva e Maria de Nazareth Wanderley. Graziano da Silva trabalha também com a expressão modernização dolorosa. Ambos referem-se ao processo de industrialização e desenvolvimento da agricultura brasileira vividos no período dos fins de 1950 aos anos 1970, que, segundo os autores, assume um caráter conservador por ter sido realizado sob o comando dos latifundiários, a partir de um pacto social assumido entre o estado e os grandes proprietários de terra do país. Este caráter provocou consequências estruturais de empobrecimento da população rural e de expulsão dos trabalhadores da terra (WANDERLEY, 1996; GRAZIANO DA SILVA, 1982).

as condições objetivas para o desenvolvimento das atividades industriais e de serviços no país⁴⁰.

Ferreira (1987) aborda mais detalhadamente como ocorreu o processo de enfrentamento das famílias residentes nas terras atingidas pelas barragens. O sindicalismo rural, com sua característica assistencialista⁴¹, não possibilitou uma defesa dos interesses desses trabalhadores, tanto é que, em 1977, quando a Eletrosul iniciou os primeiros contatos para tratar das indenizações, 50% dos trabalhadores rurais atingidos pela construção da Usina de Salto Santiago fizeram acordos amigáveis, com baixos valores de indenização.

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) desempenhou papel decisivo, contribuindo no desenvolvimento de um método na organização dos trabalhadores, com formação de comissões, realização de reuniões e assembleias, sistematizando as reivindicações e elaborando estratégias de pressão e negociação com a Eletrosul, governo estadual e federal. As lutas pelas indenizações de Salto Santiago, caracterizadas pela inexperiência dos sindicatos, dos trabalhadores e da própria CPT, se não resultou em melhores ganhos para as famílias atingidas, possibilitou o acúmulo para uma efetiva organização que se concretizou nos enfrentamentos à construção de Itaipu (FERREIRA, 1987).

Se a hidrelétrica de Salto Santiago atingiu 170 famílias, a de Itaipu, com suas grandes proporções, abarcou a desapropriação de 6.263 estabelecimentos, envolvendo o território de oito municípios paranaenses localizados no extremo oeste do estado. A amplitude da construção correspondeu à da organização coletiva dos trabalhadores e produtores desapropriados. Como fruto das mobilizações, houve a criação do Movimento Justiça e Terra, que permaneceu ativo até 1982.

⁴⁰ Silver (2005) identifica que, de 1968 a 1974, o Brasil conheceu o seu “milagre econômico” no mesmo período em que os países capitalistas centrais fugiam das lutas dos movimentos trabalhistas. Aqui, encontraram um “lugar perfeito” para investir na industrialização, com um cenário favorável de desmobilização da classe trabalhadora, mediante a repressão do regime de ditadura militar desde 1964. O capital busca solucionar as lutas trabalhistas pela mobilidade espacial no mundo, com o intuito de baratear o pagamento da força de trabalho e, com isso, garantir a acumulação do excedente. Também se utiliza das inovações tecnológicas nos processos de produção, bem como da migração para outros setores produtivos.

⁴¹ Para aprofundar as contradições que envolveram o sindicalismo rural no período após 1964, principalmente no governo Castello Branco, sugerimos os seguintes textos: Liberalismo e reforma agrária: o governo Castello Branco, de Bruno (1997), bem como o de Medeiros (1989) intitulado Atomização das lutas.

Ferreira (1987) considera que essas mobilizações marcaram a organização dos trabalhadores rurais paranaenses. Após 1964, constituiu-se no primeiro momento em que se retomou, organizadamente, a questão do direito à terra, sendo condição importante para o surgimento do Movimento dos Agricultores Sem-Terra no Oeste do Paraná (MASTRO). Este, por sua vez, é considerado um dos movimentos que contribuíram para o surgimento do MST no Paraná e no Brasil. As mobilizações resultantes das construções das usinas hidrelétricas, principalmente de Itaipu, Machadinho e Itá, caracterizam também a origem do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)⁴².

A organização coletiva dos trabalhadores rurais destituídos de seu meio de produção é um elemento de expressão da contradição e da luta de classes. O capital gera os sem-terra e, com eles, a possibilidade da construção de uma força contrária que põe em luta um contingente de trabalhadores, com todo o simbolismo e referência de luta e organização que é peculiar ao movimento social que o constitui, o MST.

Grzybowski (1985) também traz a relevância da CPT na organização dos movimentos dos colonos no Sul do Brasil⁴³. Localiza-os como resultantes do processo que o autor denomina de “recolonização pelo capital agroindustrial”, sob a capa de modernização agrícola. No caso das

⁴² As construções de hidrelétricas no fim dos anos 1970 em três regiões do país foram o berço do que viria a ser o MAB na década seguinte. Na região Nordeste, a construção da Usina Hidrelétrica (UHE) de Sobradinho no Rio São Francisco, e mais tarde a UHE de Itaparica; no Sul, em 1978, a construção da UHE de Itaipu na bacia do Rio Paraná, e o anúncio da construção das Usinas de Machadinho e Ita, na bacia do Rio Uruguai; no Norte a construção da UHE de Tucuruí. Decorrente desse contexto, houve uma grande mobilização e organização popular, a fim de que os trabalhadores atingidos pelas barragens das usinas garantissem seus direitos. Assim, em abril de 1989, foi realizado o 1º Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Atingidos por Barragens, com a participação de representantes de várias regiões do país. Nele, tomou-se a decisão de constituir uma organização mais fortalecida nacionalmente para mobilizar e lutar contra os planos de construção de grandes barragens. Em março de 1991, ocorreu o I Congresso dos Atingidos de todo o Brasil, no qual foi decidido que o MAB se constituiria por um movimento nacional, popular e autônomo, com o intuito de “organizar e articular as ações contra as barragens a partir das realidades locais, à luz dos princípios deliberados pelo Congresso” (MAB, 2011, s/p), disponível em <http://www.mabnacional.org.br>.

⁴³ Para sua análise, toma como base movimentos dos colonos no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No caso específico do Paraná, traz à tona o Movimento “Justiça e Terra” e o MASTRO (no oeste paranaense) e o “Justiça e Trabalho” (no sudoeste).

barragens hidrelétricas, ele considera que a “terra é recolonizada para produzir energias em bases industriais e para a indústria” (GRZYBOWSKI, 1985, p. 252) e implica na expulsão de milhares de colonos de suas terras.

No tocante à CPT, o referido autor destaca a sua intervenção de cunho “diretivo, educativo e organizativo” como mediação política dos movimentos, com sua estratégia de democratização pela base. Cumpre papel decisivo mediante a desarticulação do sindicalismo como possibilidade de enfrentamento. Com a formação do MASTRO, fica mais clara a força da CPT na direção e instrumentalização na disputa pela hegemonia das lideranças combativas no movimento sindical (GRZYBOWSKI, 1985).

A história de Rio Bonito do Iguaçu expressa a amplitude das transformações econômicas vividas no decorrer dos anos 1960 e 1970 no relato a seguir:

Até o ano 1968 a região era explorada por safristas, os quais faziam a derrubada da mata para plantar milho e colocavam suínos para a engorda, que eram comercializados em Ponta Grossa. A partir deste ano começou o plantio extensivo e a comercialização de produtos agrícolas, que até então só eram usados para a subsistência. [...]. Nesta época a população de Rio Bonito já contava com migrações de várias famílias vindas principalmente do Sul do país em busca de terras mais produtivas, dando um grande avanço na agricultura, estas famílias eram na maioria de descendência européia (alemã, polonesa e italiana), diversificando assim, a composição étnica da população. [...]. Em 1974 iniciou-se a mecanização agrícola desta terra, multiplicando assim a produção agrícola. (PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO BONITO DO IGUAÇU, 1996).

Nesse período, mais exatamente em 1964, houve aprovação do Estatuto da Terra, sob a vigência do regime de ditadura militar (STEDILE, 2005). No Paraná, os reflexos da modernização da agricultura, ou “recolonização pelo capital agroindustrial”, deram-se pelo intenso estímulo ao plantio da soja a fim de incrementar as exportações. Para tanto, houve fomento com linhas de crédito que privilegiaram a ampliação do cultivo da soja mediante a incorporação de tecnologia e mecanização, entre outros fatores (OLIVEIRA, 2001; BONIN; FERREIRA e GERMER, 1991; BONIN et al, 1987).

Os efeitos da cultura da soja, associada à construção das hidrelétricas, trouxeram para o Paraná dos anos 1970 e 1980 novamente a

exploração e a expropriação de milhares de produtores e trabalhadores rurais. Viveu-se no estado um intenso período de mobilização social, reascendendo⁴⁴ os conflitos e a luta pela terra. O capital segue sua trajetória de acumulação, destituindo os trabalhadores de seus meios de produção sob roubo e violência, ainda que atualize suas formas, com a biopirataria, o agronegócio, as fraudes financeiras, ou repetindo a escravidão e, por isso, Harvey (2005) afirma ser a acumulação capitalista um processo que ocorre sob a forma de “acumulação por espoliação” durante todo o capitalismo histórico, e não apenas nos seus primórdios⁴⁵.

2.2 GIACOMET-MARODIN, “SANGUE E SUJEIRA POR TODOS OS POROS” NAS LUTAS POR TERRA

No bojo das décadas de 1970 e 1980, Bonin, Ferreira e Germer (1991) identificam três grupos, ou fases, das lutas agrárias no Paraná:

- 1) Os conflitos pioneiros, ocorridos até 1980, com característica de serem localizados, como reação de trabalhadores rurais, pequenos produtores ou comunidades indígenas a processos de espoliação realizados pelo governo ou entidades privadas. Estes são subdivididos em três tipos: os relacionados à construção de barragens; os ligados à posse da terra, envolvendo reservas indígenas e problemas de titulação e grilagem de terras; e, enfim, as reações contra os efeitos das políticas agrícolas federais.

⁴⁴ Houve conflitos anteriores, tais como a Guerra do Contestado, entre 1912 e 1916; a Revolta dos Posseiros, no sudoeste, em 1957; e as lutas de Porecatu, no norte, entre 1947 e 1953, presentes nas bibliografias já citadas, como Ferreira (1987), Bonin et al (1987), bem como em Villalobos (2000), entre outras.

⁴⁵ Harvey (2005, p. 121-123) exemplifica como as características da “acumulação primitiva” se fazem presentes na “geografia histórica do capitalismo. A expulsão de populações camponesas e a formação de um proletariado sem terra tem se acelerado em países como o México e a Índia nas três últimas décadas; muitos recursos antes partilhados, como a água, têm sido privatizados (com frequência por insistência do Banco Mundial) e inseridos na lógica capitalista da acumulação; formas alternativas (autóctones e mesmo, nos Estados Unidos, mercadorias de fabricação caseira) de produção e consumo têm sido suprimidas. Indústrias nacionalizadas têm sido privatizadas. O agronegócio substituiu a agricultura familiar. E a escravidão não desapareceu (particularmente no comércio sexual). [...] Foram criados também mecanismos inteiramente novos de acumulação por espoliação”, tais como o patenteamento e licenciamento de material genético, a biopirataria, a destruição em escala global dos recursos naturais.

- 2) O segundo grupo constitui-se dos conflitos que aconteceram prioritariamente entre 1981 e 1982, com alguns também no ano seguinte. Esses são identificados como os “catalisadores dos processos de articulação regional e nacional do movimento”, tendo a terra como principal objetivo de luta e, no fim desse período, gerou uma conversão para a luta pela reforma agrária. Entre os conflitos no Paraná destacamos a criação do MASTRO, a ocupação da Fazenda Anoni, em Marmeleiro, e a luta dos ilhéus do Rio Paraná, em Guaíra.
- 3) Com início em 1983, essa fase assume a característica de um esforço pela articulação nacional dos movimentos dos trabalhadores sem-terra, já tendo como centralidade das ações a luta pela reforma agrária. Entre as iniciativas paranaenses houve várias ocupações, entre elas: a da Fazenda Imaribo, em Magueirinha, considerada a primeira e mais importante; Fazenda Mineira, em Medianeira; Padroeira do Brasil, em Matelândia; Fazenda Cavernoso, em Guarapuava; Giacomet-Marodin, em Chopinzinho. Além das ocupações, foram realizados encontros nacionais de trabalhadores rurais, em 1984 e 1985, tendo como desdobramento a unificação de vários movimentos de sem-terra regionais num movimento de caráter nacional, o MST.

A ocupação da Fazenda Imaribo no sudoeste, em 1984, tem grande importância no Paraná⁴⁶, pois foi a partir dela que os acampamentos se fortaleceram e se consolidaram como estratégia prioritária de luta. O alto grau de organização e discussão presentes marcou os rumos do próprio Movimento Sem Terra no estado. Trouxe para a luta a divisão em comissões de acampados, com tarefas definidas, tais como alimentação, segurança e higiene, tendo uma comissão central com o papel de coordenar as questões internas e externas e agilizar as decisões (BONIM et al, 1987). Juntamente com outras experiências já existentes nos demais estados do Sul, podem ser identificadas as raízes do que seria a organização em grupos, núcleos de base e brigadas presentes nas lutas pela terra lideradas pelo MST.

No interior das fases propostas por Bonin, Ferreira e Germer (1991), destacamos a ocupação de áreas da empresa Giacomet-Marodim, proprietária da fazenda que viria a se tornar o assentamento pesquisado. Os

⁴⁶ A referência específica ao Paraná se dá porque, antes dele, no Rio Grande do Sul, a experiência de um grande acampamento que marca a organização dos trabalhadores rurais na luta pela terra foi o da Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta, ainda em 1981.

autores citados identificam duas delas: uma no fim da década de 70, e outra em julho de 1983, numa fase já organizada do movimento dos trabalhadores sem-terra. Quanto à primeira, não trazem muitas informações, apenas que foram ocupações de trabalhadores sem-terra que enfrentaram problemas de titulação e grilagem de terras.

Já acerca da segunda ocupação de terras da Giacomet-Marodin, Fernandes (2000) relata que, nos anos 1980, houve a desapropriação, pelo governo do Presidente João Batista Figueiredo, de 95.000 ha pertencentes à mesma. Com isso, famílias sem-terra da região, organizadas pela confluência de movimentos como os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, a CPT e o MASTRO, ocuparam uma área de 1.000 ha desapropriados. Sofreram reação violenta conjunta dos jagunços da fazenda e da Polícia Militar⁴⁷, expulsando-os do local. Esse método, do qual “verte sangue e sujeira por todos os poros” (MARX, 2010b), passa a ser reconhecido como uma marca fundamental nos despejos de ocupações de terra em todo o estado e no país, como forma de reprimir a territorialização dos movimentos dos trabalhadores sem-terra, que vinha se fortalecendo desde o fim da década de 1970 (FERNANDES, 2000).

Os casos de violência da Giacomet-Marodin são exemplificados aqui por pelo menos quatro meios/fontes. O primeiro é o boletim informativo da CPT - “Poeira”, que traz na sua edição de maio/junho de 1983 um abaixo-assinado organizado pelos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, CPT, Assesoar⁴⁸, Comissão de Justiça e Paz e encaminhado às autoridades estaduais e federais, expondo atos de violência contra agricultores sem-terra

⁴⁷ O poder coercitivo do Estado é mais uma das características da acumulação capitalista, presentes desde seus primórdios (MARX, 2010b) e se reconfigurando na atualidade (HARVEY, 2005).

⁴⁸ A ASSESOAR - Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural foi criada em 1966, em Francisco Beltrão, no Paraná, por 33 jovens agricultores pertencentes à Juventude Agrária Católica, com o apoio de padres belgas e profissionais liberais do município. No período das grandes mobilizações que marcaram a luta pela terra, no fim dos anos 1970, e a década posterior, a entidade passou por um afastamento do referencial ligado exclusivamente à igreja. Assumiu um compromisso com a luta pela terra, tornando-se uma efetiva aliada de outras entidades e movimentos atuantes na região Sul do país, entre eles a CPT, CUT, outras Associações de Agricultores e o Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudoeste (MASTES). Suas principais frentes de atuação abrangem a formação e capacitação de agricultores familiares articuladas a ações que buscam a organização da produção agroecológica e o desenvolvimento regional na perspectiva da agricultura familiar, no sudoeste do Paraná (KHATOUNIAN; GEHLEN, 1996).

residentes próximos à área da Giacomet-Marodin. Relata a situação de humilhação e ameaças de morte nas próprias residências e, ainda, que “entre as vítimas nelas constavam mães de família, meninas púberes, e inclusive um deficiente físico” (CPT, 1983, p. 06).

Nesse documento denunciam a ação “desumana” da Polícia Militar para a

[...] defesa dos interesses egoístas da firma GIACOMET E MARODIM INDÚSTRIA DE MADEIRAS S.A., que é proprietária de vastíssima área de terras rurais inaproveitadas e com meros objetivos especulativos e de capitalização. Entretanto, nenhuma das vítimas, que nesta memorável reunião, não cometeram qualquer crime ou praticaram qualquer ato de invasão nas ditas áreas. Pelo contrário, foram vitimados em suas próprias casas que, por sinal, se situam aquém do rio Iguaçu. Precisamente, em suas residências ou quando trabalhando na lavoura foram elas agredidas, seviciadas e ameaçadas, inclusive de morte, salientando-se entre elas, foram torturadas com afogamentos e ameaças com armas [...] (CPT, 1983, p. 7).

Ferreira (1987), ao tratar de conflitos na conquista da terra que envolveram proprietários e/ou grileiros de um lado e posseiros de outro, no período de 1978-1982, cita uma desapropriação efetivada pelo governo federal em benefício dos trabalhadores sem-terra, de 93.000 ha, envolvendo três municípios paranaenses: Laranjeiras do Sul, Guaraniaçu e Quedas do Iguaçu. Após a desapropriação, houve a “invasão destas áreas por cerca de 1.500 lavradores sem-terra da região e do Sudoeste e expulsão violenta por jagunços da firma proprietária do imóvel vizinho”, que se intitulou dono da área (FEREIRA, 1987, p. 31). Embora a autora não deixe claro, pelas características semelhantes entendemos se tratar da segunda ocupação de terras da Giacomet-Marodin, exposta por Bonin, Ferreira e Germer (1991) e também relatada por Fernandes (2000).

Relacionado a esse acontecimento, há um trecho no final do abaixo-assinado que consta no boletim “Poeira”, da CPT (1983), enfatizando a preocupação dos “agricultores sem terra” em uma área de 30 mil hectares da qual a firma não havia se retirado, de onde presumem a razão das atitudes de violência, com vistas a se manter no local, mesmo que desapropriado. Dessa forma, concluem solicitando nova medição da área da madeireira.

A segunda fonte que relata casos de violência associados à ação da Giacomet-Marodin é a “Revista Sem Terra”, publicação do MST que, em 2001, traz relato de José das Neves, trabalhador rural que participou de três ocupações de áreas pertencentes à madeireira. A primeira se deu em 1980, junto com 800 famílias. Relata, na reportagem, que foi um massacre, tendo gente morta por enforcamento, espancamento e, no extremo, até perda de órgãos sexuais. Em 1981, voltou a participar de ocupação na área, com 200 famílias, na qual a madeireira reagiu, como de praxe, com tortura. Houve um caso de uma mãe obrigada a sentar num formigueiro até delatar onde seu filho se encontrava.

O terceiro meio é o vídeo “Giacomet Marodin, uma história de luta e devastação”, produzido pelo MST (s/d), que contém depoimentos de seis trabalhadores rurais, ex-funcionários da empresa, os quais relatam as estratégias de violência, torturas e pressões realizadas pela Giacomet-Marodin, através de seus jagunços, contra os trabalhadores rurais que moravam em seu entorno.

A última fonte é uma entrevista com Danilo Ferreira⁴⁹, que participou da ocupação e é uma liderança do MST no assentamento. Ele afirmou que, antes de 1996, já haviam sido realizados acampamentos menores nas áreas da madeireira, mas as famílias acabavam sendo expulsas. Relatou que uma ocupação, ocorrida por volta de 1978, ficou bastante marcada na memória dos trabalhadores sem-terra da região pelo grau de tortura e violência dos jagunços da empresa, o que acabou gerando muito medo entre eles. Na ocupação de 1996 esse sentimento veio à tona nos filhos e netos dos trabalhadores, que haviam participado das ocupações em 1970 e 1980 e deixado os relatos gravados na memória dos seus familiares. Para Danilo⁵⁰, a possibilidade de enfrentar o medo veio com a união do grande número de pessoas – cerca de 3.000 famílias - envolvidas na ocupação.

2.3 A OCUPAÇÃO DO MST EM 17 DE ABRIL DE 1996: PROMESSA DE VIDA PARA CERCA DE 3.000 FAMÍLIAS, MORTE PARA 19 TRABALHADORES RURAIS EM LUTA!

Arrodiava, ameaçava e não dava certo!

⁴⁹ Danilo Ferreira participou da ocupação, em 1996, da Fazenda Pinhal Ralo, propriedade da Giacomet-Marodin. É assentado no local, sendo uma liderança do MST no assentamento, bem como vereador do município de Rio Bonito do Iguaçu. Entrevista realizada pela autora em 06/07/2010.

⁵⁰ Entrevista concedida à autora em 06/07/2010.

Faz mais de 15 anos!
 Tantos anos que nós temos ouvido falar que vários
 companheiros foram assassinados por mandantes
 desse latifúndio.
 Nós do Paraná tínhamos que fazer, sem dúvida
 nenhuma, a maior ocupação da história do
 Movimento!
 (Ireno Alves dos Santos⁵¹)

A ocupação que gerou o Assentamento Marcos Freire foi organizada por lideranças do MST e ocorreu em 17 de abril de 1996. No mesmo dia, no Pará, houve o confronto entre cerca de 1.500 trabalhadores rurais, em protesto pela demora no assentamento. A polícia militar do estado foi acionada e o embate resultou na morte de 19 deles, tornando-se mundialmente conhecido como o Massacre de Eldorado dos Carajás.⁵²

A década de 1990, principalmente da sua metade em diante, foi caracterizada pelo fortalecimento do MST, que ampliou suas mobilizações e passou a ser reconhecido como um movimento social de milhares de trabalhadores rurais, desempregados rurais e urbanos, na luta pela reforma agrária e pela transformação social. Em 1997, já se fazia presente em 23 estados brasileiros como alternativa de resistência e luta ao contingente de trabalhadores explorados e expropriados. Nesse mesmo ano, ocorreu a grande Marcha Nacional por Terra, Emprego e Justiça, da qual participaram trabalhadores sem-terra vindos de diferentes pontos do país e chegando a Brasília no dia 17 de abril, um ano após o confronto de Eldorado dos Carajás (FERNANDES, 2000).

A ocupação em Rio Bonito do Iguaçu está imersa nessa confluência, sendo determinada pelas questões nacionais e determinante, principalmente no âmbito estadual, na luta pela terra. Exemplo disso são as fotos publicadas no livro *Terra*, de Sebastião Salgado (1997), retratando crianças na beira da estrada e o momento da ocupação da Fazenda Pinhal Ralo, registrado na foto a seguir.

⁵¹ Dirigente do MST no Paraná e membro da Coordenação Nacional, que desempenhou um papel essencial na mobilização para a ocupação da fazenda da Giacomet-Marodin (JORNAL SEM TERRA, 1997a) em fala para os acampados, no vídeo do MST (s/d). Ireno Alves dos Santos faleceu em acidente de trânsito, dia 25/12/1996 e, em reconhecimento a sua luta e contribuição ao MST, o primeiro assentamento que resultou da ocupação recebeu seu nome. (JORNAL SEM TERRA, 1997a).

⁵² Brandford e Rocha (2004) descrevem os acontecimentos e trazem depoimentos de quem conseguiu sobreviver à violência.

Figura 02: Ocupação Fazenda Giacomet-Marodin, organizada pelo MST, em Rio Bonito do Iguaçu/PR, 1996



Fonte: Sebastião Salgado, 1997.

A semana da ocupação, em abril de 1996, foi marcada por intensas mobilizações em todo o Brasil, com a Marcha pela Reforma Agrária, que iniciou dia nove do referido mês. No Paraná, mobilizaram-se “sem-terras de diversas regiões do Estado”, que acamparam em Curitiba buscando negociar com o INCRA a ampliação das metas de assentamento para o ano, que abarcavam apenas 800 famílias (FOLHA DE LONDRINA, 10/04/1996).

Essa mobilização ocorreu também no acampamento que ainda estava às margens da PR-158, em dois trechos: um entre Laranjeiras do Sul e Rio Bonito do Iguaçu, e outro entre Rio Bonito do Iguaçu e Chopinzinho. Os quase 3 mil acampados fizeram uma caminhada em protesto pela reforma agrária em direção a Laranjeiras do Sul. O acampamento estava em fase de organização, tendo criado uma comissão de coordenação que cuidava da segurança, educação, saúde, segurança e infraestrutura. A prefeitura de Rio Bonito do Iguaçu já havia disponibilizado ônibus para transporte das crianças até a escola da cidade e, além disso, já iria ser construído um barracão no acampamento na beira da estrada para servir de escola. Roberto Baggio⁵³, nesta ocasião, descartou a possibilidade do mesmo transformar-se em alguma “invasão”. A intenção era chamar a atenção para a inércia da reforma agrária no Paraná, posto que, na época, existiam mais de 20 áreas

⁵³ Roberto Baggio no período da ocupação era membro da direção estadual do MST, permanecendo como importante liderança no Movimento até a atualidade.

ocupadas sem nenhum pronunciamento do INCRA (FOLHA DE LONDRINA, 10/04/1996).

Desdobramento dos movimentos de luta pela terra ocorridos nas décadas de 1970 e 1980, o MST foi se constituindo e adotando um jeito próprio de construir suas mobilizações. Os acampamentos assumiram característica de estratégia central na luta pela terra. Com eles, a necessidade de organizar a vida tendo em vista, de um lado, as escassas condições materiais que o envolvem e, de outro, as amplas esperanças da conquista (FERNANDES, 2000). A ocupação de terras é uma ação dos trabalhadores expropriados lutando contra quem os expropria, o capital, materializando a luta de classes.

Mesmo com a “negativa” de Roberto Baggio, eis que dia 17/04 ocorreu a ocupação da Fazenda Pinhal Ralo, da empresa Giacomet-Marodin. Salgado (1997, p. 143) relatou esse momento em que estava presente:

Era impressionante a coluna dos sem-terra formada por mais de 12 mil pessoas, ou seja, 3 mil famílias, em marcha na noite fria daquele início de inverno no Paraná. [...] Pelo rumo que seguia a corrente, não era difícil imaginar que o destino final fosse a Fazenda Giacometi, um dos imensos latifúndios, tão típicos do Brasil. [...] Anda rápido um camponês: 22 quilômetros foram cobertos em menos de cinco horas. Quando chegaram lá, o dia começava a nascer. A madrugada estava envolta em espessa serração que, pouco a pouco, foi se deslocando da terra, sob o efeito da umidade do rio Iguaçu, que corre ali bem próximo. [...] Ante a inexistência de reação por parte do pequeno exército do latifúndio, os homens da vanguarda arrebentam o cadeado e a porteira se escancara; entram; atrás, o rio de camponeses se põe novamente em movimento; foices, enxadas e bandeiras se erguem na avalanche incontida das esperanças nesse reencontro com a vida [...].

O jornal Folha de São Paulo do dia 18/04 traz matéria sobre a “invasão” ocorrida às 06h30min, com cerca de 7.000 pessoas, segundo estimativa da polícia, considerada a maior ocupação do estado. Confrontando a quantidade de participantes, o jornal Gazeta do Paraná do mesmo dia traz o dado de que, para o MST, seriam em torno de 10 mil envolvidos.

O fato ocorrido no Pará teve uma grande repercussão e tomou as páginas dos jornais. Embora num espaço mais restrito, a ocupação da

Fazenda Giacomet-Marodin também apareceu, o que demonstra sua importância, pois a presença de aproximadamente 3.000 famílias foi algo impactante no estado e no Brasil. Tanto é que, mesmo com toda a repercussão de Eldorado dos Carajás, a ocupação da Giacomet também foi abordada pelo jornal Folha de São Paulo, um dos meios de comunicação impresso de maior circulação no país.

Pelas reportagens, pode-se constatar que não houve confrontos nem mortes. Há afirmação de que a “invasão” na noite de 17/04/1996 foi uma das maiores do Brasil, tendo suas consequências e desfecho repercutidos em todo o país, demonstrando o cuidado que o momento exigiu (O ESTADO DO PARANÁ, 24/05/1996).

Menos poética é a descrição da Revista Manchete (18/05/1996) na matéria intitulada “Rio Bonito do Iguaçu: a república dos sem-terra”:

Eles saíram da margem da estrada da PR – 158 para criar um mundo paralelo. Lá, a terra esbanja fertilidade. O plástico preto cobre tanto os cadáveres da tragédia urbana quanto o teto dos sem-terra. São famílias inteiras – num total de 2.888 - que, lado a lado, compartilham o desejo de serem assentadas. No ambiente insalubre do acampamento de Rio Bonito do Iguaçu, cidade a 390 Km a centro-oeste de Curitiba, uma ilha de seis alqueires pulsa no meio da mata da Fazenda Giacomet-Marodin, um oceano de 82 mil hectares.

Expressão da tensão vivida naquele momento foi o posicionamento tomado pelos órgãos judiciais no trato com a questão da ocupação. O jornal Folha de São Paulo, em 20/04/1996, numa matéria denominada “Judiciário apóia sem-terra”, traz a participação do promotor público de Laranjeiras do Sul em uma assembleia dos acampados na Giacomet-Marodin, na qual fala que irá analisar o pedido de reintegração de posse – efetuada pela empresa um dia após a ocupação - considerando a “função social da terra”. Finaliza afirmando: “É a primeira vez que um promotor dá apoio explícito aos sem-terra em invasões no Paraná”.

O Instituto Ambiental do Paraná (IAP), para fins de possível desapropriação, fez um levantamento acerca da situação das famílias do acampamento. Localizou o total de 2.888 e, dessas, apenas 593 estariam aptas a receber as terras por terem as seguintes ocupações de origem: posseiros, meeiros, parceiros e arrendatários. As demais foram consideradas não aptas por serem de trabalhadores rurais permanentes e temporários, desempregados rurais e desempregados urbanos. As lideranças do MST contestaram os critérios do IAP por considerar todas as famílias como sem-terras e, por isso, deveriam ser atendidas. O próprio INCRA também

considerava os bóias-frias como “público beneficiário de assentamentos” (FOLHA DE LONDRINA, 09/05/1996).

O entendimento dos líderes do MST frente ao fato de algumas famílias não poderem ser assentadas demonstra a posição política de que, para além de lutar contra a concentração de terras, está em jogo a busca pela superação das relações sociais capitalistas, geradoras do contingente de trabalhadores que, vinculados ou não ao trabalho na terra, não conseguem reproduzir a sua vida. Os desempregados urbanos já estavam presentes na ocupação em 1996, há 15 anos, demonstrando as relações cidade-campo e o que Dalmagro (2010, p. 131) identifica como uma “mudança de perfil dos sem terra que hoje ingressam no Movimento”, corroborada por Torres-Rego (2011).

A Revista Manchete (18/05/1996) traz os percentuais sobre a ocupação das famílias anteriores ao acampamento, retirados do levantamento da Divisão de Assentamentos e Conflitos Agrários da Secretaria Estadual do Meio Ambiente do Paraná, feito dez dias após a ocupação. Os resultados, considerando as 2.888 famílias acampadas, foram: 7,37% empregados rurais temporários (bóias-frias); 11,39% trabalhadores urbanos; 8,69% desempregados urbanos; 9,07% arrendatários; 6,99% mão de obra familiar; 4,26% meeiros; 2,87% empregados rurais permanentes; 1,45% desempregados rurais; 1,04% proprietários; 0,21% posseiros; 6,65% não especificados. O resultado não soma 100% e da leitura da reportagem podemos depreender que os quase 40% restantes eram desempregados.

A Folha de Londrina, em 14/06/1996, apresenta um quadro com a origem das famílias acampadas, tendo como fonte a Defesa Civil/Governo do Paraná, conforme figura:

Figura 03 - Localidades de origens das famílias acampadas na Fazenda Pinhal Ralo, da madeireira Giacomet-Marodin, Rio Bonito do Iguaçu, PR

DE ONDE VÊM OS ACAMPADOS	
Município . . . Total de famílias	
Barreirinha	2
Campo Bonito	11
Cantagalo	54
Capanema	24
Cascavel	9
Chopininho	88
Coronel Vivida	25
Cruzeiro do Iguaçu	7
Dois Vizinhos	9
Espigão Alto	2
Foz do Iguaçu	725
Honório Serpa	80
Laranjeiras do Sul	257
Lindoeste	28
Mangueirinha	162
Matelândia	4
Medianeira	26
Nova Laranjeiras	129
Palmas	39
Pato Branco	3
Planalto	12
Quedas do Iguaçu	130
Rio Bonito do Iguaçu	46
São João	29
São Jorge do Oeste	48
São Miguel do Iguaçu	103
Saudade do Iguaçu	49
Santa Izabel do Oeste	21
Sulina	48
Toledo	4
Virmond	7
Paraguai	105
Outros	570
Total	2.888

Fonte: Defesa Civil/Governo do Paraná

Fonte: Folha de Londrina, 14/06/1996.

Houve uma grande quantidade de famílias vindas de Foz do Iguaçu, um município que, pela construção da Usina de Itaipu, foi palco de vários conflitos entre os atingidos pela construção da barragem e a Eletrosul. As obras envolveram cerca de 40 mil trabalhadores e a maioria, após seu término, ficou desempregada, não retornando às suas cidades de origem. Formaram-se favelas nas periferias de Foz do Iguaçu, e as saídas para a sobrevivência foram o subemprego, as atividades informais e o tráfico de drogas. Ao confrontarmos com os dados das ocupações de origem, vemos que cerca de 20% são de trabalhadores e desempregados urbanos. Estes, provavelmente, estão relacionados, ainda que não na sua totalidade, com o contexto apresentado.

A maioria dos demais municípios de origem é de pequeno porte, próximos a Rio Bonito do Iguaçu, localizados no oeste, centro-oeste e sudoeste do Paraná, com vínculos nas atividades produtivas ligadas à agricultura e pecuária.

Outro elemento a se considerar refere-se à presença de famílias oriundas do Paraguai, muitas de origem brasileira, que passaram pelo processo de expropriação e buscaram no país vizinho uma possibilidade de sobrevivência. Não sendo possível, retornaram e acabaram aumentando os contingentes de trabalhadores rurais sem-terra no país. A Gazeta do Paraná, de 19/04/1996, em reportagem sob o título “Brasiguaios dão força à

invasão”, traz o depoimento de três brasileiros que estavam retornando do Paraguai por conta da ocupação. Um deles afirma: “A força dos brasiguaios nesse movimento é muito grande.”

Dois meses após a ocupação, o acampamento havia superado os dados iniciais de 9 a 10 mil pessoas, constatando-se a presença de 13.276 acampados, aumento resultante das famílias que foram chegando e se somando ao contingente dos trabalhadores em luta. O Censo do IBGE de 1991 expõe que, no Paraná, havia 168 municípios com menos de 13 mil habitantes, e a “gigantesca concentração humana confirma definitivamente tratar-se da maior ocupação em todos os tempos entre as organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra” (FOLHA DE LONDRINA, 14/06/1996).

Em Rio Bonito do Iguçu, o acampamento buscou garantir a organicidade proposta pelo MST, havendo a divisão de tarefas e a organização em cerca de 93 grupos de 30 a 40 famílias. Entre os diferentes setores instituídos foram criados os de infraestrutura, segurança, saúde, educação, alimentação, formação e comunicação, que foram extintos após o acampamento. Contrariamente, os grupos permaneceram no assentamento e Danilo⁵⁴, bem como os jovens entrevistados, afirmaram que, até hoje, a organização dos grupos faz parte da identidade dos assentados na sua relação com o MST.

O ambiente era insalubre, concentrando um grande número de pessoas num espaço que ficou denominado de “Buraco” por ser uma depressão. Havia muita fumaça resultante das lenhas queimando nos barracos. Logo no início do mês de maio, a Folha de São Paulo (06/05/1996) anunciou a morte de duas crianças: uma por desnutrição e outra por pneumonia, devido à falta de infraestrutura e de assistência médica no local.

Roseli⁵⁵, 24 anos, relatou suas lembranças do tempo em que ficou acampada:

É difícil lembrar, porque na época do Buraco era bastante difícil, a vida era bastante apertada. Eu lembro que eu vivia bastante doente, a minha alimentação era bem complicada e a gente sabia que os pais da gente não tinham muita coisa. O pai até fazia de tudo, vendemos tudo, criação, porco, que a gente tinha, pra eles conseguirem me manter lá. [...] E a lembrança que eu tenho da época que eu fiquei ali é

⁵⁴ Entrevista concedida à autora em 06/07/2010.

⁵⁵ Entrevista concedida à autora em 23/12/2010.

da Irmã Lia, que era da Pastoral e brincava bastante com a gente, fazia cantiga de roda, era bem gostoso. Toda semana, todo dia, a gente se reunia e tinha os coordenadores, monitores da brincadeira que brincavam com as crianças. E a Irmã Lia também ia nos visitar, levava alguma roupa, alguma coisa, um presente. Essa é a lembrança que eu tenho.

O número de crianças, segundo os levantamentos realizados, era expressivo: havia 1.305 crianças com até 5 anos; 855 de 06 a 10; 655 de 10 a 15. Os demais, 10.461, tinham mais de 15 anos (FOLHA DE LONDRINA 14/06/1996). Muitos eram analfabetos, e alguns ainda estavam no ensino fundamental ou médio. A grande quantidade de crianças, jovens e adultos que necessitavam frequentar a escola trouxe a demanda pela mesma o que, de início, foi resolvido com o transporte dos estudantes até as escolas municipal e estadual, na sede de Rio Bonito do Iguaçu. Paralelo a isso, foi se buscando garantir a construção de prédios escolares adaptados no próprio acampamento, o que só se concretizou quando houve a desapropriação de uma primeira parte da fazenda e o assentamento de algumas famílias, quase um ano depois da ocupação.

A chegada do frio do inverno agravou as doenças, ocasionando mais mortes de crianças, que também estavam associadas à ausência de alimentação. Esse foi um problema que tomou grandes proporções no acampamento durante o mês de junho, marcando sua história. Resultou numa intervenção do Promotor de Justiça de Laranjeiras do Sul, que solicitou a remoção das crianças do acampamento e a mobilização das famílias acampadas para evitá-la.

Em meio a esses acontecimentos, no dia 13/06 os acampados fizeram um protesto, bloqueando a PR-158 e exigindo a doação de cestas básicas do governo estadual. Como resultado, dois meses após a ocupação foi anunciado pelo governo do Estado o envio de 3 mil cestas básicas (O ESTADO DO PARANÁ, 13/06/1996). Todavia, o INCRA determinou que apenas as famílias cadastradas pelo IAP, logo no início da ocupação, receberiam as cestas básicas. Com isso, as que chegaram depois não poderiam receber, fato que ocasionou confusões e desistências de famílias que não seriam contempladas, conforme relato do padre da Igreja Católica de Rio Bonito do Iguaçu, Afonso Chagas (FOLHA DE LONDRINA, 21/06/1996). Esses embates demonstram a morosidade do Estado para cumprir os acordos estabelecidos via organização coletiva, o que ocasionou aos poucos a desmobilização dos trabalhadores em luta.

Com essas características, o acampamento da Fazenda Pinhal Ralo da Giacomet-Marodin, em 1996, marcou a história do Paraná nos fins do

século XX, tornando-se uma importante referência na organização dos trabalhadores rurais e na luta pela terra.

2.3.1 De Giacomet-Marodin a Araupel, a luta capital-trabalho em Rio Bonito do Iguaçu.

Atualmente, a Giacomet-Marodin é denominada Araupel e atua no ramo madeireiro desde o início do século XX, com característica extrativista e exportadora. Segundo Araupel (2010):

Em 1972 dois grupos tradicionais com atuação desde a década de 1910 no ramo da madeira, a Madeireira Giacomet S.A. e a Marodin S.A. Exportação se unem e constituem no Rio Grande do Sul a Giacomet-Marodin Indústria de Madeiras S.A., adquirindo 100 mil ha de terras e florestas no sudoeste do Paraná.

As terras adquiridas originalmente eram da Companhia Celulose e Papel Iguaçu, pertencentes a José Ermírio de Moraes, que possuía três pequenas serrarias e foi responsável por consolidar o Grupo Votorantin, hoje administrado por Antonio Ermírio de Moraes, um dos empresários mais ricos do mundo (GAZETA DO PARANÁ, 18/04/1996; O ESTADO DE SÃO PAULO, 14/09/1997).

Na época da ocupação, a madeireira tinha um faturamento de aproximadamente 38 milhões de dólares composto por diferentes ramos de atuação: 32 milhões com exportação de molduras, painéis e vigas de pinus, sendo 70% dela destinada aos Estados Unidos e 30% à Alemanha, Inglaterra, Japão e Coréia; 5 milhões na produção de grãos, principalmente milho, soja e arroz; somados à cerca de 1 milhão com a erva-mate. Todo o faturamento respondia a 52% de ICMS de Quedas do Iguaçu, município sede da empresa (O ESTADO DE SÃO PAULO, 14/09/1997). Segundo dados atualizados, em 2010 correspondia a 10% do total de exportações brasileiras no ramo da madeira e 70% da arrecadação municipal de Quedas do Iguaçu (ARAPEL, 2010).

A área da empresa abarcava, em 1996, três municípios, ocupando 49,6% das terras de Rio Bonito do Iguaçu; 26,7% de Quedas do Iguaçu e 10,9% de Nova Laranjeiras (O ESTADO DE SÃO PAULO, 14/09/1997).

O diretor superintendente da empresa, no momento da ocupação, assegurou que a área possuía o maior reflorestamento de Araucárias do mundo, com 12 mil hectares plantados, além de 8 mil com pinus e 9 mil com lavoura de soja, milho e arroz. Tinha também 2.400 ha com mata nativa (FOLHA DE LONDRINA, 19/04/1996). O INCRA afirmou que o imóvel somente havia sido vistoriado em 1987, momento em que foi

considerada “grande propriedade produtiva” e, portanto, não passível de desapropriação (FOLHA DE LONDRINA, 21/04/1996).

No entanto, João Belo, da Associação Xamã, no vídeo “Giacomet-Marodin: uma história de violência e devastação” (MST, s/d), e uma reportagem do jornal Folha Popular (19/04 a 02/05/1997) afirmam que tal conclusão do INCRA foi baseada em um plano de manejo fraudulento, feito pela madeireira. Esta, em 1980, obteve permissão de órgãos federais ambientais para devastar a área a partir de um documento de plano de exploração, realizado em 1972, que apresentava um inventário florestal com dados de 1951, desconsiderando todas as mudanças ocorridas nesse intervalo, de mais de 30 anos, entre os dados utilizados e a obtenção da permissão.

No Diário Oficial da União, de 29/04/1997 (p. 68, seção 03), consta a suspensão do Plano de Manejo Florestal da Giacomet-Marodin Ind. Madeireira S.A. e de todas as autorizações que tenham sido emitidas em “caráter precário”, tendo as empresas seis meses para apresentar novo Plano de Manejo Sustentado.

João Belo complementa com dados de que, em 1951, 90% da área da Giacomet-Marodin (que ainda não pertencia à madeireira) era nativa. Em 1996, menos de 3% da vegetação de todo o Paraná permanecia original.

Os dirigentes do MST afirmaram que parte dos títulos da fazenda era ilegal e que, na década de 1980, o Instituto de Terras e Cartografia do Paraná assegurou que 2.400 ha não possuíam nenhuma documentação. Entretanto, para o engenheiro da empresa, o MST havia invadido uma área de preservação ambiental, com matas ciliares, sendo que a maior parte da fazenda, 32 mil hectares, era destinada à preservação, possuindo uma das maiores reservas de araucárias do estado (GAZETA DO PARANÁ, 18/04/1996).

A madeireira demonstrou disponibilidade na venda de apenas 3.000 ha ao INCRA a fim de não comprometer suas atividades. As lideranças do MST alegaram que, no ano anterior, ao enfrentar dificuldades financeiras, a empresa havia se disposto a vender cerca de 6.000 ha para a Companhia Paranaense de Energia (Copel), para fins de assentamento de trabalhadores rurais atingidos pela construção da barragem da Usina Hidrelétrica Salto Caxias. Os diretores da Giacomet-Marodin admitiram a oferta à Copel justificando que, na ocasião, teriam pagamento imediato das terras. Todavia, a negociação não havia dado certo e a empresa já tinha conseguido empréstimo com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Por isso, ela havia perdido o interesse na venda da área (FOLHA DE LONDRINA, 19/04/1996; FOLHA DE LONDRINA, 25/04/1996).

Note-se a posição em querer negociar e as possíveis causas dessa postura “aberta ao diálogo”, diante de um histórico de violência na região. A madeireira, de característica essencialmente exportadora, já atingia em 1996 países europeus. A década de 1990 foi marcada no contexto mundial pela II Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, que ficou mais conhecida como ECO - 1992. Pautada pela necessidade de avançar no capitalismo, buscando regular um “desenvolvimento sustentável”, a reunião aprovou uma série de convenções, entre elas a Carta da Terra e a Agenda 21, estabelecendo diretrizes a serem perseguidas mundialmente.

Países centrais do capitalismo passam a impor restrições em suas importações, considerando as questões ambientais. Assim, as exportadoras, principalmente dos países em desenvolvimento, precisaram se adequar. Nos casos das madeireiras, começou-se a ter mais cuidado em buscar a origem da matéria-prima, através da certificação da mesma.

Nesse contexto, a Giacomet-Marodin/Araupel sofreu uma reestruturação, deixando o extrativismo madeireiro e florestal para manejar as plantações na produção da madeira e manter como reservas as plantas nativas, conforme consta no Resumo Público de Certificação, elaborado pela SmartWood, de 2002. Em 1997, o engenheiro florestal da já denominada Araupel S/A afirmou que: “Nossa filosofia é produzir madeira, garantindo a sustentabilidade da floresta e produção” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 14/09/1997). Vale lembrar os dados de João Belo, já citados, de que em 1996 restavam apenas 3% de mata nativa no Paraná .

Hammel, Silva e Andreetta (2007, p. 62) trazem um recorte do histórico na página da internet da empresa, em que esta afirma que, no ano de 1996, “ocorre o primeiro impacto negativo, registro de invasão pelo MST no imóvel Pinhal Ralo no município de Rio Bonito do Iguaçu que culminou com a desapropriação de 16.852 ha”. Interessante que, ao verificar a página da empresa na internet, em 2010, já não se encontra mais essa referência no histórico, e sim apenas uma frase afirmando que, no ano de 1997, “a Giacomet-Marodin teve sua razão social modificada para Araupel S.A.”, sem esclarecer os motivos que levaram à mudança.

Em Monteiro (2003), encontramos o relato de que, em janeiro de 1997, houve o assassinato de dois jovens – Vanderlei das Neves e José Alves do Santos – em emboscada dos seguranças da empresa. Para o autor, tal fato teve repercussão nacional e internacional e, como a então Giacomet-Marondin já exportava celulose, teve sua imagem vinculada ao episódio, optando pela modificação de sua denominação.

Após as mortes, a tensão na área ocupada aumentou. Foi instaurado inquérito policial e, em 04/03/1997, o juiz da Vara Criminal de Laranjeiras

do Sul expediu mandado de prisão preventiva a dois seguranças da empresa, acusando-os pelos assassinatos. Passados dois dias, os seguranças se entregaram com a presença do advogado da empresa(O ESTADO DO PARANÁ, 05/03/1997; O ESTADO DO PARANÁ, 06/03/1997). No entanto, José das Neves, pai da vítima Vanderlei das Neves, afirmou, quatro anos após o ocorrido, que os dois seguranças presos foram soltos 30 dias depois, e os outros dois, que ele havia identificado no dia do assassinato, nem haviam sido detidos. Continuavam trabalhando na empresa⁵⁶ (REVISTA SEM TERRA, 2001, p. 41).

Em circular interna denominada “Assassinatos no campo: a irresponsabilidade do governo FHC”, de 17/01/1997, o MST denunciou assassinatos de trabalhadores rurais no Pará e em Rio Bonito do Iguçu, e convocou para um ato na Fazenda Giacomet-Marodin, durante o velório de Vanderlei das Neves.

No mesmo dia da morte dos dois acampados, foi publicado no Diário Oficial o decreto de desapropriação de 16.852,16 hectares, que acabou assentando primeiramente 934 famílias, ainda em 1997, cerca de um ano após a ocupação. Nesse momento, devido às dificuldades enfrentadas, várias famílias já tinham ido embora do acampamento. Segundo dados do Plano de Consolidação do Assentamento Marcos Freire⁵⁷ (2006), um ano após a ocupação restavam ainda 1.315 famílias, das quais 934 foram para o Assentamento Ireo Alves dos Santos.

⁵⁶ Segundo informações na página da internet da Terra de Direitos - organização de direitos humanos, em dezembro de 2010, ocorreu o julgamento, em Laranjeiras do Sul, dos dois acusados pela morte de Vanderlei das Neves e José Alves dos Santos. Ambos foram inocentados pelo júri, mesmo com o reconhecimento de um dos acusados por José das Neves, uma das vítimas sobrevivente à emboscada e pai de Vanderlei das Neves (<http://terradedireitos.org.br>, acesso em 15/12/2011).

⁵⁷ O Programa de Consolidação e Emancipação (Auto-Suficiência) de Assentamentos Resultantes da Reforma Agrária (PAC) é fruto de um acordo firmado entre o governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Busca o desenvolvimento dos assentamentos a fim de que se tornem independentes e integrados à agricultura familiar. Para isso, proporciona investimentos em infra-estrutura sócio-econômica, assessoria técnica e treinamento. É realizado por meio de convênios estabelecidos entre o Incra, prefeituras e associações dos assentados. Atualmente atinge cerca de 12 mil famílias, com 75 Projetos de Assentamentos em sete estados: Maranhão; Mato Grosso; Mato Grosso do Sul; Rio Grande do Norte; Minas Gerais; Paraná; e Rio Grande do Sul (INCRA, 2010).

Em novembro de 1997, restavam 307 famílias excedentes do primeiro assentamento. Estas ocupam um novo lugar na fazenda, denominado de Paraíso. Lá, enfim, constitui-se o Projeto de Assentamento Marcos Freire, pela Portaria do INCRA/SR-09/Nº 115, de 01/12/1998.

Como a imissão de posse saiu para 604 lotes, este teve uma formação inicial agregando mais 200 famílias de outros acampamentos do MST, bem como 90 de um grupo dissidente da ocupação inicial. Todavia, como não havia sido contemplada a área de reserva legal, o IAP não aprovou a distribuição e houve um remanejamento, acomodando apenas 578 famílias. Ainda existia em 2006, dez anos após a ocupação da fazenda, 19 famílias acampadas em algumas comunidades do Assentamento Marcos Freire, esperando um posicionamento do INCRA sobre sua situação (PLANO DE CONSOLIDAÇÃO DO ASSENTAMENTO MARCOS FREIRE, 2006).

O Assentamento Marcos Freire foi considerado pelas lideranças do MST como uma extensão do Ireno Alves dos Santos, porém, como seu processo foi mais demorado, resultou numa condição desigual. Os recursos do governo federal só foram liberados com a regularização dos lotes, o que ocorreu três anos depois de a terra ser desapropriada. Em 2000, após várias reuniões com o INCRA e sem avanço nas negociações, os líderes do MST buscaram a intervenção da Promotoria Pública e conquistaram os direitos de os assentados receberem recursos para o fomento, alimentação, infraestrutura, crédito de custeio para a lavoura e habitação (PLANO DE CONSOLIDAÇÃO DO ASSENTAMENTO MARCOS FREIRE, 2006).

Jaime Callegari, liderança do MST na região e diretor da COAGRI⁵⁸, afirmou à “Revista Sem Terra” (MST, 2001, p. 44) que as famílias que foram alocadas na comunidade Paraíso não tinham recebido nenhum crédito de custeio, investimento e para a construção de suas moradias, “porque o INCRA ainda não havia regularizado os lotes, apesar das famílias já estarem assentadas há quase dois anos”. Até o momento, tinham recebido

⁵⁸ A Cooperativa de Trabalhadores Rurais e Reforma Agrária do centro-oeste do Paraná Ltda foi fundada em 1993, com sede em Cantagalo, como meio de possibilitar a comercialização dos produtos dos assentados da região. Em 07 de junho de 1996 inaugurou novas instalações em Nova Laranjeiras, numa solenidade que envolveu um ato de apoio à reforma agrária, no acampamento de Rio Bonito do Iguaçu, em que estavam presentes João Pedro Stédile, da direção nacional do MST, o então presidente do Partido dos Trabalhadores, José Dirceu e o senador pelo mesmo partido, Eduardo Suplicy, além de outras lideranças de assentamentos do Paraná, de diversas entidades e sindicatos de trabalhadores rurais (JORNAL SEM TERRA, 1996b). Para mais detalhes sobre os impactos da COAGRI na organização econômica e política dos assentamentos da região centro-oeste do Paraná ver Fabrini (2002).

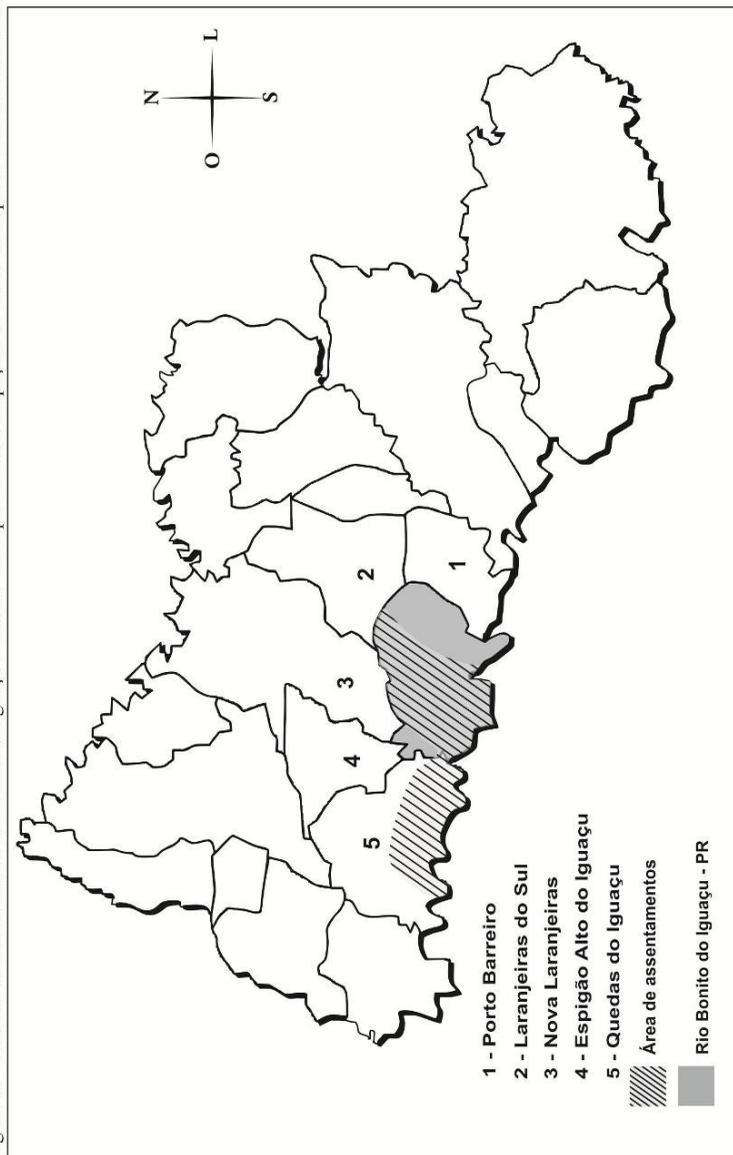
apenas R\$ 1.400,00 para fomento, podendo plantar, mas seguindo na precariedade de moradias de barracos de lona, sem energia elétrica e água, entre outros.

Essa distinção material foi percebida durante a pesquisa e é destacada por Fabrini (2002). Além das questões históricas, atualmente o Assentamento Ireno Alves dos Santos, por possuir seu Plano de Consolidação do Assentamento aprovado pelo INCRA desde 2004, já pode acessar recursos que auxiliaram nas reformas das casas, no plantio e na sua estruturação em geral. O Assentamento Marcos Freire ainda está em processo de finalização do seu Projeto de Consolidação, em fase de aprovação no INCRA. Assim, os recursos ainda não foram disponibilizados para as famílias que o compõem⁵⁹.

De 1996 até os anos 2000, as lideranças do MST seguiram organizando ocupações em áreas da Giacomet-Marodin/Araupel, conquistando desapropriações e efetivando quatro assentamentos que, somados, ocupam cerca de 2/3 da área original da madeireira. São eles, em ordem cronológica: em 1997, o Assentamento Ireno Alves, com 934 famílias; em 1998, o Assentamento Marcos Freire, com 578; em 2004, o Assentamento Celso Furtado, com 1.500; e o Assentamento 10 de Maio, com 69 famílias, como pode ser visualizado na figura a seguir.

⁵⁹ Informação resultante da pesquisa de campo referente ao mês de julho de 2010.

Figura 04 - Área de assentamentos de Rio Bonito do Iguaçu e entorno correspondentes a ocupações de terras da empresa Giacomiet-Marondin



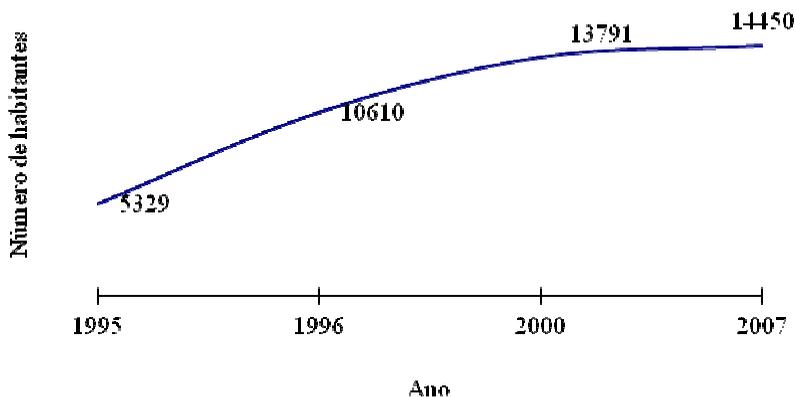
Fonte: Adaptado por Jeasir Rego de CONDETEC (2009)

2.4 13 ANOS DO ASSENTAMENTO MARCOS FREIRE E A LUTA PARA A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA

A movimentação provocada pela ocupação deu destaque a Rio Bonito do Iguçu em âmbito estadual e nacional, pela amplitude da ação organizada pelo MST e a conquista dos Assentamentos de Reforma Agrária Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire. Estes ocupam uma área de aproximadamente 26.000 ha, abrigando 1.512 famílias e formando, juntos, até o ano de 2004, o maior assentamento de Reforma Agrária da América Latina (PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO BONITO DO IGUAÇU, 2006).

Para o município, os assentamentos representaram mais um elemento de desenvolvimento econômico. Em termos populacionais, de um ano para outro quase dobrou o número de habitantes, o que ocorreu pela ocupação do MST. O gráfico abaixo representa a evolução populacional, considerando 1995, ano anterior à ocupação, 1996, ano da ocupação, além de 2000 e 2007.

Gráfico 02 - Evolução populacional em Rio Bonito do Iguçu, PR



Fonte: IBGE, 2007⁶⁰

O Paraná possui 399 municípios e, segundo o índice de Desenvolvimento Humano – Municipal, Rio Bonito do Iguçu ocupa a posição 388 no estado, com um valor de IDH-M de 0,669, ficando na 11ª posição dos municípios paranaenses com o índice mais baixo. Ainda assim,

⁶⁰ Os dados de 1995 foram retirados da página do Ministério da Saúde, no banco de dados do SUS: <http://www.datasus.gov.br>, que citam como fonte o IBGE. Os demais anos têm como fonte direta os dados do IBGE.

Moreira (2009), em sua pesquisa sobre o Assentamento Ireno Alves dos Santos na relação com a efetividade da reforma agrária no Brasil, identifica uma elevação considerável de vários indicadores sociais do município após a constituição do assentamento. Tais dados podem ser transpostos ao tomarmos o Assentamento Marcos Freire como referência.

A economia de Rio Bonito do Iguazu tem sua base na agricultura e na pecuária, esta última em menor escala. Os produtos agrícolas mais cultivados no município em ordem decrescente são: milho, soja, feijão, mandioca, trigo e fumo, e outros produtos em menor escala, como: erva-mate, arroz, frutíferas, tomate. Destaca-se que, dos três estados da Região Sul, o Paraná é o maior produtor de milho e de soja, detendo respectivamente 59% e 52%. (IBGE, 2007). Quanto à pecuária, os bovinos, as vacas ordenhadas, os galináceos, suínos e ovinos são as principais criações no município. Há também, porém em menor escala, a criação de abelhas e produção de mel.

A maioria dos produtores está na condição de assentados, em 1.530 estabelecimentos agropecuários, e ocupam uma área equivalente a cerca da metade da área de todos os outros estabelecimentos no município.

Tabela 03 - Estabelecimentos agropecuários e área segundo a condição do produtor - 2006

Condição do produtor	Estabelecimentos	Área (ha) (1 ⁶¹)
Arrendatário	28	490
Assentado sem titulação definitiva	1.530	22.183
Ocupante	145	1.537
Parceiro	16	271
Proprietário	672	21.176
Produtor sem área	255	-
Total	2.646	45.656

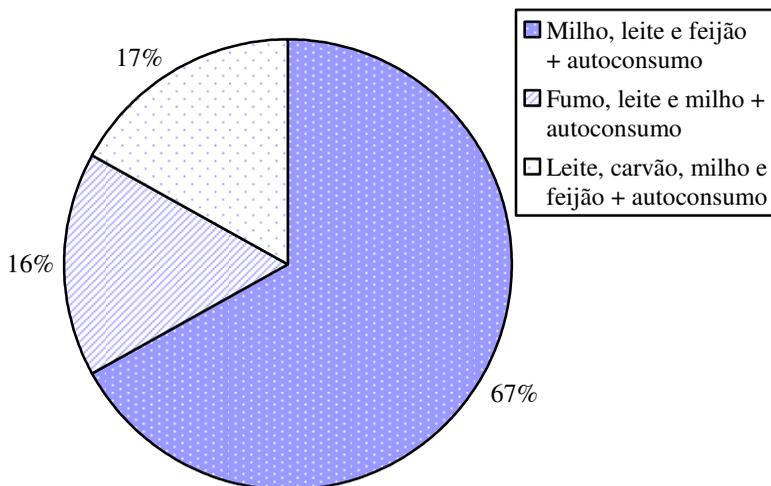
FONTE: IBGE - Censo Agropecuário apud IPARDES, 2010.

As terras do Assentamento Marcos Freire possuem características de fertilidade, com solos que variam de profundo a raso. A produção é organizada individualmente pelas 578 famílias, sendo que algumas conseguem contratar hora-máquinas para o plantio, colheita e transporte. Alguns lotes possuem terrenos montanhosos que dificultam a utilização da mecanização, sendo necessários implementos agrícolas de tração animal. A comercialização é feita para cooperativas da região, que compram os grãos produzidos a preço de mercado.

⁶¹ (1) A soma das parcelas não corresponde ao total porque os dados das Unidades Territoriais com menos de três informantes não estão identificados.

O Plano de Consolidação do Assentamento Marcos Freire (2006) identifica que os sistemas produtivos do assentamento incluem fortemente a produção para o autoconsumo. Como produtos têm-se o leite, o milho, feijão e, em menor escala, o fumo e o carvão, estes últimos em sua maioria para a comercialização. Os sistemas produtivos estão divididos por famílias da seguinte forma:

Gráfico 03 - Distribuição dos sistemas produtivos pelo percentual do total do número de famílias no Assentamento Marcos Freire, Rio Bonito do Iguaçú/PR, 2006



Fonte: Elaborado pela autora conforme dados do Plano de Consolidação do Assentamento Marcos Freire, 2006.

A produção do fumo é realizada de forma integrada com uma única empresa presente no município – a Universal Leaf Tabacos, companhia dos Estados Unidos que é líder mundial no comércio do tabaco em folha e processado. O fumo produzido é considerado pela empresa como de muito boa qualidade. O carvão não possui forte componente na renda, ficando apenas como complementar principalmente nos períodos de entressafra, de maio a julho.

A presença da agroindústria do fumo, bem como do arrendamento de terras, revela as contradições e os limites da reforma agrária no país, aprofundados se colocados no plano maior da luta pela superação das relações sociais capitalistas. As dificuldades de acesso a recursos, a precariedade em que permanecem as famílias, mesmo após assentadas,

devido às amarras do modelo de reforma agrária do Brasil, levam à busca por saídas individuais na produção da sobrevivência a partir das necessidades imediatas (MARTINS, 2006). Os assentados integram-se em sistemas que não precisam de aportes financeiros do agricultor, através de contratos com empresas que acabam por subordinar o trabalhador ao capital financeiro internacional e às empresas transnacionais. O contexto contemporâneo da luta de classes passa por compreender a “atualização” das formas de produção, dominação e exploração do trabalho pelo capital, que concentra ainda mais a riqueza, amplia a sua acumulação, desenvolvendo a ciência e a tecnologia com esse fim, controlando mundialmente a agricultura (SANTOS, 2010; HARVEY, 2005; SILVER, 2005).

A produção para o autoconsumo inclui frutas e hortaliças. Quanto à criação de animais, identifica-se a importância do gado, aves e suínos, com quantidades expressivas para os dois últimos - cerca de 25.000 aves e 3.000 suínos. Aproximadamente 12% dos assentados não possuem nenhum tipo de criação por não ter acesso à água nem para o consumo humano (PLANO DE CONSOLIDAÇÃO DO ASSENTAMENTO MARCOS FREIRE, 2006).

O Assentamento é formado por 11 comunidades⁶², das quais a que possui o maior número de famílias, 120, é denominada Centro Novo, onde se localiza o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak. As comunidades são organizadas em associações o que, segundo Danilo⁶³, foi uma estratégia da Prefeitura Municipal, em exercício na época da implantação do assentamento, a fim de desarticular a organicidade interna proposta pelo MST. Os problemas jurídicos que envolvem a constituição e continuidade de uma associação como, por exemplo, a efetivação no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica e sua regularização anual, que implica na declaração de imposto de renda tendo o presidente ou coordenador geral como responsável, acabou gerando atritos entre os assentados e desmobilizando o coletivo. Ainda assim, a localização dos lotes guarda um elemento da identidade com o MST pela denominação dos grupos que continua sendo utilizada.

Além dessa questão, passados mais de 10 anos outros problemas surgiram, tais como a origem de um acampamento dissidente, que rompeu com o MST mas continuou na área; a falência da COAGRI, que exerceu um

⁶² As comunidades são assim denominadas: Paraíso, 4 Encruzo, Alto Água Morna, Camargo Filho, Alto Alegre, Santa Luzia, Nova Aliança, APRA, Cristo Rei, Centro Novo, Irmã Dulce.

⁶³ Entrevista realizada pela autora em 06/07/2010.

papel importante na consolidação do acampamento e dos dois assentamentos; casos de violência com mortes; problemas com o governo municipal, resultando em disputas internas (MARQUARDT, 2010).

Entre eles se destaca a troca ou “compra”⁶⁴ dos lotes, chegando a atingir de 70% a 80% dos moradores atuais, conforme consta do Plano de Consolidação do Assentamento (2006), bem como da entrevista com Valdelir⁶⁵, assentado e liderança do MST. Os jovens da pesquisa revelam esse contexto pela sua identificação em relação à participação e situação no acampamento. Do total de 22 jovens entrevistados, nove não participaram da ocupação da Giacomet-Marodin e são de famílias de “compradores” de lote no Assentamento Marcos Freire, como pode ser visto a seguir:

Quadro 05 – Situação dos egressos quanto à participação no acampamento e inserção no Assentamento Marcos Freire

DEFINIÇÃO	QUANTIDADE
Participou com pais do acampamento e é assentado	7
Não participou do acampamento com os pais, mas a família acampou e é assentada	6
Participou com pais de outro acampamento, mas não é assentada no Marcos Freire – pais acabaram “trocando” ou “comprando” lote	2
Não participou do acampamento com pais e a família “comprou” ou “trocou” o lote	7
Total	22

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa de campo.

Esses números expressam os limites da reforma agrária desarticulada de outras políticas que auxiliem na viabilização da produção dos assentados. Em essência, revelam a exiguidade da produção da vida sob a égide da acumulação capitalista, bem como a insuficiência das reformas para superar as relações existentes.

⁶⁴ O termo comprar aparece ente aspas porque a venda, cessão, arrendamento, sem autorização prévia do INCRA, é ilegal e consta como cláusula no contrato de assentamento, assinado por cada beneficiário, podendo o mesmo não vir mais a receber nenhuma outra terra no território nacional. Tal procedimento é feito tomando como base, entre outras, a Lei 4.504/64 - o Estatuto da Terra. Com a implantação dos Projetos de Consolidação dos Assentamentos a situação fundiária dos beneficiários estão sendo regularizadas (INCRA, 2010).

⁶⁵ Valdelir é assentado e participou da ocupação em 1996, fazendo parte desde o início das instâncias organizativas do acampamento. É uma importante liderança do MST nos assentamentos da Brigada Ireno Alves, com tarefas a nível local, regional e estadual (Entrevista concedida à autora em 20/12/2010).

As habitações ainda não estão concluídas por diversos fatores, entre eles o valor do recurso inicial destinado pelo INCRA, de R\$2.500,00, aliado à restrição de apenas efetuar a compra do material nas lojas comerciais indicadas pelo Instituto, o que provocou uma alta nos preços do produto, inviabilizando o término das construções. Têm-se os seguintes tipos de habitações por lotes: 456 são de madeira; 80 são de tijolo ou adobe; 28 são de taipa não revestida e 14 de material reaproveitado. O fornecimento de energia elétrica chega a quase todas as moradias, com exceção de 16 residências, que tiveram problemas nas medições dos lotes feitas pelo INCRA (PLANO DE CONSOLIDAÇÃO DO ASSENTAMENTO MARCOS FREIRE, 2006).

O acesso à saúde é precário, existindo apenas um posto municipal no assentamento, que funciona exclusivamente durante a semana. Em casos de emergências nos finais de semana, é necessário encaminhar-se até a sede do município, que, para as comunidades mais distantes, fica aproximadamente a 46 km. A falta de acesso à comunicação agrava o problema, já que não há um sistema de telefonia, fixa ou móvel e, como não se tem torres de antenas para celular, os aparelhos funcionam em poucos locais (PLANO DE CONSOLIDAÇÃO DO ASSENTAMENTO MARCOS FREIRE, 2006).

As estradas principais são cascalhadas, e as secundárias de chão, tornando a acessibilidade limitada em dias de chuva. Há famílias que possuem carro e alguns jovens motos, facilitando individualmente o deslocamento, sendo que o cavalo ainda serve como meio de transporte. Há linhas de ônibus privadas que fazem o trajeto de algumas comunidades até a sede do município, possuindo apenas um horário de ida e retorno diário durante a semana. Um dos jovens entrevistados trabalhava como motorista para uma das empresas de transporte que atende o assentamento. O transporte escolar, por ser gratuito e chegar a todas as comunidades, é uma alternativa muito utilizada.

Desde 2005, foi criada a Associação Central do Assentamento Marcos Freire – ACAMF, a fim de poder obter recursos financeiros para o assentamento. Inicialmente pensou-se em estabelecer trabalho em conjunto com o Assentamento Ireno Alves, mas não deu certo por terem documentações diferenciadas. (PLANO DE CONSOLIDAÇÃO DO ASSENTAMENTO MARCOS FREIRE, 2006).

Em 2010, a ACAMF possuía um convênio com o INCRA, com vistas à implementação das ações do Plano de Consolidação, que, como afirmaram Rosália⁶⁶ e Valdelir⁶⁷, duas lideranças entrevistadas, está

⁶⁶ Rosália é professora concursada pela Rede Municipal de Educação de Rio Bonito do Iguaçu, não participou da ocupação em 1996, “comprou” um lote no

possibilitando uma melhoria nas condições produtivas e de moradia, havendo diferentes subsídios, desde horas de trabalho de trator, recebimento de calcário, fosfato, mudas de árvores frutíferas, recurso pra jardinagem e hortas. Houve uma melhora principalmente no tempo gasto para a produção, que tem se voltado cada vez mais para o leite, e na qual os jovens tem se envolvido mais diretamente, mesmo que nos lotes dos pais.

Além da produção leiteira, o PAC, a partir da sua equipe técnica, da qual fazem parte militantes do MST, tem estimulado o plantio de outras culturas, como pepino, maracujá e a produção de mel, com a articulação entre a capacitação e formação dos agricultores assentados, o acompanhamento na produção e venda. Para Rosália⁶⁸:

A equipe técnica auxiliou bastante. Tem vários produtores que estão investindo na produção de mel. Se não tivesse esse trabalho do PAC não teria isso, porque as famílias vão buscando alternativas. A equipe leva em outros lugares para conhecerem experiências alternativas que existem. As famílias veem que está dando certo, voltam e investem. Eu acho que esse investimento do PAC deu um salto. A questão da capacitação, dos cursos. Então, tem a produção das abelhas, mas teve todo o trabalho de formação antes, tem a do pepino também. O maracujá, eu até fui numa viagem ver uma das experiências. Até agora tudo que foi se produzindo eles encontraram mercado. O maracujá já teve o comprometimento de uma fábrica para entregar. O pepino produz aqui, mas já tem lá em São Jorge, a Cantu, que recolhe tudo. A produção do mel, a gente sabe que a previsão é de ter uma micro indústria, alguma coisa assim para processar tudo isso. Então,

Assentamento Marcos Freire no início dos anos 2000. É militante do MST, com atividades no Setor de Educação da Brigada Ireno Alves, à qual o Assentamento Marcos Freire pertence. Também é uma liderança significativa no assentamento, sobretudo na comunidade em que reside, Centro Novo. Participa do grupo de mulheres e da comissão de representantes do Centro Novo na ACAMF, e contribui na organização dos grupos de adolescentes e jovens da comunidade. “Sou mãe, trabalho fora e não deixo de ser camponesa. A gente auxilia quase que em tudo, se for preciso fazer uma colheita vamos lá, se for preciso plantar, vamos lá. Se for preciso o dia ter 48 horas, a gente muda o relógio” (Entrevista concedida à autora em 20/12/2010).

⁶⁷ Entrevista concedida à autora em 20/12/2010.

⁶⁸ Entrevista concedida à autora em 20/12/2010.

tudo que está sendo produzido tem perspectiva de vender.

Entretanto, o assentamento é um território em disputa, e a contradição pode ser percebida nos relatos de Valdelir⁶⁹ e Rosália⁷⁰, que também afirmam a expansão do plantio da soja, associado ao arrendamento de terras para esse fim e o empobrecimento das famílias que optam por isso. Além disso, a manutenção desse tipo de plantio requer uso intensivo de agrotóxicos, interferindo nos outros lotes.

A escola assume o papel de espaço de socialização e encontro dos estudantes, dificultado pelas longas distâncias entre as casas e pela escassez de atividades culturais e de lazer, fato que Thaile⁷¹ também constata em seu depoimento. No Assentamento Marcos Freire existe dez escolas, das quais seis municipais e quatro estaduais. As vinculadas ao município atendem à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, com um total de 1.895 crianças. As estaduais, com 2.590 estudantes, ofertam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio (IBGE, 2010). Praticamente todos os estudantes dessas escolas moram no assentamento, havendo casos de alguns jovens que se deslocam da sede de Rio Bonito do Iguazu para cursar Formação de Docentes, na modalidade médio integrado, ofertado pelo Colégio Iraci⁷², o primeiro existente no estado com essa característica dentro de um assentamento. Segue figura com a distribuição das escolas no assentamento.

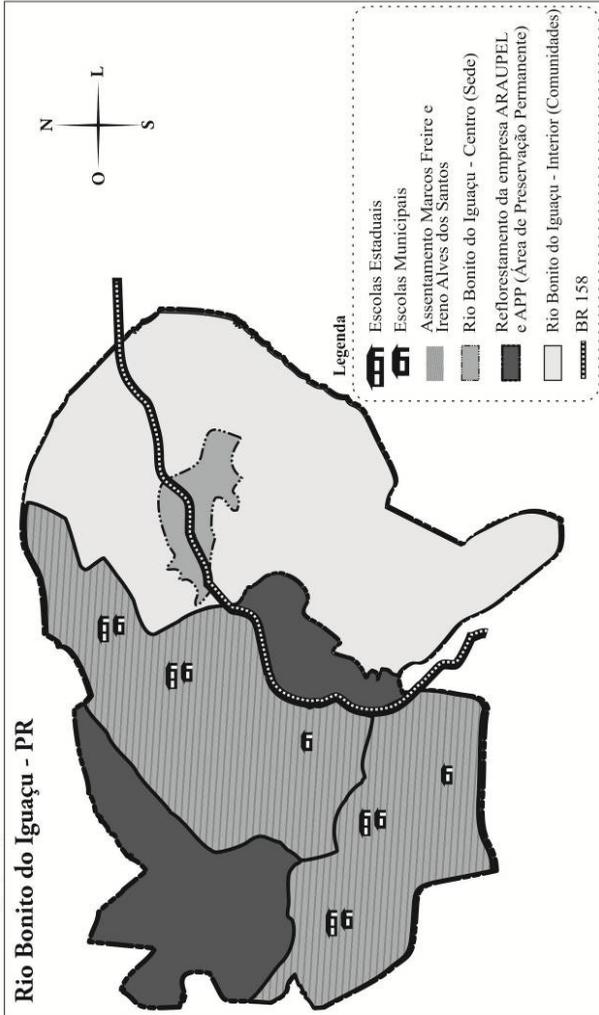
⁶⁹ Entrevista concedida à autora em 20/12/2010.

⁷⁰ Entrevista concedida à autora em 20/12/2010.

⁷¹ Entrevista concedida à autora em 08/08/2011.

⁷² Optamos por resumir a denominação do estabelecimento de ensino pesquisado a fim de dinamizar a leitura, passando daqui em diante a referi-lo como Colégio Iraci.

Figura 05 – Localização das escolas estaduais e municipais nas áreas dos Assentamentos Marcos Freire e Ireno Alves dos Santos, Rio Bonito do Iguaçú/PR, 2011



Fonte: Adaptado por Jeansir Rego de Colégio Estadual Iraci Salete Strozak (2011)*

Imersos nessa complexidade de elementos e tendo a luta pelas condições materiais como algo que os unifica, a existência se produz e reproduz no Assentamento Marcos Freire, sendo que os jovens são também marcados pela condição de estarem vivendo um tempo singular, a juventude, tema abordado na sequência.

* Trabalho elaborado pelos educandos do 1º ano do curso de Formação de Docentes, na disciplina de Geografia, sob a coordenação do professor Rudison Luiz Ladislau.

3 SER JOVEM: DO SINGULAR AO UNIVERSAL

O que é ser jovem na atualidade? Dessa indagação é que partiu a busca por entender que elementos são constitutivos desse tempo da vida humana que o distingue dos demais. Diante das mazelas do capitalismo, como tem sido “ser jovem” da classe trabalhadora, especificamente, de um assentamento do MST?

Problematizando essas questões, apresentamos a seguir os sujeitos jovens da pesquisa. Fundamentamos com as discussões teóricas que envolvem a delimitação do que consideramos “ser jovem” sem, contudo, discorrer sobre as diferentes teorias que envolvem o debate específico sobre a conceituação de juventude⁷³, por não ser esse o cerne da investigação.

Para isso, tomamos a condição etária, o trabalho e o desemprego como elementos que consideramos essenciais na reflexão. São dimensões que estão imbricadas na vida dos jovens, o que de antemão já demonstra a complexidade da discussão.

No Assentamento Marcos Freire há aproximadamente 610 moradores na faixa de idade entre 15 e 34 anos⁷⁴, dos quais 329 do sexo feminino e 281 do masculino (VPC/BRASIL, 2010). Um desafio colocado para os assentados, por intermédio do MST, é seguir a luta por acesso aos bens culturais e ao lazer, sobretudo para essa população que não é pequena. Existem pouquíssimas possibilidades, nos finais de semana há basicamente o jogo de futebol e algumas mulheres que se reúnem nos clubes de mães. Os adultos e jovens frequentam bares das comunidades, entretanto os casos de violência e morte acabam afastando o convívio social. Há o esforço de lideranças das comunidades para a organização de grupos de adolescentes e jovens, porém nem todas alcançam êxito. Rosália⁷⁵ relatou a persistência em seguir buscando articular os adolescentes e jovens do Centro Novo e que, após cerca de três anos, tem percebido resultado, com jovens inseridos

⁷³ Não negamos a importância do tratamento dessas teorias, já presentes em estudo como o de Groppo (2000).

⁷⁴ Dados fornecidos por uma funcionária do Posto de Saúde do Centro Novo - Assentamento Marcos Freire, em 09/08/2011 afirmam a existência de 1766 adolescentes e jovens na faixa de 12 a 19 anos, dos quais 934 do sexo masculino e 832 do feminino, considerando os dois Assentamentos, Marcos Freire e Ireno Alves dos Santos.

⁷⁵ Entrevista concedida à autora em 20/12/2010.

nas atividades do assentamento e ganhando mais autonomia para se auto-organizar. As alterações na produção do assentamento estimuladas pelo Projeto de Consolidação têm atingido a vida dos jovens.

Natacha - O PAC provocou alguma mudança na relação de trabalho?

Rosália - Nossa, pelos poucos jovens que eu acompanho sim. Hoje, vejo meninas de 15 anos, 16 anos que tomam conta sozinhas da produção de leite. A família tem a ordenhadeira, as vacas de leite. O pai trabalha fora e uma mocinha só toma conta. São algumas poucas horas de trabalho no dia. Você vai na estrebaria de manhã e pela tarde e consegue ter um retorno grande. Tem uns meninos que moram aqui perto e fazem isso também. Eu acho que reduziu bastante as horas de trabalho e quem quer pega um trator em uma, duas, três horas faz o terreno todo. E o custo não é tão alto, mas é um custo assim que se a produção não for boa, você acaba não tendo muito retorno. Depende do que você investe, se variar um pouco dá melhor. O problema é quando investe tudo numa produção só. Se a produção não for boa, os gastos do investimento acabam não compensando. Mas eu vejo que as horas de trabalho e o esforço hoje, perto de quando a gente começou aqui no assentamento, mudou muito.⁷⁶

Para Valdelir⁷⁷, a efetivação do PAC tem contribuído para que o jovem consiga alcançar o êxito de produzir sua independência financeira sem necessariamente ter que se afastar dos pais.

Às vezes eu fico meio triste. Eu sempre me envolvi com jovens e gosto de estar no meio deles, mas a questão é a seguinte, eles dizem: “- A gente quer ficar no assentamento, mas junto com o pai não dá, porque a terra é pouca, não dá prá sobreviver.” Daí pega uma formação, como no ano passado, se eu não estou enganado, na formatura do Magistério⁷⁸, foram 16 alunos. Desses 16 a maioria tá onde? Sumiu, porque não tem chance de trabalhar aqui. Mesmo nos outros cursos é a mesma coisa, eles se formam, não têm o que fazer. Eles mesmo dizem pra gente: “- Vou ficar

⁷⁶ Entrevista concedida à autora em 20/12/2010.

⁷⁷ Entrevista concedida à autora em 20/12/2010.

⁷⁸ Embora o nome oficial do curso seja Formação de Docentes, corriqueiramente ele é conhecido como Magistério, principalmente pelos educandos e familiares.

aqui fazendo o quê?[...]” Só que eles já levantaram sugestão prá nós. Disseram que eles querem pequenas agroindústrias no assentamento, para poderem trabalhar. Estamos lutando com isso porque nós temos dinheiro do PAC. Tentando colocar uma agroindústria de leite, pequena pra começar, dentro do assentamento. Já iniciamos na minha comunidade com uma fabriquinha de costura, tem 12 jovens trabalhando. A ideia é ampliar. Costuram calça tael e calçado. Só que na verdade tinha 90 pra costurar, mas daí só havia espaço pra 12 máquinas na sala. Costuram pra uma firma de Santa Catarina. Ganham R\$ 1,10 a peça. Só tem mulher. Tinha uns três meninos solteiros, mas não sei por qual motivo eles pararam. Tem duas mulheres que possuem um pouco mais de idade e as outras são moças novas, umas estudam meio período e trabalham no outro. Investir na indústria? Daí pelo menos vai ter todo mês aquela ajudinha financeira. A gente já foi jovem, sabe como é.

Thaile⁷⁹, 17 anos, revela como há uma insatisfação em relação à participação dos jovens nas instâncias decisórias do assentamento. Quando vão às reuniões, o fazem para acompanhar os pais.

Eu vejo muito pouca participação dos jovens. Há uma deficiência muito grande nesta questão aqui no assentamento. Nas coordenações, nas associações, você vê um público não jovem que está à frente disso, sendo que uma boa parte da população do assentamento é a juventude. O problema nosso, não só daqui, mas em vários espaços da reforma agrária é o êxodo da juventude. O que a gente percebe que é estratégico e tem sido um centro cultural de organização da juventude são as escolas. Por meio das escolas é que tem se dado a participação da juventude aqui, principalmente no Colégio Iraci. Por todo o acompanhamento, discussão, projeto político pedagógico da escola. O que eu percebo também e é visível no dia a dia da nossa juventude, alguns concluem ensino médio, mas grande parte nem isso e vão trabalhar, principalmente em Santa Catarina, aquela região do litoral, na construção civil. Vão

⁷⁹ Entrevista concedida à autora em 08/08/2011.

embora, às vezes alguns ficam lá um ou dois anos e acabam retornando para o assentamento.

Os egressos expressaram a distância do MST, enquanto organização, dos problemas enfrentados pelos jovens no assentamento. O canal de diálogo tem se estabelecido principalmente pelas atividades que envolvem o PAC, nas quais há o envolvimento de lideranças do MST, porém isso tem ocorrido mais recentemente, após mais de 10 anos de assentamento.

Conhecer a história de luta do assentamento é tido como algo de muita importância para a maioria dos jovens entrevistados, que associaram o trabalho desenvolvido no Colégio Iraci como essencial para que os jovens do assentamento saibam os enfrentamentos que envolveram a conquista do espaço em que fica a escola. Mesmo porque, com o alto índice de “compradores”⁸⁰ de lote, muitas famílias não detêm esse conhecimento.

3.1 OS JOVENS DA PESQUISA

Tomando como eixo a militância, agrupamos os 22 egressos entrevistados em três blocos, traçando um perfil: do grupo de jovens vinculados ao MST, dos que reconhecem a importância do Movimento e participam de algumas de suas ações e, enfim, dos jovens que, embora reconheçam a importância do MST, não possuem proximidade nem inserção. Entrecruzamos essa situação com o trabalho e a continuidade dos estudos.

O grupo dos militantes abarca 6 egressos, dos quais 5 moças e um rapaz. Suas trajetórias estão apresentadas pela ordem crescente da idade.

Thaile, 17 anos, natural de Mangueirinha/PR, solteira, militante do MST com atividade no Setor de Educação e Coletivo de Juventude. Cursa Licenciatura em Educação do Campo na Unicentro-Guarapuava. Os pais são “compradores” do lote, porém haviam sido assentados em outro município. Exerce atividades remuneradas e ligadas à militância, como bolsista de um projeto realizado no colégio pesquisado. Reside com os pais.

Sou filha de assentados, meus pais eram assentados em Mangueirinha, daí quando eu tinha 9 anos, em 2001, a gente veio embora pra cá. Só veio o meu pai, depois vim eu e a mãe. A gente ficou pouco tempo morando aqui, lá na Juriti⁸¹, perto do Arapongas. Ficamos uns 9 meses, por aí. Como minha mãe

⁸⁰ O termo aparece entre aspas durante todo o texto. Verificar a explicação no capítulo um, nota de rodapé nº 64.

⁸¹ Juriti é a denominação de uma das comunidades pertencentes ao Assentamento Ireno Alves dos Santos, que faz divisa com o Assentamento Marcos Freire.

estudava, fazia curso, porque ela era professora, o pai decidiu priorizar o estudo dela, pois ela tinha muita dificuldade de transporte, não tinha luz ainda. A gente decidiu morar no Rio Bonito. Depois voltamos pra cá.⁸²

Gabriela, 18 anos, natural de São Miguel do Oeste/SC, solteira, militante do MST com atividade no Setor de Educação. Estuda Pedagogia da Terra pela Uniãoeste-Cascavel. Os pais eram acampados em Cascavel e decidiram “comprar” um lote no assentamento em Rio Bonito do Iguazu em 2008. Exerce atividades remuneradas e ligadas à militância, como bolsista de um projeto sobre os jovens e o êxodo, realizado no assentamento. Reside com os pais.

Em 2003, meus pais decidiram acampar perto de Cascavel, lá no Rio do Salto, no Acampamento Dorcelina Folador. Eu comecei a estudar na 5ª série lá, tinha que se deslocar de ônibus, acordar bem cedo, frio, nos barracos de lona, sem água quente pra tomar banho, sem luz, sem meio de comunicação, só com os radinhos de pilha. Aí tinha que andar mais de 30 quilômetros de ônibus porque não tinha vaga no colégio perto. Em 2004, surgiu a Escola Itinerante⁸³ de 1ª a 4ª série lá no Dorcelina. Foi uma luta do povo, conseguiram a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares. Daí, como meus irmãos eram pequenos começaram a estudar, mas eu já tava no fundamental, na 6ª série, não pude entrar na Itinerante. Terminei a 6ª no Rio do Salto e na 7ª série, teve outra ocupação, que foi lá no 1º de Agosto, lá na Cajati. Como a gente ocupou lá e era muito longe para ir pra escola, também não tinha ônibus e nem estrada, a gente ficou mais de um mês

⁸² Thaile (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

⁸³ “A proposta da Escola Itinerante implementada no Paraná tem como finalidade atender aos educandos que estão nos acampamentos do MST, pois os frequentes deslocamentos para outras escolas acarretavam problemas em relação ao aproveitamento dos educandos, a sua condição de acampado e ao conteúdo ideológico do currículo escolar. No ano de 2004, foi solicitado, por meio do Setor de Educação do MST e da Coordenação de Educação do Campo da Secretaria estadual de Educação, que nosso Colégio fosse a Escola Base das Escolas Itinerantes do Paraná. [...] Então, por meio da resolução nº. 614/2004, o Secretário de Estado da Educação, no uso das atribuições, considerando o disposto na LDB nº. 9394/96, Resolução nº. 01/02-CNE/CEB, Parecer nº1012/03 do Conselho Estadual de Educação autorizou a implantação das Escolas Itinerantes no Paraná (PPP, 2009, p. 16).”

sem ir para a escola, sem estudar. Depois surgiu a Escola Itinerante não só até a 4ª série, mas também do fundamental e do ensino médio. Começou a construir a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares. Como o acampamento tinha acabado lá, a gente não tinha nenhuma estrutura, quando estudava era embaixo da árvore. Começamos fazendo a escola de lona, depois foi virado pra madeira, daí que veio verbas do Estado. Foi quando surgiu a oportunidade que viemos aqui para o Assentamento. A gente é comprador aqui.⁸⁴

Kesia, 20 anos, natural de Laranjeiras do Sul/PR, estava se mudando, indo para o Rio Grande do Sul casar. Exerce tarefas como educadora em Cirandas Infantis do MST. Estudava Licenciatura em Educação do Campo na Unicentro-Guarapuava, mas no dia da entrevista afirmou que estava desistindo para cursar o Técnico em Agroecologia, também pelo MST.

Particpei do acampamento e as lembranças que me acompanham foram a organicidade, o companheirismo e empenho de colaborar na luta, o que se perdeu na caminhada. Sou uma cidadã Rio Bonitense e os meus pais vieram e lutaram pra conquistar uma terra no assentamento, em busca de melhorar de vida.⁸⁵

Jaqueline, 22 anos, natural de Mangueirinha/PR, solteira. Militante do MST no Setor de Educação. Cursa Pedagogia da Terra na Uniãoeste – Cascavel. A família trocou o lote que tinha em outro assentamento. Exerce atividades remuneradas e ligadas à militância, como bolsista de um projeto realizado no colégio pesquisado. Mora com os pais. O pai é importante liderança do assentamento, com atividades pelo MST.

Eu participei de um acampamento em Honório Serpa. Era na Fazenda Chopim 1, como era conhecida. Mas eu tinha dois anos quando a gente saiu do acampamento e foi para o assentamento no município de Coronel Domingo Soares, que antes pertencia a Palmas, no assentamento Bom Retiro. Então eu fiquei quando era bebê em um acampamento. Aí, quando fomos assentados lá em Bom Retiro ficamos 10 anos. Mas, pelo fato de que é muito frio e a produção muito baixa, meu pai trocou de lote do outro assentamento pra esse. A gente tem um tio que mora aqui, ele conversou com meu pai e surgiu assim uma

⁸⁴ Gabriela (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

⁸⁵ Kesia (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

oportunidade de trocar e a gente veio morar pra cá. Nós chegamos aqui em 2001.⁸⁶

Carla, 22 anos, natural de Chopinzinho/PR, solteira. Militante do MST no Setor de Comunicação e Cultura e Setor de Educação. Cursa Licenciatura em Educação do Campo no ITERRA/Unb, em Veranópolis/RS, em fase de conclusão. A família é “compradora” de lote. Exerce atividades remuneradas e ligadas à militância, como bolsista de um projeto realizado no colégio investigado. Mora com os pais.

Eu vim pra cá há nove anos. A minha família é de origem camponesa, sempre moramos na roça e o pai resolveu comprar um lote aqui. Ele era arrendatário e ia vencer o contrato. Então ele vendeu a casa, o chiqueiro e o próprio contrato, porque tinha mais um ano ainda. Veio para Rio Bonito do Iguaçu, no assentamento. Trocou três alqueires por sete.⁸⁷

Silvano, 28 anos, natural de São João/PR, solteiro. Militante do MST, com tarefas no assentamento. Iniciou Geografia na Unesp, curso realizado pelo MST, mas desistiu por ter sido eleito vereador, a partir de uma indicação das próprias famílias e lideranças do MST. É assentado em Quedas do Iguaçu e é uma liderança do MST no assentamento. Os pais são assentados no Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu.

Quando meu pai veio para o acampamento nós morávamos em Mangueirinha. Eu já estudava lá, estava fazendo a 6ª série. Naquele momento veio o pai, a mãe e minha irmã mais nova, que tinha 10 anos. Foi uma articulação do Sindicato dos Trabalhadores de Mangueirinha, a partir do momento em que abriu algumas vagas no acampamento do Buraco que deu origem ao Assentamento Ireno Alves e Marcos Freire. Como abriu algumas vagas o meu pai, através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mangueirinha, veio. Eu e mais minhas duas irmãs ficamos em Mangueirinha estudando lá. [...]. A gente só vinha no final de semana pra cá. A prefeitura acabava mandando ônibus todo final de semana para trazer o pessoal de lá que tinha parente ou mesmo os assentados que iam trabalhar pra lá, os acampados na época. A gente aproveitava a oportunidade e vinha junto para poder visitar os pais. Nesse momento, eu particularmente e as minhas duas irmãs mais velhas, a

⁸⁶ Jaqueline (Entrevista concedida à autora em 17/12/2010).

⁸⁷ Carla (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

gente começou a gostar muito do acampamento, da forma como estava organizado. Aquilo era tudo novo para nós, porque a gente não tinha noção da forma como o Movimento se organizava, qual o objetivo principal. Porque no momento qual foi a questão de meu pai vir? Nós precisamos sobreviver e precisamos de mais terra. Meu pai tinha uma chacinha lá que não dava nem um alqueire. Era aquela visão curta que a gente tinha: vamos prá lá porque a gente precisa sobreviver e precisa de terra pra isso. Aí, do momento que eu acabei vindo pra cá, tendo mais influência e conhecendo mais como funcionava a nossa organização, a gente começou a gostar. E a partir daí eu já não quis mais continuar estudando lá em Mangueirinha e queria ser transferido prá cá. Por força da família, do pai, não pude. Acabei ficando lá ainda e só vim pra cá em 1999, a partir da hora que começou a divisão do lote. Então, eu vim exatamente quando meu pai já estava no lote.⁸⁸

Embora apenas uma moça e um rapaz tenham participado da ocupação que gerou o Assentamento Marcos Freire, todo o grupo, com exceção de uma jovem, possui famílias que participaram de lutas por terra organizadas pelo MST em diferentes espaços e momentos. Outra característica que os aproxima é o fato de serem solteiros e estarem entre os mais novos, na faixa dos 17 aos 22 anos, com a ressalva do único rapaz, possuindo 28 anos. Além disso, todos tiveram a oportunidade de prosseguirem com os estudos após a conclusão do ensino médio, em cursos organizados pelo MST em parceria com universidades. A associação do trabalho com a militância é outro atributo desse grupo. Com exceção do vereador, as demais egressas exercem atividades como bolsistas de projetos que ocorrem sob a coordenação do MST e/ou da escola. O Colégio Iraci se constitui como um dos espaços em que se desenvolvem atividades artísticas, vinculadas a um projeto fruto de um convênio entre o MST, uma universidade pública e a escola. Nele, as jovens militantes exercem a coordenação dos grupos de teatro e coral e recebem uma bolsa para isso. Vale destacar que a entrada na militância desse grupo não se realizou pela remuneração, ela é antes consequência do engajamento no MST. As jovens militantes em conjunto com o único jovem do sexo masculino, representam menos de 30% do total dos egressos, indicando as dificuldades de inserção e continuidade na militância. Nesse sentido, a remuneração não pode ser

⁸⁸ Silvano (Entrevista concedida à autora em 08/08/2011).

entendida de forma simplista como o único elemento de permanência na militância, entretanto, não pode deixar de ser considerada como um fator significativo.

Os egressos que reconhecem a importância do MST e participam de forma isolada em eventos, reuniões e outras atividades promovidas pelo Movimento contabilizam 9, dos quais 2 rapazes e 7 moças. A faixa de idade é diversificada, e a situação em relação à continuidade dos estudos também. Há 3 jovens inseridos no ensino superior em curso promovido pelo MST; uma moça que havia iniciado um curso nesses moldes, mas desistido pelo afastamento das atividades de militância; e outra em uma instituição privada. Os demais não continuaram estudando.

Quanto à situação de trabalho, à exceção de uma egressa, todos os que exercem atividades ligadas à agricultura e pecuária no seu lote estão nesse grupo, incluindo uma jovem que estava na condição transitória de desempregada à perspectiva de compra de uma área no assentamento. Três jovens trabalham no setor de serviços no assentamento, duas como funcionárias públicas em escolas, e uma no administrativo da associação de agricultores. Apenas uma reside em outra cidade, trabalhando no comércio.

Éderson, 18 anos, natural de Laranjeiras do Sul/PR, solteiro, não é militante, mas reconhece a importância do MST. Estuda Licenciatura em Educação do Campo na Unicentro-Guarapuava. Está no assentamento desde 2005, os pais são “compradores”. Reside e trabalha no lote com os pais, com atividades do plantio à colheita.

Vim morar no assentamento porque meu pai sempre se identificou com o interior, daí surgiu a oportunidade de comprarmos o terreno e já faz cinco anos que moramos aqui. Já morei em Laranjeiras do Sul e nos mudamos para o assentamento porque meu pai trabalhava como pedreiro profissional em Santa Catarina, onde ficávamos longe do mesmo. Com a vinda para o assentamento, a família ficou mais unida e, digamos assim, nós somos os patrões.⁸⁹

Joice, 20 anos, natural de Laranjeiras do Sul/PR, solteira, participa como educadora em cirandas infantis de eventos do MST, exercendo sua proximidade com o Movimento nesses momentos. Não cursa ensino superior. Os pais são assentados. Trabalha com os pais na produção do lote e reside com os mesmos.

Minha mãe tinha-nos ainda pequenos, meu pai achou melhor nós irmos somente quando estivessem assentados e somente meu pai participou do

⁸⁹ Éderson (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

acampamento. Antes de vir para o Assentamento Marcos Freire, eu e minha família morávamos em Nova Laranjeiras, no Assentamento Xagú. O que tínhamos não era nosso, morávamos de favor na casa do meu tio, por esse motivo viemos para cá.⁹⁰

Suellen, 21 anos, natural de Quedas do Iguaçu/PR, solteira. Não exerce tarefas na militância, mas participa de atividades organizadas pelo MST, principalmente após o início do processo de planejamento e execução do PAC. O pai foi liderança no tempo da ocupação, e o irmão mais velho ainda é uma liderança no assentamento, com tarefas pelo MST. Cursa Serviço Social em uma faculdade particular em Laranjeiras do Sul/PR. Mora em Rio Bonito do Iguaçu durante a semana devido aos estudos. Trabalha no assentamento exercendo funções administrativas na ACAMF.

Não participei exatamente da invasão. Morava em Quedas com minha mãe e meus irmãos. Daí o pai veio prá cá com o Nilo, meu irmão mais velho. E eles que participaram mais da invasão. Eu vim prá cá eles já estavam mais fixos num local, porque antes eles ficavam mudando. Quando eles estavam mais fixos foi que eu vim com minha mãe para cá, para ficar com eles. A gente tinha um terreno lá em Quedas. Só que meu pai nunca foi uma pessoa muito sossegada, de ficar assim parado. Então, ele conheceu um senhor que já estava aqui e achou interessante e também pelo fato do terreno, né, porque o nosso terreno lá em Quedas não era tão bom quanto é hoje aqui, daí ele veio para cá para dar mais sossego para a família. O terreno em Quedas ele acabou vendendo. Ele vendeu depois que ele já tinha certeza que ia ficar mesmo aqui ele vendeu lá em Quedas.⁹¹

Josiane, 21 anos, natural de Laranjeiras do Sul/PR, solteira. Não é militante, mas reconhece a importância do MST. Não cursa ensino superior. Os pais são assentados desde o início. Estava morando em Laranjeiras do Sul, junto com uma amiga na casa de um parente, para trabalhar no comércio, em loja de roupas. Todavia, afirmou que iria voltar para o lote dos pais no assentamento, em 2011.

Eu tinha uns cinco anos, o pai ficou acampado e nós ficamos em Virmond. Meus pais moravam lá. Quando estava quase indo pros lotes a gente veio. Eu só vivenciei uns dois meses o acampamento. Eu lembro

⁹⁰ Joice (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

⁹¹ Suellen (Entrevista concedida à autora em 20/12/2010).

muito pouco, os barracos próximos uns dos outros, mais ou menos isso. A gente morava em Laranjeiras, daí fomos pra Virmond, mais próximo do meu avô. A gente já tinha casa, lote na verdade, aqui em Laranjeiras com todos os materiais da casa comprados. Só que o meu pai resolveu ir pra Virmond. Vendemos aqui o que tinha e foi investido lá. Depois veio para o acampamento porque ele tinha mais coisas na cidade e ele sempre foi do interior e quis ter a própria terra. Ele gosta.⁹²

Kelli, 23 anos, natural de Laranjeiras do Sul/PR, casada. Era militante do MST com tarefas no Setor de Educação, mas se afastou há cerca de 2 anos. Começou Geografia por um curso organizado pelo MST, porém desistiu devido ao seu afastamento. Os pais são assentados e estão desde a ocupação. Morava no centro de Rio Bonito do Iguçu, porém iria se mudar para um lote no assentamento em 2011.

O pai morava no Porto Barreiro era agregado e era difícil a vida. O pai sempre trabalhou de arrendatário e quando a gente foi para o acampamento, o pouco que a gente tinha ele teve que vender pra poder se sustentar lá, poder viver, porque era difícil sair. Ele tinha que sair pra trabalhar fora pra trazer alimentação. Era sempre rígido, a família tinha que permanecer no acampamento. O que a gente tinha, algum gado, pouca coisa, a gente foi vendendo. E chegou uma época assim que não tinha mais nada. Eu vi o pai, a mãe dizer, o que vamos comprar? O que vamos dar pras crianças? Eu e mais duas irmãs pequenas juntas. Então faltava até o que comer. Debaixo da lona era frio, quando era calor era muito quente. Suava, pingava na cama, na gente. Tinha falta de água. Muita criança que tinha problema de saúde e tinha que vir para o município e era pouco recurso. Morria muita criança. [...] Mas não era só parte ruim que a gente lembra. Eu guardo uma coisa que, por mais que seja da parte mais difícil, a gente aprendeu muita coisa. Nossa família se uniu, hoje minhas irmãs, eu, meus pais, a gente se ama muito, a gente cuida um do outro, a gente se gosta muito.⁹³

Roseli, 24 anos, natural de Mangueirinha/PR, casada, um filho. Não é militante, porém participa de atividades realizadas pelo MST. Não cursa

⁹² Josiane (Entrevista concedida à autora em 23/12/2010).

⁹³ Kelli (Entrevista concedida à autora em 22/12/2010).

ensino superior. Filha de assentados que estão desde a ocupação. Trabalha nas atividades da produção no lote. Mora no assentamento com o esposo e com a filha.

Nós saímos da Mangueirinha porque lá a vida era bastante difícil, em termos até de ter que ir pra cidade comprar alimentos, remédio. Era bem difícil, a produção era muito complicada, só com trator ou caminhão puxando, era muita descida, muito difícil. A terra não era boa, não tinha como fazer de trator, era tudo manual. Era difícil conseguir sustentar todo mundo. [...] Viemos para o acampamento. Teve uma época que eu fiquei em barraco, em torno de uns três meses, lá no Buraco. Devido ao clima, inverno, fumaça, eu tinha problema respiratório, acabei voltando e indo morar com uma senhora conhecida da mãe. Ela me colocou na escola, porque ainda não tinha no acampamento. Eu voltei quando eles já estavam no Portão⁹⁴. Já estavam mais no alto, a respiração era mais fácil, eu já tinha feito um tratamento. Dali em diante eu segui com meus pais, fomos pra Sede⁹⁵, ficamos um tempo ali. O pai ganhou o lote bem próximo da Sede, lá na Nova União⁹⁶. A gente se mudou para o lote e o pai começou a ajeitar as coisas, a roça que era só taquaruçu, tinha só uma quarta de granja e o resto o pai acabou fazendo, o barraco, depois a casa e ali nós fomos vivendo. Nós somos em cinco irmãos, [...]. A família inteira é assentada ali no Ireño Alves.⁹⁷

Soniamar, 24 anos, natural de Chopinzinho/PR, casada. Não exerce tarefas na militância, mas reconhece a importância do MST e participa de algumas atividades. Cursa Licenciatura em Educação do Campo na Unicentro-Guarapuava. Trabalha no colégio pesquisado como auxiliar de serviços gerais, em regime de contrato temporário. Os pais “compraram” um lote. Mora na casa do zelador, no terreno do Colégio Iraci, junto com o marido.

⁹⁴ Segundo local de ocupação da fazenda da Giacomet-Marodin, em que algumas famílias se dividiram, para ampliar o território ocupado.

⁹⁵ Terceiro e último local de ocupação da fazenda da Giacomet-Marodin. Era a sede da fazenda, havia galpões das máquinas que foram utilizados como estrutura inicial das escolas.

⁹⁶ Denominação de uma das comunidades do Assentamento Ireño Alves dos Santos.

⁹⁷ Roseli (Entrevista concedida à autora em 23/12/2010).

Eu morava em Chopinzinho, o pai comprou terra próxima do asfalto, na Barraginha⁹⁸. Daí, quando eu vim morar ali achei muito diferente, porque não tinha luz ainda, banho frio, tudo essas coisas. Eu também achei diferente quando eu fui estudar, porque a escola era diferente, de madeira, eu não entendia como que podia ter uma escola daquele jeito. Eu estava na 8ª série, tinha uns 14 anos, bem naquela fase difícil da gente. A escola era na Vila Velha⁹⁹. Mas eu comecei a fazer amizade na escola, gostava só de ir porque eu tinha amizade. Na vizinhança não tinha gente da minha idade. [...] Depois que eu me formei eu fui embora morar com meus irmãos em Campinas, daí eu namorava o Joel, desde o tempo da Vila. Ele trabalhava já na escola. [...] Mas ele foi me visitar. Eu fiquei só um ano lá. Aí eu vim passear e casei. O Joel estava trabalhando na prefeitura, mas como mudou a política, ele voltou a trabalhar para cá. Então o diretor fez a proposta da gente vir morar aqui pra eu conseguir trabalhar também, porque eu estava mais atrás na lista para ser contratada pela Secretaria de Educação. Aí a gente aceitou e eu trabalho e gosto daqui também.¹⁰⁰

Marines, 28 anos, natural de São Jorge do Oeste/PR, casada, um filho. Não é militante, embora participe de atividades realizadas pelo MST, reconhecendo sua importância. Cursa Licenciatura em Educação do Campo na Unicentro-Guarapuava. Trabalha como zeladora, concursada pela

⁹⁸ Denominação de uma das comunidades do Assentamento Ireno Alves dos Santos.

⁹⁹ A Vila Velha era o local onde os engenheiros, técnicos e demais trabalhadores da Eletrosul moraram nos anos de construção da Usina Hidrelétrica Salto Santiago, durante os anos 1970. “A vila existiu até 1984, viveram nela umas seis mil pessoas e foi quase uma cidade, com hospital, supermercado, cinema, clubes e escolas, mas tinha data marcada para acabar. A pequena cidade era pré-fabricada, com estruturas metálicas, foi desmontada e levada após a construção da hidrelétrica. Mas, parte de sua infra-estrutura, incluindo a pavimentação de asfalto, sistema de esgoto e abastecimento de água, o piso do cinema, os alicerces de um hospital de porte regional [...] foi abandonada no local [...]” (MST, 2001, p. 36; 37). Atualmente na Vila Velha está sendo realizado o Curso Técnico em Agroecologia desenvolvido pelo MST, através de parceria entre o CEAGRO e instituições públicas de ensino, formando jovens assentados e acampados da região.

¹⁰⁰ Soniamar (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

Prefeitura Municipal, em uma escola do assentamento. É “compradora” de lote no assentamento.

Casei em São Jorge, daí a moramos lá ainda um tempo e depois fomos embora pra Pato Branco. Nós tínhamos uma propriedade em São Jorge e lá a gente não estava conseguindo viver em cima da terra. [...] Meu sogro, como tem uma pequena empresa, fez a proposta pra gente ir embora com ele, trabalhar. Ele precisava de alguém porque não tinha nenhum filho com ele e o Ricardo é o primeiro filho. Fomos para lá, mas o Ricardo não acostumou. [...] Viemos por identidade com a terra. Porque meu esposo é técnico agrícola. Nós fomos para a cidade, mas aí não nos acostumamos. Ele não acostumou. Então nós achamos que a melhor solução seria voltar para o interior. Onde a gente conseguia uma terra mais barata e que a gente tinha condições de comprar, era no assentamento, por isso a gente veio pra cá.¹⁰¹

Elio, 33 anos, natural de Quedas do Iguaçu/PR, casado, uma filha. Reconhece a importância do MST, mas não exerce tarefas de militância. Não cursa ensino superior. Os pais “trocaram” o lote, mas o irmão é assentado desde o início. Trabalha como motorista no assentamento, fazendo uma das linhas de transporte particular que atende às comunidades. Também trabalha na produção do lote. Reside no assentamento com a esposa e a filha.

Na verdade eu só vim uma vez aqui na época do acampamento, quando tinha um irmão meu que era acampado desde o início. Vim, fiquei um dia, só pra visitar ele. Depois eu vim parar aqui porque o pai tinha pouca terra e a família era grande. Ele trocou o que tinha lá em Quedas do Iguaçu e veio morar em Nova Laranjeiras. Ali ele já comprou uma terra de assentamento também. Esse meu irmão quando se acampou no Buraco ganhou a terra. Então, meu pai trocou aquele que ele tinha em Nova Laranjeiras, lá no Assentamento Xagú, e viemos parar no Marcos Freire. Eu vim com o pai, morava com ele. Ele trocou pra ficar perto do irmão. Meu irmão era solteiro. Nós somos em 5 irmãos e sete irmãs e tem gente espalhada por tudo, até fora do Brasil. Todos naturais de Quedas do Iguaçu.¹⁰²

¹⁰¹ Marines (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

¹⁰² Elio (Entrevista concedida à autora em 22/12/2010).

O grupo dos 7 egressos que não possui proximidade com o MST, mesmo que reconheça a sua importância, contraditoriamente, é o que possui mais jovens de famílias que estão no assentamento desde a ocupação. São divididos em 2 rapazes e 5 moças. Caracteriza-se pela maioria dos jovens que não residem mais no assentamento, trabalhando em outras cidades, exercendo atividades industriais e no comércio. Duas jovens que permanecem no assentamento trabalham em atividades ligadas ao setor de serviços, como agente comunitária e cozinheira de escola municipal. Apenas uma moça continua estudando, em faculdade particular, na modalidade à distância. Reside fora do assentamento e trabalha no comércio, como vendedora.

Jociele, 20 anos, natural de Laranjeiras do Sul/PR, casada, não é militante, estuda Serviço Social numa faculdade particular à distância em Guarapuava/PR. Os pais são assentados, residindo no assentamento desde o seu início. Mora com o marido em Laranjeiras do Sul e trabalha no comércio, com vendas.

Meu pai foi assentado e nós viemos depois que ele tinha ganhado o terreno. A gente frequentou o acampamento, quando ele estava nos barracos, acampado. Viemos várias vezes visitar ele. Eu tinha 6, 7 anos. Morávamos em Laranjeiras. Minha mãe continuou trabalhando numa escola lá já há alguns anos antes dele ganhar lote, ela já trabalhava no Colégio Iraci como funcionária.¹⁰³

Jonatas, 21 anos, natural de Chopinzinho/PR, solteiro. Não é militante. Não cursa ensino superior. Trabalha numa fábrica de fogão à lenha, em Saudade do Iguaçu/PR. Mora ali junto com avós durante a semana, para trabalhar, e nos finais de semana vai para a casa dos pais, no Assentamento Marcos Freire.

A gente se mudou para cá em 2001, o pai participou antes do acampamento, bem no comecinho, mas daí saiu. Eles foram expulsos um tempo, daí foram para outro acampamento de Chopinzinho. Nós tínhamos uma terra em Saudade do Iguaçu e vendemos por dois lotes aqui, um do tio e outro do pai. Isso foi em 2001. É melhor aqui a terra, lá o terreno era muito pouco e aqui a oferta pra nós era bem melhor. Nós vendemos quatro alqueires lá, por dois lotes aqui por um com

¹⁰³ Jociele (Entrevista concedida à autora em 09/08/2011).

cinco e meio outro com seis alqueires, daí, imagine, bem mais.¹⁰⁴

Lucas, 21 anos, natural de Iguatemi/MS, solteiro. Não é militante. Não cursa ensino superior. Trabalha numa empresa de plásticos em Joinville/SC, onde reside com a irmã.

Não fomos acampados, viemos em abril de 2004. Viemos de Três Barras, no Paraná. Nasci em Iguatemi e com 5 anos viemos para Três Barras porque morreu uma irmãzinha nossa, de erro médico, e o pai resolveu se mudar [...]. A gente veio para Três Barras morar com nossos avós da parte da mãe. Moramos 11 anos ali e daí a gente veio pro assentamento. Na verdade lá o terreno era pequeno e daí o pai conseguiu aquele e o valor dava pra comprar. Um irmão do nosso vizinho tinha conhecido ali no assentamento, sempre vinha e acabou avisando porque sabia que a gente queria. Lá em Iguatemi o pai trabalhava num frigorífico, só minhas irmãs estudavam, eu era muito pequeno e não estudava ainda. Quando cheguei aqui no assentamento tinha 16 anos. Pra mim não foi muito difícil e me acostumei fácil. Pior foi pra minhas irmãs. [...] Mas se acostumaram, é claro, com o decorrer do tempo se acostumaram. Lá em Três Barras o pai já trabalhava no sítio, desde que a gente veio pro Paraná era no sítio. Eu já tava acostumado, como aqui o terreno era maior, a intenção era se acostumar mais fácil pra ter uma vida melhor.¹⁰⁵

Adriana, 24 anos, natural de São Jorge do Oeste/PR, casada, um filho. Não é militante. Não cursa ensino superior. Os pais são assentados e estão desde a ocupação. É funcionária pública, trabalhando como cozinheira em uma escola municipal do assentamento. Mora no lote da família do companheiro, com sogros e filha.

Nós não tínhamos onde morar, morávamos num cantinho numa terra que era dos meus avós, lá em São Jorge D'Oeste. O pai ficou sabendo do acampamento através do Sindicato, do Presidente que passou lá, comunicando do acampamento pra quem não tinha terra. O pai veio primeiro, participou no acampamento, no Buraco¹⁰⁶. Daí depois nós viemos,

¹⁰⁴ Jonas (Entrevista concedida à autora em 23/12/2010).

¹⁰⁵ Lucas (Entrevista concedida à autora em 22/12/2010).

¹⁰⁶ Local em que se localizou a primeira ocupação das terras da Giacomet-Marodin, conforme explicação no capítulo um.

eu, a mãe e os irmãos, quando já tava lá na Sede, mas ainda era acampamento. Vim no início das aulas. [...] Lembro que era uma escolona, cheia de alunos, brincava na hora do recreio pulando elástico e aquela coisarada com os alunos.¹⁰⁷

Edilaine, 24 anos, natural de Santa Izabel do Oeste/PR, solteira, um filho. Não é militante. Não cursa ensino superior. É agente comunitária no assentamento. Mora com os pais, que são assentados e estão desde a ocupação.

Vim de Santa Izabel do Oeste. Morei lá desde o nascimento até os onze anos. Meu pai veio acampar, depois quando saiu o assentamento ele nos trouxe pra morar com ele. Quando vim já era considerado assentamento. Mudamos em busca de uma vida melhor.¹⁰⁸

Márcia, 25 anos, natural de Laranjeiras do Sul/PR, casada, um filho e grávida. Reconhece a importância do MST, mas não exerce tarefas na militância. Não cursa ensino superior. Os pais são assentados e estão desde a ocupação. Trabalha na produção do lote com o marido e também é educadora do Programa Paraná Alfabetizado¹⁰⁹. Mora no assentamento com o marido e filho.

Acho que tinha uns 10 anos. O pai veio acampar e nós vínhamos nos finais de semana no Buraco. Ah! Mas nós não queríamos ir pra casa, queria era ficar ali. Era divertido. Claro, morava na cidade, daí ir pro interior, lavar roupa no rio, brincar, era uma diversão. No final de semana a gente ficava ali no acampamento. Depois, quando mudamos para o Portão, ficamos morando ali. Eles vieram porque lá em Laranjeiras era muito difícil. A mãe achava difícil trabalhar o dia inteiro, porque não tinham estudo e o serviço tinha que trabalhar de diarista, ganhava muito pouco não dava pra viver. O pai trabalhava num mercado. Ela que resolveu vir. O pai não queria, tinha medo. Foi

¹⁰⁷ Adriana (Entrevista concedida à autora em 20/12/2010).

¹⁰⁸ Edilaine (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

¹⁰⁹ Programa vinculado ao “Brasil Alfabetizado”, realizado pelo Ministério da Educação desde 2003, ao qual os estados e municípios podem aderir. Os alfabetizadores prestam serviços voluntários, recebendo uma bolsa mensal para desenvolver atividade de alfabetização com jovens de 15 anos ou mais, adultos e idosos, num período de oito meses (BRASIL, 2011).

assim. Resolveram vir e meu avô, o pai dela, trouxe, foi feita a inscrição, tudo ‘devagarinho’.¹¹⁰

Mary Lucia, 28 anos, natural de Santa Rosa, no Paraguai, casada, um filho. Não é militante. Não cursa ensino superior. Trabalha fazendo a limpeza numa loja em Rio Bonito do Iguaçu. Mora no centro do município com o companheiro, filho e sogra. Os pais residem no assentamento e são “compradores”.

Eu vim do Paraguai, pra comprar um lote em Saudade do Iguaçu, meus avôs moravam lá. Só que o pai acabou descobrindo que ia ter um acampamento no lugar onde hoje é o Assentamento Marcos Freire. Ele foi acampar com a mãe primeiro e depois fomos todos nós. Eu fiquei um ano em Saudade, com a avó e depois eu vim. Então me inscrevi no curso de Formação de Docentes no Colégio Iraci e comecei. Depois que a gente estava quase 4 ou 5 anos morando lá no acampamento nós fomos despejados, porque agora é outro pessoal que tem lá. Daí o pai comprou um lote e nós viemos morar ali no Paraíso, uma das comunidades do Marcos Freire.¹¹¹

Qual a “condição juvenil” (ABRAMO, 2005) desses jovens? Como expressam o conceito moderno de juventude e as contradições desse tempo de vida sob a sociedade capitalista? O que os dados da pesquisa ajudam a compreender considerando sua particularidade enquanto jovens de assentamento do MST na relação com a universalidade?

3.2 O TRABALHO E A CONDIÇÃO ETÁRIA NA DELIMITAÇÃO DO TEMPO DA JUVENTUDE

[...] cada sociedade constitui o jovem à sua própria imagem (FORACCHI, 1972, p. 302).

O termo *juvenis* significa etimologicamente “aquele que está em plena força da idade”. Tal sentido já era existente na sociedade clássica greco-romana, na qual havia a evocação da deusa grega *Juventa* em cerimônias que tornavam os mancebos cidadãos, passando a poder exercer

¹¹⁰ Márcia (Entrevista concedida à autora em 05/08/2011).

¹¹¹ Mary Lucia (Entrevista concedida à autora em 22/12/2010).

plenamente seus direitos. Esse ritual envolvia a troca das vestimentas simples pela toga. Para os gregos, a “juventude se referia a uma idade entre 22 e 40 anos” (NOVAES, 2008, p. 3).

A delimitação dos períodos de idade existentes, como demarcadores de diferentes fases da vida contemporânea, encontra seu princípio no advento da indústria moderna, que marca principalmente o fim do século XVIII e todo o século XIX. Perrot (1996), ao tratar da constituição da “juventude operária” na França dos anos 1800, demonstra como as restrições legais ao trabalho nas fábricas, além de afetar a infância, buscando deslocá-la para a escola, trouxeram consequências também para o jovem, que naquele momento:

[...] requer proteção e controle. Proteção: segundo a lei de 1841, até os dezesseis anos é proibido fazê-lo trabalhar aos domingos e mais de doze horas por dia. A lei de 1892 estabelece a interdição do trabalho noturno e de descida ao fundo das minas até dezoito anos, e limita a jornada dos menores de dezesseis a dez horas. Após dezoito anos, o regime é o dos adultos. Assim instaura-se uma categoria de jovens trabalhadores – doze a dezesseis, ou treze a dezoito anos – que corresponde à adolescência, cuja percepção biológica se aguça. Com efeito, essas medidas são tomadas em nome de um ‘crescimento incompleto’, ou de uma menor resistência à fadiga (PERROT, 1996, 92-93).

Eram delineados dois tempos, um primeiro, o da adolescência, “restrito e controlado”, em que havia impedimentos e configuração de tipos de trabalhos permitidos a esta faixa etária. O outro tempo ocorria após os dezoito, este era “mais aberto, quando não mais feliz” (PERROT, 1996, p. 94).

Para a autora, o controle que os pais exerciam sobre a “caderneta de trabalho” dos adolescentes - documento que funcionava como uma “espécie de um passaporte interno, sem o qual os operários não podiam viajar”, nem pedir demissão e se inserir em outra fábrica -, também foi um divisor desses dois períodos. Apenas após os dezoito anos não havia mais a necessidade de autorização dos pais, passando o jovem a ter autonomia sobre ele e possuir uma “relativa liberdade” (PERROT, 1996, p. 93; 94).

À época, o fim desse tempo de maior liberdade era determinado pelo casamento, um “ponto sem retorno”, não possuindo uma idade específica para esse acontecimento. Para Perrot (1996, p. 97), no século XIX,

O fim da juventude é a estabilidade, o casamento, formação de um novo casal, única maneira de deixar a

própria família, de tornar-se independente, afetiva e economicamente. Momento que as famílias operárias retardam o máximo possível, a julgar pela idade relativamente elevada dos que se casam, ainda que ela diminua ao longo do século XIX (de 28,7 em 1821-5 para 25,5 em 1901-5, para os homens; de 26,1 para 24,1, nos mesmos períodos, para as mulheres).

Trabalhar, portanto, é uma atividade que está presente na delimitação da juventude moderna¹¹² desde sua origem. No entanto, também como demarcação daqueles que, na outra ponta, podem viver esse tempo de vida sem passar pelo trabalho. Esses eram os jovens burgueses que, por sua vez, encontravam-se nos “liceus e universidades”. A autora afirma a impossibilidade de os jovens operários se beneficiarem, tal como os filhos da burguesia, de um tempo de “latência e de formação que possibilita uma sociabilidade adequada e eventualmente uma expressão autônoma. O precoce encaminhamento ao trabalho absorve suas energias sem lhes dar os direitos dos adultos” (PERROT, 1996, p. 84).

Nesse sentido, compreendemos que a condição etária e de classe se relacionam. O estabelecimento de um período etário a ser identificado como juventude é importante porque demarca e proporciona objetividade no trato com as suas problemáticas. Para Foracchi (1997, p. 26), a idade “enquanto categoria social, expressa dimensões muito ricas”, a partir dela torna-se possível articular a “personalidade, o sistema institucional e o sistema social global”.

Depreende-se daí que abordar a juventude como uma categoria histórica e transitória impõe essencialmente a necessidade de pensar a faixa etária que a compõe, nas relações que se estabelecem com outras questões. Assumimos a perspectiva de que, embora a juventude possua marcas definidoras que distingam esse tempo de vida de outros, por outro lado, não pode apenas ser compreendida como um tempo em si, porque só existe na relação com o outro, que é o não jovem, diante da universalidade que envolve ambos. Juventude é uma categoria geracional que encerra na classe

¹¹² O termo moderna está sendo utilizado considerando a divisão da história da humanidade segundo períodos que possuem marcas e se distinguem uns dos outros, sendo denominados de Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Ainda que tenhamos a compreensão da existência de críticas acerca dessa divisão, nossa opção é didática, com o fim de localizar de que tempo histórico estamos tratando. Nesse sentido, não estamos assumindo a oposição entre os conceitos de moderno e atrasado, posto que corroboramos as assertivas de Oliveira (2003) sobre o tema quando se refere ao desenvolvimento brasileiro.

suas questões fundamentais, ou como nos termos de Foracchi (1977), tem nela seu “eixo básico”.

No Brasil, algumas normatizações podem ser destacadas no sentido de contribuir para o estabelecimento de um corte etário para a juventude. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) define a adolescência como o período dos 12 aos 18 anos. A denominada “Lei do Aprendiz” (BRASIL, 2000) estabelece proibição de qualquer trabalho a menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze. A Lei Nº 11.180 alterou, em 2005, as idades para o “contrato de aprendizagem”, passando a abranger dos 14 aos 24 anos (BRASIL, 2005a). Ainda nesse ano houve a criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, pela Lei Nº 11.129 de 30/06/2005, ambos no interior do Poder Executivo Federal, estipulando a idade de 15 a 29 anos a ser atendida pelos projetos e programas voltados à juventude (BRASIL, 2005b).

Tal situação faz com que coexistam no país pesquisas que adotam a faixa de 15 a 24 anos para considerar o tempo da juventude e mais atualmente as que ampliam até os 29 anos (NOVAES, 2008; AQUINO, 2009).

Pochmann (2004), ao tratar da questão etária, compreende que a tendência é ocorrer um alargamento ainda maior desse período, ponderando como mais adequada a faixa dos 16 aos 34 anos. O argumento utilizado é o aumento da expectativa de vida ao nascer, que se aproxima dos 100 anos nas seguintes décadas. Além disso, a dificuldade da “inserção ocupacional” do jovem no trabalho, conjugado com o maior tempo de escolaridade. Cabe refletir sobre tal ampliação no Brasil ao pensar a condição em que se encontram a maioria dos jovens, que são trabalhadores envolvidos em atividades formais ou informais, segundo o mesmo autor.

Empregar-se tardiamente, aliado à permanência nos estudos, não é um contexto colocado a grande parte dos jovens da classe trabalhadora. Estes, ainda antes dos 16 anos, estão no mundo do trabalho precariamente, como “aprendizes” respaldados em lei. Como afirma Frigotto (2004), associam constantemente trabalho e estudo. Quando não o fazem, não ocorre pelo fato de ser uma opção, e sim uma falta dela. Esse tempo passível de maior liberdade é, portanto, vivido sob restrições e privações, muito mais do que realizações ou de um “cuidado com a vida”.

Expressão disso é o fato de que todos os jovens entrevistados admitem ter “ajudado os pais nos serviços que envolvem o cuidado no lote” desde pequenos, ainda antes da entrada na adolescência, mesmo que em tarefas simples e mais leves do plantio à colheita. As moças, sobretudo no âmbito doméstico, mas também fora dele. Assim que terminaram o ensino

médio, a maioria saiu do assentamento para trabalhar, longe de suas famílias.

Retomando Perrot (1996, p. 84), percebemos como o trabalho é algo precocemente colocado a esses jovens, que têm suas “energias absorvidas” pelas atividades agrícolas, desde a mais tenra idade, o que ocorre no círculo familiar, de forma naturalizada e cristalizada, como demonstra Silva (2000)¹¹³.

No que concerne ao término da juventude, ao comparar com as relações contemporâneas, percebemos que se Perrot (1996) já identifica o fim da juventude operária francesa no século XIX como algo “fluido”, os conteúdos que demarcam esse ponto terminal são ainda mais amplos. Isto porque os elementos constitutivos de uma condição juvenil se complexificaram.

Considerando o segmento dos 15 aos 24 anos, Pochmann (2004) alerta para as muitas possibilidades de composição desse tempo, coexistindo situações que envolvem o exercício do trabalho ou a situação de desemprego recorrente; a condição antecipada de pai ou mãe, com família constituída ou mesmo isoladamente; fase de estudo com residência distante dos pais, ou junto e dependente dos mesmos, ou ainda, com vida independente e família própria; possuir mais de 24 anos e ser dependente dos pais, pela situação de desempregado ou de ocupação com rendimento insuficiente.

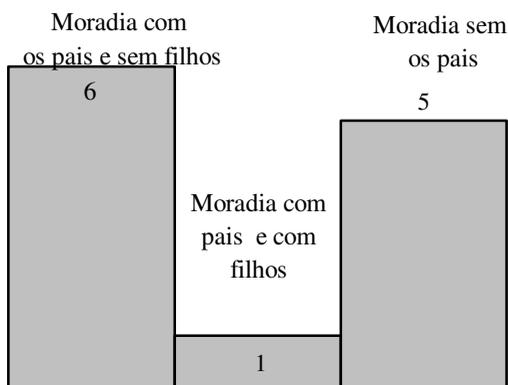
Abordando o jovem brasileiro contemporâneo, Abramo (2005, p. 45) traz como características diversas que o constituem a “relação de dependência/independência da família de origem, situação matrimonial,

¹¹³ A problemática do trabalho infantil no Brasil é retratada no documentário “A invenção da infância”, 2000, sob a direção de Liliana Sulzbach. A emblemática frase “Ser criança não significa ter infância” encerra o filme, que traz imagens impactantes sobre a vida de crianças em diferentes locais do país. A imbricação do trabalho infantil no campo e na cidade é uma problemática tratada em Aued e Vendramini (2009), trazendo dados principalmente sobre o contexto de Santa Catarina. A reportagem de Alex Rodrigues no jornal Brasil de Fato, de 27/10 a 02/11, relata que, entre 2005 e 2011, juízes e promotores, em todo o território nacional, “expediram 33.173 autorizações de trabalho para crianças e adolescentes menores de 16 anos”, contrariando a própria legislação brasileira. Os estados com maior número foram São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina. O valor total de mais de 33 mil corresponde a mais de 15 autorizações diárias, para atividades que envolvem trabalhar no lixão, fabricando fertilizantes e tendo contato com agrotóxicos, empregados na construção civil ou em atividades agropecuárias.

condição de maternidade/paternidade”, além de ter a escola, trabalho e/ou lazer como atividades centrais da vida.

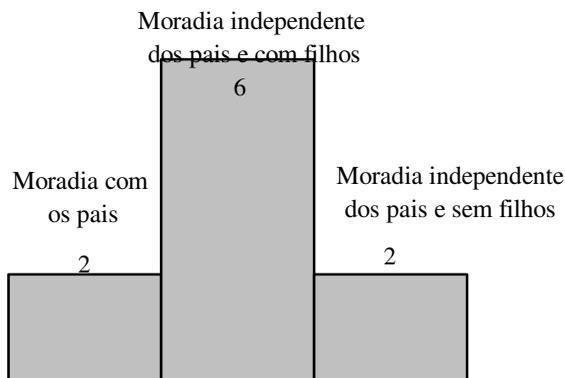
Em relação aos 22 egressos entrevistados, 12 eram solteiros e 10 casados, apresentando distintas situações. Dos solteiros, havia os que não moravam mais com os pais, e os que ainda continuavam com sua família de origem. Desses, 6 não possuíam filhos e apenas uma moça tinha um filho. Dos 10 casados, a maioria era independente em relação à família de origem havendo, entre esses, 6 que já possuíam filhos. Também, entre os casados, havia duas moças que moravam com os pais do marido. Tais dados estão organizados nos gráficos a seguir:

Gráfico 04 – Distribuição dos solteiros em relação à moradia independente dos pais e constituição familiar



Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa de campo.

Gráfico 05 – Distribuição dos casados em relação à moradia independente dos pais e constituição familiar

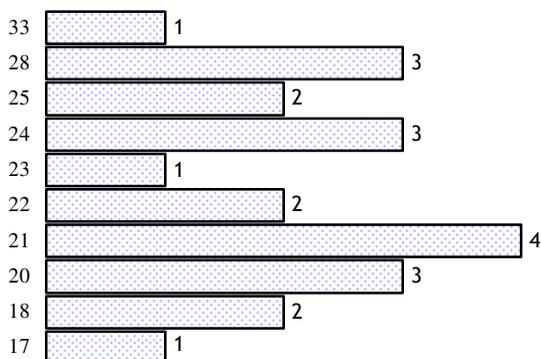


Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa de campo.

Um aspecto que demonstra a conexão desses jovens com a atualidade da juventude brasileira é o fato de haver uma moça com filho que permanece solteira e residindo na casa dos pais. Abramo (2005, p. 48) analisa dados da pesquisa “Perfil da juventude brasileira”¹¹⁴ afirmando que a relação entre filhos e casamentos entre os jovens e suas famílias tem se modificado. Conforme a autora, nem sempre engravidar e ter filhos é “um precipitador indesejado de uma interrupção prematura da condição juvenil.”

A faixa de idade dos entrevistados foi composta dos 17 aos 33 anos, distribuídos conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 06 - Distribuição dos egressos por idade



Fonte: Elaborado pela autora, considerando o mês de dezembro de 2010.

Cruzando a idade com a situação matrimonial, constatamos que os mais novos (17- 22 anos) estavam na condição de solteiros, e os mais velhos (23-33) eram casados, sem, contudo, poder generalizar, já que havia um jovem de 28 anos que permanecia solteiro, e duas moças de 20 anos que eram casadas.

Abramo (2005) verifica que os estudos atuais apontam a transição dos jovens para a vida adulta sem se tornarem independentes da família de origem. Entretanto, no contraponto, em nossa pesquisa percebemos que quase metade dos jovens solteiros, portanto os mais novos, já havia se

¹¹⁴ Pesquisa realizada em 2003, sob a organização do Instituto Cidadania. A pesquisa teve como objetivo elaborar “um amplo levantamento quantitativo sobre esse contingente populacional”, buscando “representatividade estatística nacional”, com indicadores regionais e aspectos fundamentais para compreender a juventude brasileira tomando por consideração “a diversidade de temas e as características sociodemográficas e culturais que qualificam a juventude no país” (ABRAMO; BRANCO, 2005, p. 9-10).

tornado independente da família, ao menos economicamente. No âmbito emocional, as duas moças que estavam nessa situação afirmaram sentir falta de seus pais, um dos motivos de quererem “voltar para a casa”.

Suellen, 21 anos, expôs essa situação ao relatar como foi a experiência de ir morar em outro estado:

Olha, foi bom morar lá. Só que, assim, eu sempre fui uma pessoa ligada à família, para mim, tipo pai e mãe era meu alicerce total. Para mim, me mudar assim... eu nunca tinha saído de perto deles, ficado muito tempo. No máximo, uma semana, que ia, saía a passeio. Então, assim, para mim me mudar para lá foi uma decisão que eu tomei que hoje eu penso e digo, foi precipitada. Porque se eu pensasse um pouquinho mais, eu não iria. Ia perceber que aqui perto, como hoje, consegui arrumar um trabalho e continuar estudando, eu ia conseguir também em 2009. Então, foi muito precipitada a decisão. Na verdade nos primeiros dias sofri muito, eu chorava bastante de saudade do pai e da mãe.¹¹⁵

Para Josiane, 21 anos, que trabalhava numa loja de roupas em Laranjeiras do Sul, sair de casa,

Foi uma experiência e tanto, porque eu saí para morar sozinha, ficar independente. No início foi complicado, principalmente nos dias de semana, porque nos finais de semana eu descia para a casa do meu irmão ou para a casa da minha mãe. Mas, nos dias de semana, até eu me acostumar com a nova vida que eu tinha! Eu gosto do meu trabalho e gosto também de morar aqui, mas eu prefiro o Rio Bonito porque lá estão todos os meus amigos, a minha família. Lá a gente se sente em casa, na verdade. Aqui a gente conhece poucas pessoas, mais as pessoas do trabalho e a Giele, só. Aqui fico mais sozinha. Daí lá eu conheço as pessoas da cidade, do interior, todo mundo. Resolvi vir para cá para ter uma experiência diferente, foi mais por isso. Sair, experimentar a vida fora de casa. Eu gostava de ajudar o pai lá no lote. Tanto que agora eu estou voltando para continuar. Eles já até fizeram uma plantação de fumo para mim. No ano passado, foi feito para os meus irmãos. Daí eu só ajudei. Esse ano é só para mim. O que eles plantaram vai para eles, e o que é para mim, vem para mim. Em 2011, eu

¹¹⁵ Suellen (Entrevista concedida à autora em 20/12/2010).

vou voltar para ficar com meus pais, até porque meu irmão mais novo que está agora com eles vai para São João¹¹⁶. Aí eu fico com eles, ajudo. E também eu penso em fazer uma faculdade à distância, pretendo. Eu, na verdade, não fiz faculdade porque não quis mesmo. Surgiram duas oportunidades. Uma que era de Ciências Naturais, pela Unioeste em Cascavel¹¹⁷, e também pra fazer na FAE, faculdade particular, de administração. Só que daí eu optei por não fazer. Ano que vem eu quero prestar vestibular, administração ou, se eu conseguir, artes. Eu gosto de artes.¹¹⁸

Quanto à situação de permanência dos egressos no assentamento, obtivemos 14 que continuam morando ali. Os demais residiam em outros locais, subdivididos dessa forma: 3 em Rio Bonito do Iguaçu; 4 em municípios vizinhos e 1 em outro estado.

Ampliando o universo e tomando como base o total dos 138 egressos do nível médio do Colégio Iraci, permaneciam no assentamento¹¹⁹ 42 jovens, o que corresponde a 32%¹²⁰. Os fatores que levam a essa expressiva quantidade de saída dos jovens do assentamento foram retratados por Éderson, 18 anos:

Muitos estão indo embora por falta de alternativas de vida, porque muitos, só com o plantio mesmo, já se desanimaram. É o que eu vejo no convívio lá da minha comunidade. Muitos falam em ir embora, normalmente todo mundo indo para Santa Catarina, buscando opção de trabalho, porque as condições aqui não são muito boas, eles não têm alternativa de sobrevivência fora o plantio. Planta milho, soja, ou coisa que é de consumo diário. Todo ano a mesma coisa, eles não têm alternativas. E há muita exploração em cima dos agricultores, nossa, o que planta, às vezes, vai só naquilo que se investiu.¹²¹

¹¹⁶ Município no sudoeste do estado, a 60 km de Rio Bonito do Iguaçu.

¹¹⁷ Refere-se ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, organizado pelo MST em parceria com a Unioeste, com sede em Cascavel.

¹¹⁸ Josiane (Entrevista concedida à autora em 23/12/2010).

¹¹⁹ Dados referentes a dezembro de 2010, fornecidos pela vice-diretora e funcionário da secretaria do Colégio Iraci, durante a pesquisa de campo em 20/12/2010.

¹²⁰ Os valores de evasão do assentamento não estão atrelados especificamente ao jovem, posto que toda a família pode ter saído do assentamento, dado que não verificamos.

¹²¹ Éderson (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

O que faz com que busquem se tornar independentes antes mesmo de completar um processo mais profundo de amadurecimento? Abramo (2005) revela que o padrão para se definir a condição juvenil está apoiado nos jovens burgueses. Para a autora, foram eles que imprimiram “o conteúdo da noção moderna de juventude” (ABRAMO, 2005, p. 43). Um dos motivos essenciais que levou os jovens entrevistados a sair de casa logo após o término do ensino médio foi a busca por trabalho, por não terem condições de permanecerem posto que a produção no lote não possibilitava a todos sobreviverem. Continuar na casa de suas famílias de origem ainda quando adultos, portanto, não se ratificou como um horizonte tão comum aos mesmos.

Jonatas, 21 anos, que estava trabalhando numa fábrica de fogão à lenha num município vizinho, ao contar o motivo que o levou a sair de casa, esclareceu:

Saí assim para... Como eu posso dizer? Ali não tinha muito serviço, tipo, no lote do pai o que eles fazem, trabalham, eles se viram sozinhos. Mas eu lá ia estar sobrando, não fazia muita coisa. Então achei que devia sair pra trabalhar. Eu fiz o magistério e, na época, a minha irmã foi fazer faculdade. Agora a minha outra irmã foi fazer faculdade também e não sobra dinheiro para o pai pagar para todos. Então, eu tenho que trabalhar. E no serviço que eu trabalho lá, ainda vou ficar mais esse ano e quero ver se saio, pegar um serviço mais fácil e ver se vou estudar mais alguma coisa, porque eu tenho vontade de continuar. Mas, por enquanto, não dá. Deixei minhas irmãs, que são mais novas. Eu, no serviço pesado, vou embora, mas que nem elas, para trabalhar no serviço pesado, é pior. Então, deixei elas estudarem, dei a chance para elas. Às vezes elas trabalham, mas às vezes não pegam serviço e aí o pai tem que bancar e sai caro. Resolvi trabalhar por enquanto, para mim, porque para ele não precisa tanto. Mas eu, trabalhar e estudar no serviço que eu estou fazendo, não tem condição, é muito puxado. E os três fazerem faculdade e o pai bancar não dá. Apesar de que é pública, sai pesado o bolso, mesmo assim tem gasto, e aí sai judiado.¹²²

Como ele, os demais entrevistados relataram situações parecidas. Trouxeram também mais um elemento importante a ser destacado: o ímpeto de sair de casa como algo que os liga à aventura, ao enfrentamento do

¹²² Jonatas (Entrevista concedida à autora em 23/12/2010).

desconhecido, estando associado à noção de “coisa de juventude”. Lucas, 21 anos, que no momento da entrevista morava em Joinville e era operador de produção de uma empresa de plásticos, expressou essa compreensão no seguinte relato sobre sua experiência de sair de casa:

Na verdade não era para a gente ir para lá. Eu terminei a escola em 2006 e, em fevereiro de 2007, a gente estava com intenção de ir para Iguatemi, já estava até com mala pronta. Só que teve aquele problema com a febre aftosa e a única que tem lá é frigorífico. *Daí a gente, [rindo] juventude, né, é meio abusadinho um pouquinho.* A gente foi para Joinville, eu e a minha irmã, Eliane. Na verdade, tinha uns contatos, mas não tinha um lugar certo para ir. Nossa avó tem uns parentes lá, irmão dela. Aí a gente ficou lá mais ou menos um mês no nosso tio e já alugamos a casa. Na verdade, eu não poderia trabalhar porque tinha só dezessete anos e as empresas não pegavam porque eu me alistei aqui. Daí, eu fui obrigado a pegar serviço por fora, peguei de servente de pedreiro. Quando completei 18 anos [...] comecei a trabalhar [...]. (grifos nossos).¹²³

Foracchi (1997, p. 11) aborda a existência desse sentimento do jovem, podendo ser vivido pelo seu “descomprometimento relativo com as tarefas produtivas, sua abertura aos processos de criação, sua disponibilidade psicológica e social [que] o encaminham para o exercício da liberdade, da busca e da improvisação.” Note-se o termo relativo acompanhando “descomprometimento”, isto porque só o fato de ter que sair de casa precocemente já demonstra uma associação com as tarefas produtivas.

Perrot (1996) descreve uma prática comum entre jovens operários franceses do século XIX, denominada de “*turn over*”, em que principalmente após os dezoito anos eles saíam peregrinar por diversas cidades, sobretudo a Paris, indo “de uma fábrica à outra, empenhados em conquistar um ofício”. Vivia-se num momento de “crise da aprendizagem”, ou “crise geral das disciplinas”, como afirma Perrot (2001), em que os segredos e as mãos habilidosas dos artesãos não faziam mais sentido (RUGIU, 1998). O desenvolvimento da indústria moderna fez surgir uma disciplina regulada pela máquina, e não mais pelo “olhar humano”. Ao cessar a obrigatoriedade da carteira de trabalho, após os dezoito anos, “o jovem operário abandona o lar paterno e corre as estradas, passando de uma

¹²³ Lucas (Entrevista concedida à autora em 22/12/2010).

fábrica para outra, de um canteiro para outro, alimentando uma grande rotatividade”, e o denominado “*turn over*” pode ser considerado um substituto das aprendizagens nas oficinas (PERROT, 2001, p. 327).

Se a indústria moderna faz do trabalhador apêndice da máquina, por outro lado o cria como polivalente, não estando mais preso apenas a uma única tarefa (MARX, 2010a). Tal fato já demonstra a aparência do tratamento da “flexibilidade” do trabalho como algo novo. Se já no século XIX operários franceses iam a procura de diferentes trabalhos, ela já existia, sobretudo na busca por se estabelecer em atividades laborais menos desgastantes. Perrot (1996, p. 106) descreve esse processo ao apresentar o relato de um operário no retorno do seu “*turn over*”:

‘Éramos os últimos nômades do trabalho industrial, e o número de oficinas pelas quais sucessivamente passei, meu *turn over*, faria de algum douto psicólogo me qualificar como um indivíduo patologicamente instável [...] Mas como nada regulamentava a aprendizagem, era preciso forçosamente substituí-la pela iniciativa.’

Assim como no relato de Lucas, as famílias buscavam apoio para seus filhos com os parentes. Perrot (1996, p. 101-102) afirma:

As migrações, ainda que se efetuem segundo um plano familiar que mobiliza os parentes, estabelecem uma distância propícia à emancipação. [...] As grandes cidades, Paris principalmente, foram zonas de alforria para a juventude. Sabem-no os mais empreendedores, que sonham ali ‘subir na vida’. Partir, viajar, é evadir-se, alargar seu horizonte, apropriar-se do mundo, arriscar-se para ganhar ou perder [...] Os relatos de aprendizagens são sempre relatos de viagem. Mas primeiro é preciso trabalhar.

Apesar de o trabalho ser a centralidade no processo de saída dos egressos de suas casas, há um fator correlacionado a esse tempo de vida em que se tem um misto de responsabilidade (a sobrevivência material) e inconsequência (o desejo, a vontade). Sentimentos que ora se conjugam, ora se distanciam e, a partir das experiências, vão possibilitando o encaminhamento para a vida adulta.

Entretanto, constatamos que não há apenas um processo de evasão, e sim constantes idas e vindas, saídas e retornos das casas dos pais e, sobretudo, do assentamento, como também verifica Castro (2006) em pesquisa com jovens de um assentamento no Rio de Janeiro. Esse processo se conecta com a busca por trabalho e, junto a ele, perspectivas de melhores condições de vida, porém se liga também com esse “espírito jovem”, que

ousa, que busca ampliar horizontes e não necessariamente sai, mas vai e volta. “Há os que saem e nunca mais voltam”, apenas dão notícias, rompem com o laço familiar; “há os que ficam no caminho, indo e vindo”, não aguentam de saudades (SILVA, 2002, p. 01; 102).

Thaile, 17 anos, relata a situação dos jovens do assentamento após a conclusão do ensino médio:

A maioria casa, constitui família, muitos continuam morando no lote dos pais, ajudando na lavoura, ajudando a tirar leite. Muitos vão embora. Trabalhar fora. O que a gente tem percebido é que há uma parcela que acaba retornando para o assentamento e, muitas vezes, retornando para a escola novamente. Principalmente no Colégio Iraci, porque muitos concluem o ensino médio, vão trabalhar para fora, não dá certo e aí voltam e se matriculam no Magistério.

124

Outro fator importante é que aqueles que permanecem, ao formarem novas famílias, não têm garantida sua sobrevivência nos lote dos pais e precisam mais uma vez lutar pela terra. Valdelir¹²⁵, liderança do MST, afirma que um discurso recorrente dos jovens é que: “A gente quer ficar no assentamento, mas junto com o pai não dá, porque a terra é pouca, não dá para sobreviver.” Para estes, “ficar significa começar de novo” (CASTRO, 2006, p. 18).

Os egressos exemplificam o exposto em seus depoimentos sobre sua situação em relação ao trabalho, tipificada no relato de Kelli, 23 anos:

Nossa, eu já fiz sete mudanças em três anos de casada! Acho que fui a pessoa que mais fez mudança em tão pouco tempo. Logo que eu casei, fui para Vila Velha ajudar na coordenação do CEAGRO, pelo MST. Fiquei um tempo lá e não deu certo. Então, fui lá para a casa do meu pai, no assentamento. Tinha uma casa lá e nós morávamos perto deles. Depois dali a gente veio para a cidade, aqui para o Rio Bonito, mas também aqui não achava emprego, não conseguia ir para frente. Tive que largar o curso de Geografia que eu fazia pelo Movimento. Não tinha nem como pagar a passagem para ir, nem como bancar a minha alimentação, tive que parar. Depois fomos para o Porto Barreiro¹²⁶, fiquei um tempo lá também. Eu

¹²⁴ Thaile (Entrevista concedida à autora em 08/08/2011).

¹²⁵ Entrevista concedida à autora em 20/12/2010.

¹²⁶ Município vizinho a Rio Bonito do Iguçu.

cuidava da casa da minha irmã, pois ela tinha ido morar na sede de Porto Barreiro e nós, eu e meu marido, cuidávamos da criação e da casa. Eles pagavam um pouco para nós. Ficamos lá um pouco. Aí não deu certo para ela, que voltou e eu tive que sair de lá. Fui para a casa da sogra um tempo, no Assentamento Ireno Alves. O sogro e meu marido foram para Coronel Vivida, onde a sogra tem um lote bem no interior. Fizaram uma casa lá e a gente foi. Ficamos uns cinco, seis meses, mas com pouco recurso não tinha como lidar na lavoura, não tinha pasto pra lidar com gado e mesmo que, no meio do mato, não tinha como plantar, não tinha recurso pra por trator, nada. Sei que acabou não dando muito certo. Aí acabei fiquei doente, tive que vir para casa da mãe novamente pra poder me tratar. Lá em Coronel Vivida tudo era muito longe, tinha que caminhar seis quilômetros até chegar no asfalto, pegar um ônibus pra conseguir consulta. Então, vim pra casa da mãe pra poder melhorar. Meu marido veio também. Ficamos um tempo ali na mãe. Fomos buscar nossas coisas lá em Coronel e agora estamos na cidade, em Rio Bonito.¹²⁷

Essa condição demonstra a imbricação de três fatores essenciais na constituição do ser jovem: os planos subjetivo, institucional e social. Além disso, expressa a transitoriedade vivida na passagem da “heteronomia da criança” à “autonomia do adulto” (SPOSITO, 1997, p. 38). Reiteramos, dessa forma, a compreensão de que a juventude não é um tempo em si mesmo. O jovem está sendo, na relação com o que deixou de ser e com o que pretende e poderá ser, marcado pela sua constituição enquanto classe, conscientemente ou não. Portanto, o jovem em si é um vir a ser de um outro, que não é mais o jovem e sim o adulto. Por mais que isso ocorra de forma aligeirada ou prolongada.

Põe-se em evidência a relação geracional, que na juventude é marcada por duas crises. A primeira, com um conflito de gerações, que ocorre na puberdade e encaminha para a busca da definição de uma personalidade. Dela advém a segunda, em que se vive uma crise de sociedade, posto que o processo de amadurecimento se desloca das esferas biológicas e psicossociais, típicas da adolescência, para o âmbito social (FORACCHI, 1977).

¹²⁷ Kelli (Entrevista concedida à autora em 22/12/2011).

Com base na psicologia histórico-cultural, compreendemos o salto qualitativo que o desenvolvimento intelectual alcança na adolescência, com a formação do pensamento abstrato, por conceitos (ELKONIN, 2006). Segundo Facci (2004, p. 71), ao jovem se torna possível compreender com mais amplitude e complexidade a realidade que o cerca e da qual ele também é membro, abrindo-se “um mundo da consciência social, do conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural”. As crises experimentadas pelo adolescente e pelo jovem, cada um a seu tempo, são um componente que provoca mudanças, rupturas em suas personalidades. O pensamento conceitual se transforma em normas de conduta, princípios éticos, certezas e perspectivas.

Foracchi (1972, p. 302) chama a atenção para a crise da juventude, que “corresponde a um momento definitivo da descoberta da vida e da história e a uma fase dramática da revelação do eu”. Experiência que se desenrola no plano particular, porém pela interconexão com o universal, formando a “*pessoa*, como afirmação dos seus recursos e das suas potencialidades humanas”. Para a autora, a crise da juventude “inflete a crise do sistema” que não consegue potencializar seus recursos humanos.

Contraditoriamente, a juventude é criada e ao mesmo tempo desperdiçada pela sociedade moderna. O que, em outras palavras, significa que todo esse potencial juvenil é aprisionado pelas condições objetivas de sua vida, efetivamente sob a ordem do capital. Não é possível à juventude se realizar plenamente numa sociedade em que os seres humanos são parciais e fragmentados, em que desejos e propósitos, normas e princípios éticos são irrealizáveis, ou o são desigualmente. Foracchi (1972) conclui então que a crise da juventude é a crise da sociedade.

O adulto tem um papel central, ele é a referência do “ponto máximo da humanização”. Nesse sentido, a continuidade entre as gerações é fundamental para assegurar a criação e a transmissão da cultura. Os grupos de idade são uma criação humana pela impossibilidade natural de se adquirir todo o patrimônio “de uma vez só”. Entretanto, pode haver descontinuidades pela rejeição ao modo de ser do adulto que, no entanto, não se opõe necessária e diretamente ao jovem. Ambos vivem sob o mesmo sistema social, sendo afetados de forma diferente por ele (FORACCHI, 1977).

Para Foracchi (1977, p. 13)

Não parece razoável supor que uma sociedade que ofereça alternativas de vida, tão insatisfatórias para os jovens, seja uma sociedade integralmente aceita pelos adultos. Tal suposição equivaleria a admitir a coexistência de dois mundos distintos que não

compartilhariam um mesmo presente. [...] A recusa em aceitar a condição do adulto refere-se, pois, ao modo de ser adulto, concretizado no arranjo convencional das estruturas institucionais. No limite, é esta também a recusa do adulto que, como o jovem, é confrontado pela dificuldade de viver o presente.

Corroboramos de tal compreensão porque considera o jovem sob a materialidade da vida no capitalismo. Não se reduz a um jovem atomizado, vivenciando sua fase de vida, com mais ou menos entusiasmo, mais ou menos espaço de expressão. É um jovem em relação, com os adultos, com o mundo que o cerca, com as contradições do capitalismo. Além disso, leva a constatar que a juventude é uma criação do capitalismo, como tal ajustada aos limites do mesmo, perspectiva da qual Ianni (1968, p. 225) corrobora a partir de uma interpretação “globalizadora” da juventude.

Se Foracchi (1972; 1977) tece suas argumentações se referindo aos anos 1970, marcados pelas contestações do movimento estudantil, podemos nos questionar sobre qual o conteúdo atual que expressa a crise da juventude e, em última instância, do sistema. No cerne da resposta à indagação, encontra-se o antagonismo entre capital e trabalho, que tem gerado um crescente aumento no nível de desemprego entre os jovens no Brasil e no mundo (POCHMANN, 2004; 2007).

Mészáros (2002, p. 801; 802), ao tratar das diferentes esferas da vida em que podem ser notadas dimensões da “crise estrutural do capital”¹²⁸, afirma que é o capital que, na raiz, “*gera* o conflito de gerações em escala sempre crescente”, sobretudo pela “negação de oportunidade de trabalho para milhões de homens” e, assim, a geração adulta é comprimida entre “‘jovens’ e ‘velhos’ inúteis”, até que ela mesma também seja inutilizada pelo capital. Sendo a contradição elemento fundante de funcionamento do capital, ele cria a juventude “economicamente independente com sua ‘cultura jovem’ e a arruína.”

¹²⁸ Para Mészáros (2002, p. 796), há quatro aspectos que indicam uma novidade histórica da crise: por ser ela “*universal*”, não restrita a uma esfera produtiva, financeira ou comercial; de alcance “*global*”, atingindo a todos os países; contínua, “*permanente*”, e não apenas limitada e cíclica, como as crises anteriores e por fim, contrastando com os colapsos do passado, seu desdobramento é “*rastejante*”. Tais características fazem o mesmo autor afirmar que, em comparação com a crise atual, a “Grande Crise Econômica Mundial de 1929-1933” se parece com “uma festa no salão de chá do vigário” (MÉSZAROS, 2009, p. 17).

3.3 O DESEMPREGO NA CONDIÇÃO DO JOVEM CONTEMPORÂNEO

Desde a gênese do capitalismo, denominada por Marx (2010a¹²⁹) de acumulação primitiva, uma parcela de seres humanos tem sido expropriada dos meios de produção de sua subsistência pelo capital. Se de início isso se deu pela expulsão dos camponeses de suas terras, de forma brutal, violenta e sanguinária, para transformá-los em assalariados, tal processo continua a existir, porém sob outra forma, que, no entanto, não é menos cruel. Ocorre pela impossibilidade de uma parte dos trabalhadores se realizarem como vendedores de sua força de trabalho, condição que foi criada pelo próprio capitalismo. Como afirma Marx (2010b, p. 736), toda “a forma do movimento da indústria moderna nasce, portanto, da transformação constante de uma parte da população trabalhadora em desempregados ou parcialmente empregados”. São os trabalhadores que conformam o “exército industrial de reserva”, submetidos a serem explorados prontamente pelo capital.

O desemprego juvenil contemporâneo, uma das marcas da vida dos jovens na atualidade, é, portanto, consequência estrutural das relações de produção capitalistas. O grande número de jovens que tem uma oportunidade de trabalho negada é revelador da “crise estrutural do capital”, e as taxas de desemprego juvenil têm abalado até mesmo os países historicamente centrais do capitalismo, os europeus e os Estados Unidos.

O relatório da Organização Internacional do Trabalho, intitulado “Tendências Globais de Emprego para a Juventude” (OIT, 2010), caracteriza o panorama mundial de desemprego vivido pelos jovens em 2009: um em cada oito jovens estava sem trabalho, patamar nunca antes registrado pela OIT. De 2007 a 2009, a taxa de desemprego dos jovens subiu de 11,9% para 13%. Para o órgão, o desemprego juvenil sofreu com maior intensidade a crise financeira e econômica que se instalou nos últimos anos, sobretudo a partir de 2007¹³⁰. Como sinal do agravamento da

¹²⁹ O ano de publicação da obra no original é 1867.

¹³⁰ Embora tenhamos utilizados dados da OIT para quantificar o desemprego dos jovens em nível nacional e mundial, temos a clareza do limite da perspectiva dessa instituição, para a qual as crises econômicas são uma anormalidade e a solução para elas se dá pela regulação do capitalismo. Contrapondo-se a este entendimento, Marx (2008) afirma que os movimentos de expansão e estagnação são intrínsecos ao processo de ampliação e centralização do capital. “Assim, não há nada especial em associar-se capital a crise. Pelo contrário, crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são

situação, em 2008, mesmo os 152 milhões de jovens (28% do total mundial) que estavam empregados sobreviviam em extrema pobreza¹³¹. No continente latinoamericano, ainda que tenha havido um aumento no número de trabalhadores, isso ocorreu prioritariamente em empregos informais. (OIT, 2010).

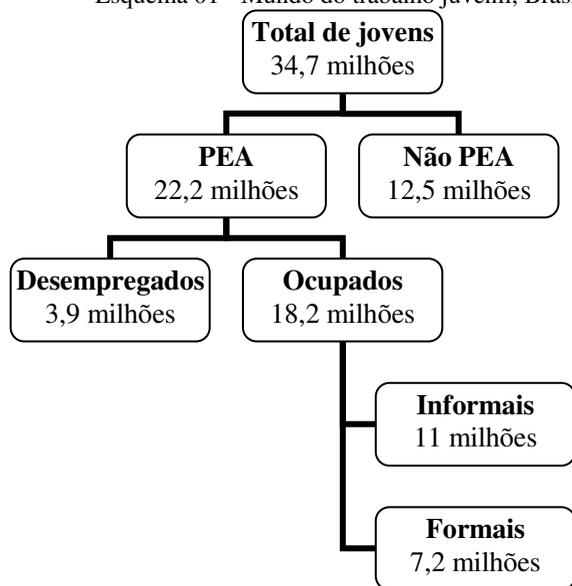
No Brasil, a informalidade atingiu 60% dos jovens dos 15 a 24 anos ocupados em 2006 (OIT, 2009). O esquema a seguir revela o número absoluto e a distribuição entre os economicamente ativos¹³², segundo a situação em relação ao trabalho. Em termos numéricos, o contingente de jovens desempregados e inseridos informalmente em 2006 soma cerca de 15 milhões, o que significa um pouco menos da metade do total de jovens brasileiros na referida faixa etária.

maneiras de progredir além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação. Nesse sentido, a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação *permanente* de todas as crises, mesmo que seus ideólogos e propagandista freqüentemente sonhem com (ou ainda, reivindicuem a realização de) exatamente isso”(MÉSZÁROS, 2002, p. 795).

¹³¹ De acordo com o documento referendado, isso significa que sobrevivem em famílias com renda menor a U\$ 1,25 por pessoa por dia.

¹³² Economicamente ativos são os que se inserem na PEA – População Economicamente Ativa, que é a parcela da População em Idade Ativa (PIA) – de 10 anos para mais – ocupada ou desempregada. Os inativos, que pela designação da OIT no quadro exposto são os “Não PEA”, caracterizam-se pela parcela da população em idade ativa que não está ocupada ou desempregada (DIEESE/NEAD, 2008).

Esquema 01 - Mundo do trabalho juvenil, Brasil, 2006.



Fonte: OIT, 2009¹³³.

Pochmann (1998, p. 24) analisa historicamente as mudanças em relação à inserção ocupacional do jovem no Brasil. Para o autor, o “padrão de inserção ocupacional” é um elemento explicativo da condição do jovem, porque se compõe de três elementos básicos: a saída da escola, o encontro de emprego regular e a constituição de nova família, conjugando três aspectos que marcam o “ingresso do jovem na vida ativa”. O “padrão de inserção ocupacional” é compreendido por Pochmann (1998, p. 16-17) “como a trajetória predominantemente traçada pelo segmento juvenil da **População em Idade Ativa**¹³⁴ (PIA) na transição da inatividade para o mundo do trabalho”. Ele considera como um aspecto fundamental da vida do jovem por definir as condições em que se dão essa transição, sobretudo por trazer as consequências gerais sobre a situação socioeconômica brasileira.

¹³³ “Elaborado pela OIT/Prejal, a partir dos microdados da IBGE/PNAD de 1992-2006; Brasil como um todo, inclusive a área rural do Norte.” (OIT, 2009, p. 63).

¹³⁴ “População em Idade Ativa (PIA): o segmento da população total com idade entre 15 e 65 anos. Nos países de desenvolvimento tardio, como os da América Latina, consideram-se como integrantes da PIA as pessoas com 10 anos ou mais, não se adotando um critério de idade limite para a participação da vida econômica” (POCHMANN, 1998, p. 103).

O autor identifica que houve mudanças no “padrão de inserção ocupacional” do jovem no mundo. Passou-se de um “ciclo virtuoso” de crescimento econômico, após o fim da 2ª Guerra Mundial, para um “ciclo vicioso”, com a combinação de “baixa expansão das economias e elevada instabilidade e precariedade nas formas de inserção do jovem no mundo do trabalho”. Nos anos 1990, em termos mundiais, a “taxa de desemprego dos jovens permaneceu cerca de dez vezes superior à do final da década de 1960”. Houve o rompimento das condições existentes em relação ao emprego, que configurava um padrão estável de “inserção ocupacional do jovem”. Tal ruptura foi ocasionada pela grave crise econômica dos anos 1970, que cedeu lugar à “crescente instabilidade ocupacional, piora nas condições de trabalho e na expansão do emprego” (POCHMANN, 1998, p. 34; 35).

Quanto ao desenvolvimento do capitalismo brasileiro, Antunes (2011, p. 120) trabalha com a noção de que houve três saltos na industrialização: o primeiro a partir de 1930, com caráter estatal e nacionalista; o segundo com o governo de Juscelino Kubitschek, nos anos 1950, quando se ampliou a acumulação industrial e o terceiro, com a ditadura militar, a partir de 1964, momento de intensa aceleração da “industrialização e internacionalização do Brasil”.

Entretanto, a citada crise dos anos 1970, que reconfigurou a produção capitalista, trouxe para o país, nas duas décadas posteriores, especialmente na década de 1990, a reestruturação produtiva (ANTUNES, 2011). Com ela, transformações nas ocupações juvenis, que assumiram um “caráter deletério”, com a queda dos empregos assalariados, com e sem registros, associados a uma elevação em ocupações com contratos instáveis, pouco remunerados (POCHMANN, 1998). Não apenas para os jovens, mas também para estes, acentuou-se um quadro de “superexploração do trabalho”, em que os níveis de pobreza aumentaram entre os ativos, ocasionado pela piora nas condições de trabalho e pelo desemprego crescente (ANTUNES, 2011).

Embora na aparência possamos ser levados a entender que tal situação é característica apenas dos últimos anos do século XX e início do XXI, ao nos determos com mais profundidade no desenvolvimento histórico do capitalismo, verificamos que esses fatores são estruturais, intrínsecos e necessários ao processo de acumulação capitalista. Esta ocorre par e passo da acumulação da miséria. O “exército industrial de reserva” é um mecanismo do capital para ajustar o número de trabalhadores a sua expansão e, com ele, “a miséria de camadas cada vez maiores do exército ativo”, portanto, atingindo também os que conseguem se realizar enquanto trabalhadores. Dois pólos da produção capitalista se encontram em

antagonismo, riqueza e miséria. A acumulação de um é, ao mesmo tempo, a acumulação de outro. No entanto, a classe que acumula miséria é a que, contraditoriamente, produz a riqueza. Na medida em que “se acumula riqueza, tem de piorar a situação do trabalhador, suba ou desça sua remuneração” (MARX, 2010a, p. 748; 749).

Se Foracchi (1972; 1977), por investigar a juventude de 1960 e 1970, não tem no desemprego uma forte problemática da vida do jovem, Pochmann (2004), com os dados referentes à década de 1990, aborda mudanças que, no início do século XXI, vão ser as geradoras da amplitude da informalidade do trabalho, majoritariamente no setor terciário. Aos jovens restam serviços básicos (limpeza, segurança) como alternativa ocupacional. Em última instância, é vivida uma condição de “inatividade forçada”, existindo jovens que não estudam, não trabalham e nem procuram empregos, com um contingente de cerca de 13% em relação ao total de jovens brasileiros.

Em síntese, se o país viveu sob circunstâncias de mais fácil acesso ao emprego dos jovens nos anos 1970, desde os 80 e, principalmente dos 90, a taxa de desemprego juvenil cresceu exponencialmente, marcada pela reestruturação do capitalismo e pelas reformas advindas dela. Nos anos 2000, temos presenciado cada vez menos contratos de trabalho, e a mudança da concentração do setor primário e secundário para o terciário. Segundo Pochmann (2004; 2007), o setor de serviços é o que mais tem empregado. Todavia, a informalidade é que está colocada e, com ela, a precarização dos contratos trabalhistas, quando os mesmos existem.

Os direitos conquistados mundialmente pelos trabalhadores no início do século XX cedem lugar à necessidade de o capital se recompor, ampliar e valorizar, sob “desperdício do seu potencial humano”, como afirma Foracchi (1972). Para Mézáros (2007, p. 153-155), a “novidade radical de nosso tempo” é que o capital não pode mais fazer concessões, precisa “encurtar sem cerimônias” até mesmo as “aquisições reformistas do passado”. As intensas jornadas, associadas às péssimas condições de trabalho vividas pela classe trabalhadora no século XIX - incluindo crianças, jovens e mulheres -, resultaram na sua degradação, com casos de mortes por fadiga e inanição, como retrata Marx (2010a; 2010b¹³⁵). Dois séculos depois, a situação não se alterou substancialmente, apenas assumiu uma nova denominação, a “flexibilização” e a “desregulamentação” do trabalho. Trabalhadores continuam se tornando supérfluos pelas inovações tecnológicas no processo de trabalho e, no entanto, persiste a contradição

¹³⁵ O ano de publicação da obra no original é 1867.

do prolongamento e intensificação das jornadas, com relatos de mortes de jovens por fadiga e excesso de trabalho, como retrata Mészáros (2007).

O aprofundamento da contradição está em que o sistema produtivo do capital cria “tempo supérfluo” na sociedade, que, porém, não é utilizado para satisfazer necessidades humanas, e sim posto às necessidades de ampliação do capital. Estamos diante da possibilidade da jornada diária de 6 horas de trabalho, que, no entanto, é impedida pela lógica perversa da acumulação capitalista. Assim, coloca-se como tarefa histórica da classe trabalhadora, além das lutas pela diminuição da jornada de trabalho, principalmente a regulação dos “intercâmbios sociais e econômicos” tomando por base o “tempo disponível”, entendido como “tempo livre utilizado de modo autônomo e significativo pelos indivíduos sociais livremente associados” (MÉSZÁROS, 2007, p. 158-160).

O drama do desemprego e o conseqüente “medo da sobra” (NOVAES, 2008) é algo presente desde a particularidade dos jovens da pesquisa, explicitado no depoimento de Jonatas, quando afirma sobre as razões que o levaram a sair de casa: “Ali não tinha muito serviço. [...] eu lá ia estar sobrando, não fazia muita coisa. Daí, eu achei que ia sair para trabalhar.”¹³⁶

Nesse sentido, quais as marcas da juventude atual? Por que dilemas passa? Retomando a visão da Foracchi (1972, 1977), podemos afirmar que os dilemas são os mesmos que atingem todos na sociedade capitalista, enfaticamente os pertencentes à classe trabalhadora. A juventude vive a contradição entre a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no qual, todavia, não cabem todos. Tais dificuldades são reveladoras do momento contemporâneo da situação do capital que, em essência, desvelam problemáticas estruturais do próprio capitalismo, o qual, na mesma medida em que produz riqueza, a concentra nas mãos de poucos (MARX, 2010a).

Questionamo-nos sobre quantos dos jovens entrevistados tiveram a possibilidade de viver um tempo de “*pós-adolescência*”, configurando-se como “um período de latência ou de moratória social” (SPOSITO, 2005, p. 39)? Quantos, tendo concluído a escolaridade, não se inseriram nas atividades de trabalho? Ainda, o que significa o termo inatividade” para esses jovens, considerando que Pochmann (2004, p. 22) o associa ao âmbito da família e escola, em contraposição à atividade, que se liga ao emprego e desemprego?

A maioria dos egressos, senão todos, conjuga a escolarização com atividades desenvolvidas na produção do lote da família, trabalhando com os pais desde crianças. Como afirma Frigotto (2004, p. 182), há uma

¹³⁶ Jonatas (Entrevista concedida à autora em 23/12/2010).

inserção precária e prematura dos jovens da classe trabalhadora no emprego, e ainda que os jovens da pesquisa não tenham uma relação direta com o emprego desde suas infâncias, o exercício do trabalho é uma prática colocada para suas vidas desde tenra idade. O desgaste físico precoce, o “esgotamento prematuro” da força de trabalho da classe trabalhadora, ocasionado pela produção capitalista, não poupa crianças, jovens ou mulheres. Todos são postos a serviço do capital (MARX, 2010a).

De forma geral, os jovens, sobretudo os filhos da classe trabalhadora, vivem em tempo de restrições e mutilações, tendo as “ilusões” e utopias colocadas à prova pela impossibilidade de se concretizarem; no tempo das relações impessoais; do “eterno presente do capital”; do consumismo exacerbado e imediato, que leva a uma “produção destrutiva” (MÉSZÁROS, 2007). Vivem no advento de uma crise econômica mundial, de desemprego, de aumento da concentração de renda e desigualdade que atinge países de todos os continentes, havendo perdas de conquistas da classe trabalhadora (MÉSZAROS, 2008).

As saídas individuais são o tráfico de drogas, a prostituição, envoltos à violência, aos crimes e mortes não naturais. Entre os anos de 1998 e 2008, a quantidade de homicídios no Brasil excede o número de mortes da maioria dos conflitos armados registrados no mundo. Nesse universo, a taxa de homicídios entre os jovens é aproximadamente duas vezes maior do que entre a população fora da faixa de idade entre os 15 e 24 anos. Na região Sul, o Paraná é o estado que registrou o maior número de homicídios em 2008: 1.261, sendo que a taxa de 46% dos óbitos juvenis ocorreram por homicídio. Rio Bonito do Iguazu está entre as cem cidades brasileiras com mais de 10 mil habitantes com maiores taxas de homicídios. Sua posição é a 68ª e a taxa é de 64,4 homicídios, em 2008, para a população total (WAISELFISZ, 2011).

Contraditoriamente, a juventude contemporânea do século XXI vive no tempo histórico em que a luta coletiva segue sendo realizada, ainda que de formas diversas, como adverte Harvey (2005). Só em 2011 presenciamos grandes mobilizações que envolveram os jovens (ANTUNES, 2011). No Chile, os estudantes, apoiados por toda a população, realizaram grandes levantes, envoltos com a questão do ensino público, gratuito e de qualidade para todos (MENGARDO, 2011). Na Espanha, os jovens deram início a um acampamento em Madri, no mês de maio, que se espalhou por outras cidades do país e resultou no movimento que ficou conhecido como 15-M¹³⁷. Posteriormente, no mês de outubro, em continuidade às mobilizações

¹³⁷ Eduardo Galeano foi entrevistado por um grupo de jovens acampados em Barcelona, dia 24/05/2011, na Praça Catalunha. Ele prestou um depoimento

contrárias às medidas econômicas impostas pelo Banco Central Europeu e pelo Fundo Monetário Internacional, houve uma ampliação para outros países da Europa, com um ato em Bruxelas que reuniu jovens espanhóis, franceses, belgas, alemães, italianos, gregos, holandeses, entre outras nacionalidades (MUNHOZ, 2011). Na Grécia, as manifestações ocorreram contra as altas taxas do desemprego, incluindo o juvenil, ocasionadas pela crescente piora na condição econômica. Trabalhadores das mais diferentes idades ganharam as ruas em grandes mobilizações. Já na Inglaterra, as denúncias foram contra o preconceito e a desigualdade com jovens negros e pobres. Enfim, nos Estados Unidos, houve a ocupação de uma praça em Nova York, no coração financeiro estadunidense e mundial, originando o movimento “Ocupe Wall Street”. Os manifestantes se identificaram como sendo “os 99%” da população protestando contra o 1% de multimilionários e corporações transnacionais, e denunciando a cada vez maior concentração de renda e o aumento da miséria no país e no mundo (LIMA E FANTON, 2011; LIMA, 2011). Vive-se o fardo da urgente necessidade de edificar um “prédio novo, sem destruir totalmente o velho”¹³⁸, até porque “a casa em que todos nós vivemos não pode ser demolida, mas precisa de uma reestruturação verdadeiramente radical” (MÉSZÁROS, 2007, p. 379).

sobre sua passagem na Praça do Sol, em Madri, e também em Barcelona, afirmando seu entusiasmo em poder compartilhar o momento com aqueles jovens, por ser “A prova de que viver vale a pena. [...] Vivemos num mundo infame, eu diria. Não incentiva muito. Um mundo mal nascido. Mas existe outro mundo na barriga desse mundo, esperando. Que é um mundo diferente. Diferente e de parto complicado. Não é fácil o nascimento. Mas com certeza pulsa no mundo que estamos. Um mundo que pode ser, pulsando no mundo que é. Que eu reconheço nessas manifestações espontâneas.”

¹³⁸ Em epígrafe da Parte II de “Para além do capital”, Mézáros (2002, p. 515) cita a seguinte passagem de Goethe: “Em Frankfurt, como na maior parte das cidades velhas, existia a prática de ganhar espaço em prédios de madeira fazendo não apenas o primeiro, mas também os pisos mais altos, se projetarem sobre a rua, o que incidentalmente tornava as ruas, principalmente as estreitas, sombrias e depressivas. Finalmente foi feita uma lei permitindo que apenas o primeiro andar de uma casa nova se projetasse para fora do terreno, enquanto os andares superiores deveriam se manter nos limites do térreo. Para evitar perder o espaço que se projetava sobre a rua no segundo andar; meu pai contornou a lei, como outros o tinham feito antes dele, escorando as partes mais elevadas da casa, tirando um andar depois do outro, da base para cima, enquanto ele introduzia a nova estrutura, de tal modo que, apesar de ao fim nada da velha casa ter restado, o prédio totalmente novo poderia ser considerado mera renovação.”

Diante desse contexto, o medo da falta de trabalho, segundo Abramo (2005, p. 53), é uma forte marca geracional do jovem dos anos 2000. Analisando os resultados da pesquisa “Perfil da juventude brasileira”, a autora conclui que, embora o tema da educação interesse aos jovens, ele não os preocupa, ao contrário do emprego, que interessa e preocupa, sendo o desemprego uma grande questão para os mesmos. Tais dados podem “indicar que o *trabalho*, mais que *educação*, aparece como ponto crítico para esta geração de jovens” (ABRAMO, 2005, p. 62).

Cerca de 80% dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos estão na escola, porém apenas metade destes no ensino médio e, além disso, as trajetórias escolares são imbricadas por reprovações, desistências, retornos e inconclusão (GOULART; SAMPAIO; NESPOLI, 2006). Se até mesmo encerrar o ensino médio não é tarefa simples, quem dirá acessar a educação superior. Os egressos demonstram essa dificuldade: dos 22 entrevistados, 10 não continuaram estudando, o que significa um pouco menos que a metade. Dos 12 que acessaram o nível superior, 2 moças faziam curso de graduação em instituições particulares, uma delas em curso à distância. Os demais, num total de 10 jovens, somente tiveram a possibilidade de acesso ao ensino superior em cursos organizados pelo MST em parceria com universidades, viabilizados por recursos federais advindos, principalmente, do PRONERA.

Embora tenha havido uma ampliação desse nível de ensino, os dados nacionais revelam que as camadas mais pobres da classe trabalhadora ainda não foram atingidas. O acesso à educação de nível superior se dá, em grande medida, pelas faculdades particulares - 76,3% dos estudantes desse nível são atendidos pela rede privada (PNAD, 2008), bancadas por bolsas advindas das verbas públicas, ou pela ampliação de vagas nas federais, sem garantia de assegurar qualidade e a manutenção do princípio básico do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão, que caracteriza historicamente essa instituição no país. Além disso, existe grande investimento federal na educação à distância, que vem se constituindo como um potencial à acumulação de capital, na qual o efetivo distanciamento é o que ocorre em relação à qualidade do acesso (PINTO, 2004; NEVES, RAIZER, FACHINETTO, 2007; RODRIGUES, 2011).

A própria expansão do ensino superior se constitui como imperativo do capital, tendo em vista a necessidade de formar trabalhadores que dêem conta de operar as tecnologias atuais, da microeletrônica, sem especializar-se em uma única função (FRIGOTTO, 2004; MARTINS, 1997). Arelado a tal situação, os jovens vivem num tempo em que, no Brasil, a educação profissional toma força, com investimentos de recursos federais destinados a programas, tais como o Brasil Profissionalizado e o Programa Nacional de

Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego, este último criado pela Lei Nº 12.513 de 26/10/2011¹³⁹. Todavia, nesse mesmo tempo, ocorre que, fatalmente, não haverá “vagas para todos”, pois o desemprego é fato, como pode ser constatado nos dados descritos no decorrer do texto.

Esse é o tempo histórico em que jovens vivem sua juventude de forma diversa, porém sob a marca da unidade da sociabilidade do capital. Em se tratando dos jovens da pesquisa, caracterizam-se por serem filhos-pais, filhas-mães da classe trabalhadora, especificamente jovens de um assentamento de reforma agrária vinculado ao MST, fruto, portanto, da organização coletiva e das lutas sociais. Diante desse contexto, cabe questionar acerca das possibilidades limitadas da escola e, ao mesmo tempo, reafirmar os limites possíveis dessa instituição em sua “contribuição vital” (MÉSZÁROS, 2005) para formar jovens que tenham como finalidade contribuir na luta para a superação do antagonismo entre capital e trabalho.

¹³⁹ Informações mais detalhadas sobre os programas de incentivo à Educação Profissional no Brasil podem ser verificadas no portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br>, na página da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

4 A FORMAÇÃO DOS JOVENS E A EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK

Quando se fala de idéias que revolucionam uma sociedade inteira, isso quer dizer que, no seio da velha sociedade, se formaram os elementos de uma nova sociedade, e que a dissolução das velhas idéias marcha ao lado da dissolução das antigas condições de vida (MARX; ENGELS, 2006, p. 105).

Todos os 22 jovens pesquisados fizeram seu ensino médio no Colégio Iraci. Destes, 12 continuaram estudando, os demais não. Quanto à militância, 6 eram inseridos no MST e um destes também num partido político; 10, mesmo reconhecendo a importância do MST pelas necessidades materiais, não eram militantes, estando focados no trabalho necessário para produzirem suas vidas, no assentamento ou fora dele. Como afirmou Kelli¹⁴⁰, lutando pela vida “para conseguir sobreviver mesmo”. O que esse percurso tem a ver com a escolarização, sobretudo no nível médio, período em que se deparam com a maturidade que lhes põem perspectivas diante da vida, como se depreende de Foracchi (1972, 1977)?

Os elementos marcantes do Colégio Iraci para a formação dos jovens podem ser resumidos nos seguintes itens: a) o acesso ao conhecimento; b) a auto-organização e o desenvolvimento da dimensão artística e expressiva; c) o vínculo com a realidade social, todos como afirmação e negação. Para compreender como chegamos a essa síntese, é necessário, anteriormente, responder às questões: Como se caracteriza o Colégio Iraci? De que forma a escolarização dos egressos do ensino médio ocorreu?

4.1 O COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK

Desde o primeiro passo dado pelas famílias para se obter a escola até hoje, foram momentos de embates e de luta constante entre os que exigiam seus direitos e os que negavam. Desde aqueles que começaram na escola de lona preta, até aqueles que ajudaram a construí-la posteriormente [...], até os que atuam hoje em uma escola com praticamente todas as condições de infra-estrutura e recursos didáticos; são todos parte de uma história, de uma luta que continua (MONTEIRO, 2003, p. 59).

¹⁴⁰ Entrevista concedida à autora em 22/12/2010.

Em 1997 e 1998, a constituição do Assentamento Marcos Freire interferiu no contexto educacional vivido naquele momento. Enquanto a política era de fechamento de escolas próximas ao local de moradia das crianças, o MST trouxe à tona a necessidade de vinculá-las às comunidades, a fim de assegurar suas concepções acerca da educação.

Os anos 1990 foram marcados pelas reformas educacionais resultantes dos ajustes da economia brasileira à reestruturação mundial (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). Sob as exigências de uso racionalizado dos recursos nos mais diferentes setores estatais, as escolas multisseriadas presentes nas comunidades dos pequenos municípios foram fechadas e centralizadas. O transporte escolar foi assumido como uma política de contenção nos gastos com a educação pública. No Paraná, o governo de Jaime Lerner buscou seguir à risca as indicações das agências multilaterais de financiamento para a educação, garantindo os acordos e empréstimos que determinaram as medidas tomadas nos diferentes níveis de ensino¹⁴¹.

A população de Rio Bonito do Iguaçu vivenciou esse momento com o seu governo adotando a política estadual e nacional. Até 1992, existiam cerca de 20 escolas municipais¹⁴², multisseriadas e unidocentes, funcionando próximas às comunidades atendidas. Um ano após, com sua emancipação administrativa, houve o fechamento das mesmas,

¹⁴¹ Sapelli (2008) analisa a reestruturação do ensino profissional ocasionada pelos acordos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, bem como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, ambos no governo Lerner, que acabam por prioritariamente privatizar a oferta da Educação Profissional no estado, precarizando as da rede pública. Para além da Educação Profissional, tal processo ocorreu com todo o sistema público estadual de ensino.

¹⁴² Não foi possível conseguir o número exato de escolas existentes em Rio Bonito do Iguaçu até 1992. No arquivo da documentação escolar da Secretaria Municipal de Educação de Laranjeiras do Sul, tivemos acesso à Resolução 3.629/82, de 29/12/1982, da SEED/PR, que autoriza funcionamento de 19 escolas no então Distrito de Rio Bonito, zona rural de Laranjeiras do Sul. Ao confrontar essa resolução com documento fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Bonito do Iguaçu, em pesquisa de campo no mês de setembro/2010, percebemos a existência de mais sete escolas, das quais não conseguimos obter a resolução de autorização de funcionamento. Segundo a responsável pela documentação escolar da Secretaria Municipal de Educação de Laranjeiras do Sul, isso ocorre porque algumas dessas sete escolas funcionavam sem a legalização, e outras tiveram seus nomes modificados na resolução citada. Por isso, o número aproximado de 20.

permanecendo apenas 3 nas localidades, que tiveram seus prédios ampliados para atender a concentração da demanda. Além disso, foi criada, na sede do município, a Escola Municipal Rio Bonito do Iguaçu. Todas elas passaram a ter uma professora para cada série e o transporte das crianças.

O percurso de conquista das escolas no assentamento em que se insere nossa investigação iniciou quando estavam acampados na beira da estrada, período anterior à ocupação da fazenda. Nesse momento, a solução encontrada foi o transporte dos estudantes para as escolas na sede do município¹⁴³, tanto estadual como municipal.

Com o assentamento de um contingente de aproximadamente 1.500 famílias, a luta por escola mobilizou pais, jovens e crianças no intuito de garantir o acesso à escolarização, bem como a possibilidade de uma formação diferenciada. A escola passa a configurar-se num importante espaço formativo. Essa tem sido uma característica que vem acompanhando a trajetória da educação e da escola no MST, como já abordado nas primeiras reflexões sobre a temática, por Caldart e Schwaab (1991); Caldart (1986) e mais recentemente por Dalmagro (2010). Em Rio Bonito do Iguaçu, foi um componente importante de continuidade na mobilização dos assentados mesmo após a conquista da terra.

A luta por escola é presente na trajetória do MST desde seus primeiros acampamentos. Ao longo de seus mais de 25 anos, vem assumindo perspectivas que estão interligadas com as necessidades colocadas no âmbito dos enfrentamentos mais amplos às relações sociais de produção capitalistas. Dalmagro (2010) elabora reflexões sobre o sentido que a escola vai assumindo para o MST, referendando sua importância na transformação social. Consta que, em situações de grandes dificuldades no avanço das lutas, há, inclusive, uma supervalorização das suas possibilidades formativas.

A desapropriação de uma primeira parte da fazenda fortaleceu a busca por conquistar escolas no interior do assentamento, resultando na criação, em meados de 1997, da Escola Rural Municipal Vanderlei das Neves¹⁴⁴, atendendo aos anos iniciais do ensino fundamental e da Escola

¹⁴³ Iraci Salete Strozak, em depoimento a Rodrigues (1999), relatou que nos dois primeiros meses da ocupação funcionaram escolas de barracos na beira do asfalto, com professores voluntários do próprio acampamento. Como foi insuficiente, negociaram para que as crianças fossem estudar na escola do município.

¹⁴⁴ Segundo Resolução 1950/97, publicada em Diário Oficial do Estado em 27/06/1997.

Estadual José Alves dos Santos¹⁴⁵, com os anos finais do mesmo nível de ensino.

Com a desapropriação de mais uma parte da fazenda, as famílias se espalharam pelos lotes e passaram a ocupar cerca de 26 mil hectares, aumentando as distâncias a serem percorridas até a localização das somente duas escolas existentes. Nesse contexto, apresenta-se o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, originariamente como extensão da Escola Estadual José Alves dos Santos. No início de 1999, obteve autorização de funcionamento¹⁴⁶ constituindo-se autonomamente enquanto estabelecimento de ensino. Essa conquista ocorreu após pressões, negociações e a ocupação do Núcleo de Educação de Laranjeiras do Sul, órgão descentralizado da Secretaria de Estado da Educação. Outras escolas foram criadas no assentamento, totalizando dez que permanecem em 2010.

Com o intuito de consolidar e ampliar os avanços na educação e escolarização, o MST, através do Setor de Educação, deslocou para a região um pedagogo com a atribuição de contribuir na criação e efetivação das escolas nos Assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, desde as negociações políticas até o acompanhamento pedagógico (MONTEIRO, 2003). A elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do assentamento buscou garantir os princípios assumidos pelo Movimento e, além disso, realizou-se um trabalho de formação dos professores que iriam atuar e, necessariamente, não precisavam ser vinculados ao mesmo, já que eram contratados pelo município ou estado.

Em entrevista com a vice-diretora¹⁴⁷ do Colégio, verificamos que a presença desse pedagogo é constante até hoje, contribuindo na continuidade dos vínculos com as propostas educativas do MST, pela participação em momentos na formação de professores, refletindo e problematizando as práticas pedagógicas desenvolvidas. Para ela, o que distingue o Colégio dos demais existentes no assentamento são as marcas deixadas pelas pessoas que ajudaram a construir a história da escola e que, de alguma forma, continuam intervindo até hoje, mesmo que não constantemente como no início, há mais de dez anos.

Outro componente que demonstra os ajustes e reformas educacionais vividos na década de 1990 e materializados no contexto que tratamos foram os programas de aceleração da aprendizagem e correção da distorção idade-

¹⁴⁵ Segundo Resolução 1969/97, publicada em Diário Oficial do Estado em 05/06/1997.

¹⁴⁶ Segundo Resolução 714/99, publicada em Diário Oficial do Estado em 04/02/1999.

¹⁴⁷ Ana Cristina Hammel (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

série¹⁴⁸. Na trajetória do Colégio Iraci, das cinco primeiras turmas ofertadas em 1998¹⁴⁹, quatro delas eram de correção de fluxo.

Fica evidenciada a situação problemática das famílias de trabalhadores sem-terra que se inseriram na luta pela terra e pela educação via MST. As matrículas em turmas de aceleração obedeciam a critérios de defasagem na idade mínima dos adolescentes e jovens em relação à série a ser cumprida. Essas turmas significam que a maioria deles atendia às necessidades impostas pela legislação. Em outros termos, expressam a escassez histórica da classe trabalhadora no acesso à educação¹⁵⁰, com suas vidas escolares compostas por várias desistências e reprovações nas idas e vindas que caracterizam suas existências.

Graças à organização coletiva e à continuidade da luta, os assentados alcançam o direito à educação escolar. Vivem a contradição de possibilitar o acesso sem, contudo, ter a qualidade necessária e almejada. Essa falta passa a ser mais um agente mobilizador dos estudantes, famílias, professores e lideranças e, por isso, um elemento de continuidade das negociações e pressões, fazendo avançar as conquistas.

As fotos a seguir ilustram esse processo. A figura 06 traz imagens da primeira estrutura física no local denominado Vila Velha, com salas de aulas construídas em mutirão, sem apoio do poder público municipal e

¹⁴⁸ Shiroma; Moraes e Evangelista (2004), tratando da reforma da Educação Básica nos anos 90, demonstram a amplitude dos programas de aceleração de aprendizagem no Brasil que, em 1998, atingiram 1 milhão e 200 mil alunos no país. Embora o MEC identificasse como problemático os altos índices de repetência e de distorção idade-série, principalmente no ensino fundamental, a solução estabelecida foram as políticas de correção de fluxo, reconhecidas como promotoras da eficiência e qualidade. Todavia, tal atendimento tornou ainda mais precário o ensino e o acesso aos conhecimentos nas escolas públicas.

¹⁴⁹ Nesse ano, ainda funcionava como extensão da Escola Estadual José Alves dos Santos, pois a autorização para funcionamento do Colégio Iraci somente foi obtida em 1999.

¹⁵⁰ Marx (2010a, p. 457-460) relata a situação deplorável das escolas que as crianças e adolescentes trabalhadores frequentavam, como obrigação da lei fabril de 1844. Não “eram raros os certificados de frequência à escola subscritos com uma cruz por professores ou professoras que não sabiam escrever”. Utilizando relatos de inspetores de fábricas descreve que “existem muitas escolas com professores competentes, mas seus esforços se perdem diante do perturbador amontoado de meninos de todas as idades, a partir de 3 anos. [...] Além disso, o mobiliário escolar é pobre, há falta de livros e de material de ensino e uma atmosfera viciada e fétida exerce efeito deprimente sobre as infelizes crianças”, que tinham que alternar-se entre as jornadas de trabalho e de frequência escolar.

estadual. A imagem seguinte identifica o prédio atual, erigido com recursos públicos pela Secretaria de Estado da Educação, composto por nove salas de aula, biblioteca, laboratórios de informática e de ciências, banheiros, saguão coberto, cozinha, entre outros.

Figura 06 - Fotos da primeira estrutura física do Colégio Iraci, no sentido horário:

1-Momento da construção de salas de aula adaptadas com madeiras; 2- Salas de aulas já construídas com madeiras doadas; 3- Prédio de uma antiga delegacia na posição frontal, onde funcionaram três salas de aula; 4- Prédio da antiga delegacia na posição lateral.



Fonte: Arquivo do Colégio Estadual Iraci Salette Strozak, 2010.

Figura 07 - Fotos das atuais instalações do Colégio Iraci, no sentido horário: 1-Frente do Colégio, com portão de entrada; 2- Pátio gramado no espaço entre salas de aula e saguão coberto; 3- Espaço interno de uma sala de aula; 4- Saguão coberto com mesas para alunos fazerem o lanche.



Fonte: Arquivo do Colégio Estadual Iraci Salette Strozak, 2010.

Em 2010, o quadro docente e de funcionários¹⁵¹ da escola contava com 30 professores que atuavam nos anos finais do ensino fundamental,

¹⁵¹ Dados fornecidos durante a pesquisa de campo pela secretaria do Colégio no dia 07/07/2010.

ensino médio e no curso de Formação de Docentes em nível médio. Destes, apenas 12 eram concursados. Os demais eram contratados temporariamente para atuação no ano letivo corrente. Em 2003, Monteiro relatou a experiência do Colégio Iraci numa publicação organizada pelo MST, identificando como problema a rotatividade dos professores, que prejudicava o andamento das propostas desenvolvidas. Anunciou a possibilidade de reverter a situação mediante os concursos públicos que estavam para serem realizados no mesmo ano. A vice-diretora¹⁵² da escola trouxe o dado de que sete anos se passaram e ainda mais da metade dos professores têm contratos temporários. Houve muitos concursos públicos, todavia os que assumiram as vagas acabaram pedindo remoção dos seus cargos para escolas que ficam na sede do município ou em Laranjeiras do Sul, vizinho a Rio Bonito do Iguazu e local de moradia de cerca de 80% dos professores do Colégio.

Alguns fatores foram apontados pela vice-diretora¹⁵³ como prováveis causas da desistência em permanecer trabalhando no Colégio, entre eles a distância percorrida e o tempo gasto diariamente com a locomoção, em torno de duas horas no trajeto de ida e volta. Nesse caso, quem arca com os custos do deslocamento são os professores, que, embora tenham adicional nos salários, ficam em desvantagem se comparados com aqueles que trabalham na cidade e não gastam com as passagens de ônibus¹⁵⁴.

Localizar-se em um assentamento de reforma agrária do MST também é um impedimento para alguns, já que essa ligação confere uma identidade ao Colégio e, invariavelmente, acarreta em práticas pedagógicas e compromissos políticos nem sempre convergentes com todos os que assumem sua carga horária nele. Essa é uma problemática também para parte dos professores contratados temporariamente, que acaba ficando na escola por um ano pela necessidade financeira apenas, não se comprometendo com a instituição e, em determinados casos, até mesmo dificultando o andamento no trabalho pedagógico.

¹⁵² Ana (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

¹⁵³ Ana (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

¹⁵⁴ Para os professores e funcionários que moram em Laranjeiras do Sul, município vizinho, leva-se em média trinta minutos para chegar a Rio Bonito, percorrendo 18 quilômetros de uma cidade a outra, de ônibus que pertence a uma empresa privada e que, portanto, cobra as passagens. De Rio Bonito até a comunidade em que se localiza o Colégio são mais 38 quilômetros, sendo que, destes, cerca de 15 km em estrada rural de terra, transcorridos em quarenta minutos no transporte escolar disponibilizado pela prefeitura municipal.

A situação se inverte no caso dos cargos administrativos que, de um total de sete funcionários, seis são concursados, exercendo funções na secretaria, biblioteca, limpeza e merenda escolar. Desses, há três que moram no assentamento, outros três em Rio Bonito do Iguazu e apenas uma pessoa reside no município vizinho.

A gestão da escola se compõe pela direção, eleita com mandato de três anos, além do Conselho Escolar e a Associação de Pais, Mestres e Funcionários, instâncias nas quais o MST está inserido. A escola possui laços estreitos com a comunidade e com o próprio MST, principalmente através do Setor de Educação regional, que vem se reestruturando há cerca de dois anos. Exemplo disso foi a realização nas suas dependências, em junho de 2010, do II Encontro da Juventude da Reforma Agrária, organizado por três assentamentos: Marcos Freire, Ireno Alves dos Santos e 10 de Maio¹⁵⁵, todos de área desapropriada da Giacomet-Marodin.

Os nexos com o MST também foram evidenciados pela tarefa assumida a partir de 2004 de se constituir como a primeira Escola Base das Escolas Itinerantes¹⁵⁶ no estado, contribuindo para que as escolas dos acampamentos pudessem ter a estruturação de sua vida legal, com apoio pedagógico e administrativo e, em última instância, colaborando para sua viabilização. Mais recentemente, em decorrência dessa função, o Colégio Iraci está passando por um processo de reestruturação curricular, reorganizando o trabalho pedagógico segundo os Ciclos de Formação Humana, conforme contribuições principalmente de Freitas (2003).

O trabalho constante de reflexão sobre o histórico das lutas que envolveram a conquista da escola e do assentamento é bastante presente e

¹⁵⁵ Os Assentamentos citados compõem, dentro da organicidade interna do MST, a Brigada Ireno Alves, considerada como região centro do estado.

¹⁵⁶ Segundo consta no PPP (2009, p. 16), “A proposta da Escola Itinerante implementada no Paraná tem como finalidade atender aos educandos que estão nos acampamentos do MST, pois os frequentes deslocamentos para outras escolas acarretavam problemas em relação ao aproveitamento dos educandos, a sua condição de acampado e ao conteúdo ideológico do currículo escolar. No ano de 2004 foi solicitado, por meio do Setor de Educação do MST e da Coordenação de Educação do Campo da Secretaria estadual de Educação, que nosso Colégio fosse a Escola Base das Escolas Itinerantes do Paraná. [...] Então, por meio da resolução n°. 614/2004, o Secretário de Estado da Educação, no uso das atribuições, considerando o disposto na LDB n°. 9394/96, Resolução n°. 01/02-CNE/CEB, Parecer n°1012/03 do Conselho Estadual de Educação autorizou a implantação das Escolas Itinerantes no Paraná.”

foi explicitado nos relatos dos jovens entrevistados¹⁵⁷, como também na entrevista com a vice-diretora¹⁵⁸. Preservar a identidade com o MST é uma preocupação exposta nos Projetos Políticos Pedagógicos (2000; 2002; 2009) do Colégio, que expõe os vínculos com as matrizes pedagógicas do Movimento; a organização do trabalho pedagógico vislumbrando a articulação trabalho e educação, com espaços e momentos para o estímulo à auto-organização dos estudantes; a realização de um processo avaliativo que inclui os estudantes, denominado de Conselho de Classe Participativo; a busca por possibilitar uma formação nas diferentes dimensões humanas, desenvolvendo projetos educativos com manifestações culturais e artísticas, com grupos de teatro, coral, percussão, dança, entre outros.

Segundo dados fornecidos pela secretaria em 2010, o colégio possui um total de 452 alunos, todos residentes no assentamento¹⁵⁹. Destes, 419 recebem subsídio financeiro do Bolsa Família¹⁶⁰, recurso que tem influenciado na permanência dos jovens no assentamento ao menos até o término do nível médio da escolarização. Em percentuais, significa que aproximadamente 93% dos estudantes estão nessa condição, evidenciando novamente limites nas condições de vida dos assentados.

Especificamente sobre o ensino médio, destacamos que foi implantado gradativamente e a primeira turma concluiu em 2001. A partir de 2005, houve a criação do Curso de Formação de Docentes, profissionalizante em nível médio, com a formatura da primeira turma em 2008.

4.2 A EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO NO COLÉGIO IRACI

O que se propõe para a formação dos jovens e o que se espera enquanto instituição educativa? Que organização do trabalho pedagógico¹⁶¹

¹⁵⁷ Conforme depoimentos de Carla, Éderson, Edilaine, Gabriela, Joice, Kesia, Marines, Soniamar e Thaile, em entrevista concedida à autora em 08/07/2010.

¹⁵⁸ Ana (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

¹⁵⁹ À exceção de um número muito reduzido, menos de 01% dos jovens, que moram na sede de Rio Bonito do Iguazu e vão à escola para cursar o profissionalizante.

¹⁶⁰ Programa assistencial do governo federal de transferência de renda a famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza. Para detalhes, verificar página na internet do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>.

¹⁶¹ Entendemos esse conceito a partir das elaborações de Freitas (1995, p. 94), em que se confronta com a Didática como campo educacional e propõe a subsunção desse termo ao de Organização do Trabalho Pedagógico, entendendo-o em dois níveis: “a) como trabalho pedagógico, que no presente momento histórico,

é evidenciada pela escola para garantir tal formação? Essas questões nos levaram a compreender quais as bases para a formação dos jovens assumidas pelo Colégio Iraci, e quais as formas encontradas para buscar materializá-las¹⁶². Os depoimentos dos jovens entrecruzados com as questões presentes nos documentos consultados¹⁶³, além da fundamentação teórica da educação marxista, foram os balizadores das reflexões.

O Colégio Iraci, desde sua criação, em 1998, possui três documentos denominados como Proposta ou Projeto Político Pedagógico (PPP), um de 2000, outro de 2002 e o mais recente de 2009¹⁶⁴. Os dois primeiros PPP's são muito parecidos, existindo pequenas mudanças de ordem estrutural, por isso nos detivemos nos documentos de 2002 e 2009 retirando deles os dados a serem tratados. No PPP de 2002, ficam explicitados os princípios filosóficos e pedagógicos do MST, vinculados às elaborações da Pedagogia do Movimento (CALDART, 2000). No documento de 2009, são adensadas questões que envolvem a Educação do Campo¹⁶⁵.

costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico.”

¹⁶² Partimos para a (re)escuta das entrevistas e as anotações no diário de campo, a fim de que nos dessem os possíveis elementos orientadores das reflexões. Além disso, procedemos à leitura analítica dos Projetos Político Pedagógicos da escola e do curso de Formação de Docentes, destacando pontos que se cruzavam com os depoimentos dos entrevistados.

¹⁶³ Os documentos foram centralmente os Projetos Político Pedagógico do Colégio Iraci, dos anos 2000, 2002 e 2009, bem como o específico do curso de Formação de Docentes, integrado em nível médio.

¹⁶⁴ Em 2004, devido ao fato de o Colégio Iraci se tornar a Escola Base das Escolas Itinerantes do Paraná, houve uma alteração na Proposta Político Pedagógica de 2002, com um adendo ao texto no sentido de adequá-lo às questões específicas decorrentes da nova demanda assumida. Não há alterações substanciais na proposta como um todo, por isso não inserimos em nossa análise. O texto do PPP de 2009 incorpora a Escola Itinerante no documento, deixando de ser um adendo apenas. Anteriormente, foi a própria Escola Itinerante que gerou a necessidade de sistematizar um novo documento.

¹⁶⁵ A Educação do Campo foi um termo cunhado pelos movimentos sociais, sobretudo pelo MST, no fim do anos 1990, para explicitar a luta por escolas públicas no campo, que busquem a relação com a vida e o trabalho no campo. Não é nosso objeto de análise, por isso indicamos para aprofundamento algumas produções como Caldart (2008), Vendramini (2007; 2009), Taffarel, Santos Junior, Escobar e D'Agostini (2009), Ribeiro (2010).

A mudança substancial do documento de 2002 para o de 2009 se refere à adoção das competências e habilidades¹⁶⁶ como um referencial curricular. A pedagogia das competências marcou a educação escolar, trazendo a necessidade de formação de um novo trabalhador, mais adequado às mudanças no mundo do trabalho, que exigia flexibilização nas relações de produção, com o intuito de garantir maior eficiência na exploração da força de trabalho, tendo em vista a reestruturação produtiva vivida nos fins dos anos 1990 (RAMOS, 2002, 2005; MELO, 2009, FRIGOTTO, 2009). É uma concepção educativa que se contrapõe aos interesses da classe trabalhadora e, mesmo assim, consta como uma diretriz formativa no documento da escola.

Revela-se a dinâmica histórica que envolve as escolas públicas, impondo mudanças e adequações muitas vezes provenientes das políticas assumidas pelo Estado, com perspectivas que se contrapõem aos propósitos educativos da classe trabalhadora. Explicita-se um paradoxo característico do Colégio Iraci: ser uma escola vinculada ao MST e, ao mesmo tempo, uma instituição pública. É a tensão entre fazer frente a uma educação pautada na “internalização” das relações sociais capitalistas, como aponta Mézáros (2005), e, ao mesmo tempo, ser uma escola mantida pelo Estado capitalista, que impõe seu arcabouço ideológico a fim de garantir a manutenção e ampliação da exploração do trabalhador, um considerável limitador.

Ilma Machado (2003), em sua tese de doutorado, estuda a organização do trabalho pedagógico de uma escola de ensino fundamental em assentamento no estado de Mato Grosso, e a perspectiva de formação omnilateral. Conclui que os professores da escola acabam por concretizar uma proposta “híbrida”, “uma proposta pedagógica que é parte da filosofia do Movimento, a quem a escola está umbilicalmente ligada, e parte da filosofia da Prefeitura, a quem a escola está burocraticamente ‘amarrada’” (MACHADO, 2003, p. 242). A falta de conhecimento, de apropriação teórica dos professores em relação às duas filosofias é identificada como um dos elementos limitadores na viabilização de um projeto educativo que se contraponha ao capital.

Identificamos que o PPP de 2009 alia elementos da discussão da Educação do Campo. De um lado, fica evidenciado novamente seu vínculo com o MST, considerando que a mesma tem sua origem nas discussões do próprio Movimento. De outro, demonstra a incorporação de elementos das políticas colocadas pelo poder público estatal, uma vez que se apoia,

¹⁶⁶ As competências e habilidades descritas nos PPP's (2000, 2002) são transcrições do documento Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC (1999).

sobretudo, no documento orientador da Secretaria Estadual de Educação do Paraná intitulado “Diretrizes Estaduais para a Educação do Campo” (SEED, 2006a).

Encontramos permanências nos documentos, centralmente na reiteração dos princípios do MST, trazendo outras incorporações fruto das discussões e demandas advindas do próprio Movimento. Devido a esta constatação, optamos por nos centrar no PPP de 2009, mesmo com a clareza de que os jovens participantes da pesquisa não vivenciaram sua formação no seio dessa formulação efetivamente. Além de esse PPP significar o que há de mais avançado na discussão do Colégio, entendemos que, em essência, não há profundas alterações, principalmente no que diz respeito às concepções e práticas assumidas¹⁶⁷ em relação à formação dos jovens.

Incorporar nos documentos orientações estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação, órgão mantenedor da escola, pode significar uma forma encontrada para burlar possíveis retalhamentos a serem efetuados, sobretudo, pelos órgãos mantenedores. Nesse sentido, importa que os

¹⁶⁷ Na parte do PPP (2009) denominada Marco Conceitual, apresentam-se os fundamentos teóricos que orientam as práticas pedagógicas, trazendo os objetivos da escola e demarcando sua identificação com os princípios da educação do MST (cf. Caderno de Educação nº 8, MST, 1996): Educação para a transformação social; Educação para as várias dimensões do ser humano; Educação com/para os valores humanistas e socialistas; Educação como um processo permanente de formação e transformação humana; Relação teoria e prática; A realidade e a pesquisa como base da produção do conhecimento e os tempos educativos; Organização dos tempos educativos através de ciclos de formação humana; Conteúdos formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Educação para o trabalho e a cooperação; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, econômicos e culturais; Gestão democrática; Auto-organização dos educandos; Formação permanente dos educadores. Têm referências também na Pedagogia do Movimento (CALDART, 2000). Assumem, ainda, eixos das “Diretrizes Estaduais para a Educação do Campo” (SEED, 2006a). Mesmo que sejam concepções de fundo que possuem denominadores comum, percebemos que alguns momentos causam certa confusão, sendo repetitivo e, em outros o próprio texto contradiz as afirmações. Todavia, não é nosso objetivo compreender o texto por ele mesmo, ou seja, apreender suas contradições teóricas internas. Não pretendemos nos aprofundar em cada uma dessas questões, por isso optamos por privilegiar nossa reflexão acerca dos princípios do MST. Eles são um elemento permanente desde 2000 e constituem os fundamentos essenciais do projeto, sendo os outros complementares.

docentes, discentes, funcionários e comunidade tenham clareza do que é/foi inclusão por obrigação ou por aproximação de fundamentos e finalidades.

A considerar os diferentes encaminhamentos dos governos que assumem o controle do Estado, não descartamos a possibilidade de que algumas políticas educacionais tenham orientações filosóficas e pedagógicas que se aproximem das perspectivas da classe trabalhadora. Como afirma Freitas (2011a), “as contradições são um campo de possibilidades” e, nesse sentido, reiteramos a importância do discernimento teórico-prático no sentido de apreender as semelhanças e contraposições entre diferentes propósitos colocados para a instituição educacional.

Marx, em 1875, ao interferir no projeto elaborado para o programa de unificação dos dois partidos operários alemães, no texto conhecido como Crítica ao Programa de Gotha (MARX, 1982a), toma posicionamento sobre a interferência do Estado na educação, rejeitando-o “totalmente” como educador do povo. Ao contrário, afirma ele, “é o Estado que precisa de uma muito rude educação pelo povo” (MARX, 1982a, p. 27).

Marx (2004, p. 108), segundo registros em atas de suas intervenções nas reuniões do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores, realizadas em agosto de 1869, afirma que “o ensino pode ser estatal sem estar sob o controle do governo. O governo pode nomear inspetores, cuja atribuição é vigiar a observância das leis – sem que tenham o direito de intrometerem-se com o ensino em si [...]”.

Estes trechos auxiliam para a compreensão da relação entre a escola e o Estado. Marx expõe suas teses numa formulação programática que tem o socialismo como horizonte. Para analisar as contradições entre ser uma escola vinculada “umbilicalmente” ao MST, porém amarrada pelas limitações do Estado capitalista, o próprio Marx (2004, p. 107) indica que

Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um sistema de ensino, por outro lado, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual.

O existente no Colégio Iraci aponta, a partir dos documentos, das observações e das entrevistas, que as determinações das relações sociais de produção capitalistas estão colocadas na escola, trazendo dificuldades, limites, condicionantes, porém não inviabilizando por completo as possibilidades da formação de jovens que busquem a superação do que está posto. Acerca dessa tensão entre determinantes e possibilidades, Freitas (2011b) traz uma acepção da qual corroboramos.

A maior parte das crianças que está no interior dos movimentos sociais termina sendo atendida por

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

O Colégio possui duas formas diferentes de oferta do nível médio: o ensino médio e o Curso de Formação de Docentes. Em termos de documentos, o ensino médio é orientado pelo PPP em vigor, que possui as diretrizes mais gerais acerca da organização do trabalho pedagógico no Colégio Iraci. O Curso de Formação de Docentes, por se caracterizar como profissionalizante, além de seguir o exposto no PPP (2009), também possui uma proposta específica para a formação docente.

O desafio foi apreender o diagnóstico das problemáticas existentes, as concepções que orientam o enfrentamento às mesmas, bem como todo o trabalho pedagógico e as práticas encontradas para concretizar as orientações, buscando estabelecer relações entre os mesmos e a formação dos jovens. Apesar de a escola atender a toda a Educação Básica, nosso foco foi o ensino médio.

De acordo com Hammel, Silva e Andretta (2007), o ensino médio começou a ser implantado em 1999, após uma ocupação no Núcleo Regional de Educação. O intuito foi o de garantir o atendimento aos educandos que haviam finalizado o ensino fundamental, em sua maioria nas turmas de correção de fluxo ofertadas pelo próprio Colégio em 1998, primeiro ano de funcionamento legal do estabelecimento.

O Colégio identifica o ensino médio com o ciclo da juventude¹⁶⁸, tendo como objetivo uma:

¹⁶⁸ A organização curricular em Ciclos de Formação Humana é um dos princípios e se associa com os limites identificados na apropriação do conhecimento, decorrente da seriação. Não pretendemos nos aprofundar nesse aspecto, mesmo porque os egressos do Colégio participantes da investigação vivenciaram a organização seriada. A concepção de Ciclos de Formação Humana exposta pelo PPP (2009) se fundamenta em Freitas (2003), Arroyo (1999) e Vygotsky (1987; 1988). Organiza os alunos compreendendo as necessidades e potencialidades dos mesmos, para romper com a estrutura etapista, fragmentadora e subordinadora da forma seriada, característica da escola capitalista. A avaliação assume papel central, no sentido de superar a classificação, almejando identificar avanços e limites nos aprendizados. Thaile, 17 anos, (Entrevista concedida à autora em

[...] formação geral, sólida, pautando a vinculação entre o contexto local e universal buscando apropriar-se de conhecimentos universais e socialmente comprometidos com a transformação da sociedade e da juventude o que exige uma análise do mundo do trabalho (PPP, 2009, p. 45-46).

A matriz curricular do ensino médio ou Ciclo da Juventude obedece à legislação nacional e orientações estaduais, caracterizando-se da seguinte forma:

Figura 08 - Matriz curricular do ensino médio, Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, PR, 2011

	Disciplinas	Ano/Carga horária		
		1º	2º	3º
BNC ¹⁶⁹	LÍNGUA PORTUGUESA	2	3	3
BNC	ARTE	2	2	2
BNC	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2
BNC	FILOSOFIA	2	2	2
BNC	GEOGRAFIA	2	2	2
BNC	HISTÓRIA	2	2	2
BNC	SOCIOLOGIA	2	2	2
BNC	BIOLOGIA	2	2	2
BNC	FÍSICA	2	2	2
BNC	MATEMÁTICA	3	2	2
BNC	QUÍMICA	2	2	2
PD ¹⁷⁰	L.E.M - ESPANHOL	2	2	2
	Carga Horária Semanal	25	25	25

Fonte: Adaptada pela autora de documento fornecido pelo Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, 2011

A dificuldade no processo de acompanhamento da aprendizagem dos educandos é um ponto trazido pelo PPP (2009), colocando a necessidade de

08/07/2010) associou a organização atual em ciclos como uma das marcas do Colégio Iraci em comparação com as demais escolas existentes no assentamento. Mesmo não tendo vivenciado a organização em Ciclos quando fez o ensino médio, o fato de essa jovem estar cursando Licenciatura em Educação do Campo na Universidade da Fronteira Sul/Campus Laranjeiras do Sul e no momento da entrevista estar vivenciando sua inserção/estágio no Colégio Iraci a fez se atentar para a organização do trabalho pedagógico da escola e colocar em destaque os Ciclos de Formação Humana.

¹⁶⁹ Base nacional comum refere-se às disciplinas obrigatórias segundo a LDB Nº 9394/1996, nos artigos 25 e 26.

¹⁷⁰ Parte diversificada, complementar à base nacional comum, também respaldada na LDB Nº 9394/1996, nos artigos 25 e 26

tratar da avaliação¹⁷¹ no Colégio Iraci, compreendida pelos egressos como um importante momento formativo.

Há limites na realização de uma avaliação “diagnóstica, participativa e dialógica” na escola, e as dificuldades nos avanços encontram razões na resistência dos educadores em enfrentar o fato de avaliar e também serem avaliados. Tendo como concepção a organização pelos Ciclos de Formação Humana, a avaliação se constitui como elemento central nos processos de questionamentos dos encaminhamentos pedagógicos, que envolvem a sala de aula e os demais espaços e momentos da escola. Aponta-se a necessidade de articulação com a família, que precisa estar inserida para garantir o acompanhamento dos seus filhos (PPP, 2009).

Em termos operacionais, a proposta do Colégio Iraci coloca a perspectiva da “superação da nota e classificação”, buscando instrumentos para uma avaliação mais qualitativa, com a participação efetiva dos educandos durante o processo. O registro da avaliação inclui a Pasta de Acompanhamento¹⁷² e o Parecer Descritivo¹⁷³. Esses documentos não substituem as avaliações de cada disciplina, como as atividades de

¹⁷¹ A avaliação é considerada por Freitas (1995; 2003) como uma categoria fundamental para refletir sobre a escola capitalista e sua lógica de exclusão, garantindo sua função social nesta sociedade. Constitui um par dialético com os objetivos, estes, por sua vez, se expressam nas práticas avaliativas e envolvem relações de poder para a sustentação da organização do trabalho pedagógico da aula e da escola, além do controle disciplinar, tendo como fim a educação para a subalternidade da classe trabalhadora. Para o autor, a avaliação ocorre num tripé, incluindo a avaliação instrucional, disciplinar e dos valores, e vem se configurando principalmente nas formas de punições. Considerando as determinações da escola no capitalismo, Freitas (1995) anuncia duas ações a serem perseguidas no campo da superação das práticas de avaliação existentes. A primeira é a “tomada de consciência” da forma como ocorre a avaliação e sua relação com a organização do trabalho pedagógico. A segunda, imbricada na primeira, é a reinvenção de práticas de avaliação na sala de aula e na escola, que levem alunos e professores a assumirem conjuntamente o processo avaliativo, incluindo o educando e não o alienando no processo. A avaliação precisa ser vista como “permanente superação da contradição entre desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos” (FREITAS, 1995, p. 264).

¹⁷² Segue toda a vida escolar do educando até sua saída e na qual se registram os avanços e dificuldades na aprendizagem, com espaço para os educadores, educandos e famílias (PPP, 2009).

¹⁷³ Em substituição ao boletim escolar, no qual se descreve o desenvolvimento de cada educando considerando os objetivos e conhecimentos trabalhados no semestre e que é lido no conselho de classe dos educadores para reescrita e/ou aprovação (PPP, 2009).

pesquisas, seminários, provas etc. Ao contrário, partem também delas para obterem as informações necessárias de cada educando (PPP, 2009).

Compõe ainda os procedimentos de avaliação o Conselho de Classe Participativo, enfatizado nas entrevistas realizadas com os jovens¹⁷⁴, bem como nos depoimento da vice-diretora¹⁷⁵ e da coordenadora pedagógica¹⁷⁶ do Curso de Formação de Docentes. Ele é concebido como “espaço de divisão do poder da instituição escolar, avalia-se cada sujeito e cada instância da escola envolvida no processo educativo”. É composto por três momentos subdivididos em distintos procedimentos que envolvem, entre outros, uma auto-avaliação de cada estudante; uma avaliação do professor coordenador de cada turma, seguida da escrita do Parecer Descritivo; um encontro entre educadores, educandos, pais, equipe diretiva, membros do Conselho Escolar e APMF, em que são apresentadas e debatidas as sistematizações das etapas anteriores e encaminhadas questões para a continuidade dos trabalhos (PPP, 2009, p. 54).

Como atividade extracurricular, o Colégio realiza o Projeto Viver em Harmonia. Ele começou em 2000 devido ao fato de os educadores perceberem a falta de lazer dos educandos, identificarem a presença forte da música em seu cotidiano e buscarem alternativas para o desinteresse, evasão e repetência. Após intensa procura dos estudantes, em 2002 estabeleceu-se parceria com uma empresa¹⁷⁷ das proximidades da escola, a fim de viabilizar aquisição de materiais e a ampliação para o teatro,

¹⁷⁴ O aspecto da avaliação foi evidenciado em mais de 90% dos depoimentos dos egressos.

¹⁷⁵ Ana (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

¹⁷⁶ Tatiane Navroski (Entrevista concedida à autora em 22/12/2010).

¹⁷⁷ No PPP (2009), há o dado de que, devido à ampliação da demanda de participantes no projeto, a escola resolveu procurar a parceria com a Usina Hidrelétrica de Salto Santiago, que tem uma de suas áreas alagadas na fronteira com o Assentamento Marcos Freire. Isso resultou no apoio financeiro da empresa que gerencia a Usina, denominada de Tractebel Energia. Essa pertence a uma multinacional franco-belga (GDF SUEZ), que vem intensificando empreendimentos de geração de energia no Brasil, sendo uma das líderes mundiais nesse ramo. Carla Loop (2011), egressa do Colégio Iraci, que participou do Projeto como aluna e depois como coordenadora do grupo de teatro, elaborou sua monografia de conclusão de Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UNB/Itterra, abordando a experiência do Projeto Viver em Harmonia. Teceu consideráveis reflexões acerca da contradição entre ser um projeto vinculado a uma escola de assentamento do MST, e buscar financiamento com uma empresa que explora recursos hídricos e se utiliza dessa ação para justificar responsabilidade social.

percussão, banda, música raiz e artesanato. Em 2009, com o apoio do MST, o Colégio passou a integrar o Programa Universidade Sem Fronteiras, realizado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, além do Programa Viva Escola, da SEED. Encontra-se organizado em oficinas de agroecologia, jogos e brincadeiras, teatro e questões ambientais. Foi identificado pelos egressos¹⁷⁸ como um importante espaço que amplia as dimensões formativas e, além disso, também se configura num ambiente de exercício do trabalho e militância de jovens egressas que participaram do projeto quando ainda eram estudantes.

O Curso de Formação Docente caracteriza-se pela modalidade de ensino médio integrado à Educação Profissional e possui um Projeto Político Pedagógico específico elaborado em 2008. A constituição do curso é decorrente de dois processos que ocorreram simultaneamente.

Um deles foi o fato de o Colégio assumir, em 2004, a função de Escola Base das Escolas Itinerantes no estado, o que gerou a demanda de formação dos educadores que iriam atuar nelas. O Colégio Iraci, em conjunto com o MST, elaborou e enviou à SEED uma proposta de um curso de formação para educadores do campo, em regime de alternância, tendo em sua concepção os princípios educativos do MST. O intuito era atender aos jovens dos assentamentos de Rio Bonito do Iguazu, bem como aos educadores que já atuavam nas Escolas Itinerantes. (HAMMEL; JANATA, 2010).

O outro processo se deu em 2003, quando a SEED, através do Departamento de Educação Profissional, iniciou uma reorganização do ensino médio com a perspectiva da integração à Educação Profissional. Houve a contraposição ao desmonte da escola pública e do ensino profissionalizante integrado executado pelo Governo Jaime Lerner (1995-2002), que implantou as reformas estruturais no Paraná¹⁷⁹, sob o amparo legal em nível federal com o Decreto 2.208/97¹⁸⁰ (GARCIA, 2009).

¹⁷⁸ O projeto e as atividades artísticas foram evidenciados em mais de 90% dos depoimentos dos egressos.

¹⁷⁹ Sapelli (2008) alerta que o governo anterior ao de Jaime Lerner, do próprio Roberto Requião, iniciou as negociações e preparou o terreno para a aplicação do financiamento pelo Banco Mundial e aplicação das medidas neoliberais nas políticas voltadas ao ensino médio, por meio, primordialmente, do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM) e do Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE).

¹⁸⁰ O Decreto Nº 2.208 de 17 de abril de 1997 regulamentou a LDB 9394/96 normatizando a oferta da Educação Profissional no Brasil. Seu conteúdo previa uma organização curricular da Educação Profissional própria, em separado do ensino médio, podendo ocorrer concomitante ou sequencial. Estimulou a

O ensino médio integrado defendido pela SEED, a partir do Governo Requião (2003-2010), tem seus pressupostos teóricos nas formulações dos autores que tomam a articulação trabalho, ciência e cultura como central para a formação, centralmente com a contribuição de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Estes deram sustentação à aprovação do Decreto 5.154/04¹⁸¹, que revogou o anterior (Decreto 2.208/97) e possibilitou a rearticulação do ensino médio à profissionalização.

Acerca da concepção do médio integrado, Frigotto (2005, p. 74) assinala:

Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. [...] Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou Educação Básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista da realidade humana.

No bojo da retomada dos cursos profissionalizantes integrados, passa a ser ofertado o Curso de Formação de Docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental – Normal, em nível médio, a partir de 2004. O início da expansão desse curso na rede estadual ocorreu pela autorização de funcionamento em 31 estabelecimentos, que demonstraram interesse e estrutura adequada para viabilizá-lo, e, nos anos seguintes, ampliando a oferta para 113 cursos em todo o Paraná (SEED, 2006b)¹⁸².

privatização dos cursos de qualificação e profissionalização, o aligeiramento da formação para atender às necessidades de mudanças no mundo do trabalho, porém sob a perspectiva do capital.

¹⁸¹ O Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, foi resultado de um esforço coletivo, num conjunto de disputas e correlação de forças, para revogação do Decreto Nº 2.208/97 e o estabelecimento de nova regulamentação sobre a Educação Profissional no Brasil, no intuito de retomar a integração entre o ensino médio e o ensino profissionalizante.

¹⁸² Almeida (2004) e Piassa (2006), em suas dissertações de mestrado, tratam das especificidades dos cursos de Magistério (1995-2002) e de Formação de Docentes (2003-2010) no Paraná, retratando sua história e trazendo à tona as suas modificações no âmbito das políticas nacionais e estaduais. Para se ter noção do desmonte dos cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio durante a década de 1990 no estado, em 1996 havia 300 cursos de Magistério nas escolas públicas estaduais, restando, até 2002, apenas 14, fruto da resistência de algumas escolas para a manutenção da oferta. (SAPELLI, 2008; SEED, 2006b).

Em 2010, havia 134 cursos de formação docente, com o total de 20.249 matrículas, o que representa 46% de todos os cursos integrados da rede estadual¹⁸³.

Os dois condicionantes, elaboração da proposta pelo Colégio/MST e a expansão da Educação Profissional integrada ao médio pela SEED, resultaram na negação da proposta específica para formação de educadores do campo, encaminhada pela escola¹⁸⁴, e na aprovação de funcionamento do curso Normal, em nível médio, nos moldes do ofertado pela Secretaria. Isso forçou uma aceitação do modelo imposto pela Secretaria de Educação e gerou tentativas de adequações da proposta do estado às demandas e princípios do Colégio, como pode ser constatado nos depoimentos da vice-diretora e coordenadora do curso¹⁸⁵, bem como no PPP-FD (2008). Em termos pedagógicos, o que o Colégio Iraci buscou garantir minimamente foi a organização de diferentes tempos educativos, a auto-organização dos estudantes e a busca de um vínculo formativo com o assentamento, considerando que os campos de estágios são majoritariamente escolas municipais em que os próprios jovens fizeram seu ensino fundamental.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Docentes (PPP-FD, 2008) indica que, apesar de não viabilizar o atendimento aos educadores das Escolas Itinerantes, conforme demanda inicial, ele permitiu um avanço no sentido de possibilitar alternativa de profissionalização aos jovens no espaço em que vivem, na contraposição à grande parte da oferta de ensino médio, que é realizada fora dos assentamentos. O que vem ocorrendo é o processo inverso: alguns estudantes que residem na sede do município se deslocam para o assentamento a fim de terem acesso ao curso, já que na única escola desse espaço não há oferta da Educação Profissional integrada ao ensino médio. Além disso, tem se constituído como uma alternativa de formação de educadores presencialmente, pois é recorrente no município os denominados “Curso Normal à Distância (CND) e Curso Normal Superior (CNS)”, que funcionam na modalidade à distância e são realizados por empresas privadas (PPP-FD, 2008, p. 2).

Segundo o PPP-FD (2008, p. 4)

¹⁸³ Segundo consta em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em 09/02/2010.

¹⁸⁴ Registramos que, conforme consta no PPP-FD (2008), a proposta do Curso de Magistério para Educadores e Educadoras do Campo, elaborada pelo Colégio e MST, foi inviabilizada já na instância descentralizada da SEED, o Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul.

¹⁸⁵ Entrevistas concedidas à autora em 08/07/2010 e 22/12/2010, respectivamente.

O colégio vive a experiência de ser o primeiro a ofertar um curso de formação de docentes dentro de um assentamento da Reforma Agrária, apesar da proposta da SEED não atentar para esta especificidade. O Colégio Iraci Salete tem, dentro dos limites apresentados pela escola pública, buscado formar educadores e educadoras na perspectiva de uma educação do campo que corresponda aos princípios de formação que considere a especificidade da educação escolar, considerando as questões e lutas pelo direito à terra e justiça social.[...] comunga dos princípios educativos do MST e das diretrizes da Educação do Campo.

A matriz curricular prevê 4.800 horas distribuídas em quatro anos letivos, incluindo a base nacional comum e a parte diversificada do ensino médio, bem como a formação específica, com disciplinas dos fundamentos da educação, da gestão escolar, das metodologias de ensino e o estágio supervisionado/ prática de formação, que do total abrange 800 horas. O curso busca formar educadores para atuarem com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em especial nos acampamentos e assentamentos, no intuito de que entendam “o trabalho pedagógico de forma crítica e coerente com princípios de humanização e emancipação de sujeitos históricos e sociais” (PPP-FD, 2008, p. 5).

A distribuição da carga horária segue a matriz curricular abaixo, sendo padrão para todos os cursos de Formação de Docentes ofertados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, não podendo haver nenhuma modificação pelos estabelecimentos de ensino. Por conta disso, a diretriz do Colégio Iraci de buscar uma equiparação na carga horária de todas as disciplinas não é concretizada nesse curso. O funcionamento é em tempo integral, entretanto apenas as aulas de estágio ocorrem no contraturno das demais disciplinas.

Figura 09 - Matriz curricular do Curso de Formação de Docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, PR, 2011

	Disciplinas	Ano/Carga horária				Hora Aula
		1ª	2ª	3ª	4ª	
BNC	Língua Portuguesa e Literatura	2	3	2	3	400
	Arte	2				80
	Educação Física	2	2	2	2	320
	Matemática	2	2	4	2	400
	Física			3	2	200
	Química			2	2	160

	Biologia	2	2			160	
	História	2	2			160	
	Geografia	3				120	
	Sociologia	2	2			160	
	Filosofia	2	2			160	
	Sub-Total	19	15	13	11	2320	
PD	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol			2	2	160	
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Fundamentos Históricos da Educação	2				80	
	Fundamentos Filosóficos da Educação			2		80	
	Fundamentos Sociológicos da Educação		2			80	
	Fundamentos Psicológicos da Educação	2				80	
	Fundamentos Históricos e Políticos da Educação infantil		2			80	
	Concepções Norteadoras da Educação Especial		2			80	
	Trabalho Pedagógico na Educação infantil		2	2		160	
	Organização do Trabalho Pedagógico	2	2			160	
	Literatura Infantil			2		80	
	Metodologia do Ensino de Português/Alfabetização			2	2	160	
	Metodologia do Ensino de Matemática			2		80	
	Metodologia do Ensino de História				2	80	
	Metodologia do Ensino de Geografia				2	80	
	Metodologia do Ensino de Ciências				2	80	
	Metodologia do Ensino de Arte				2	80	
	Metodologia do Ensino de Educação Física				2	80	
		Sub-Total	6	10	10	12	1520
			25	25	25	25	4000
		Prática de Formação (Estágio Supervisionado)	5	5	5	5	800
		Total Semanal	30	30	30	30	
	TOTAL GERAL DO CURSO					4800	

Fonte: Adaptada pela autora de documento fornecido pelo Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, 2011

Quanto às concepções orientadoras, o PPP-FD (2008) cita como referências o PPP do Colégio Iraci (2009), a Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, da SEED (2006b), os princípios educativos do MST e da Educação do Campo.

Em termos de formação docente, destaca-se o trabalho como princípio educativo, a práxis como princípio curricular e a compreensão do

direito da criança ao atendimento escolar como elementos orientadores da formação profissional, tendo como perfil esperado a posse de:

Domínio teórico e prático das diferentes teorias pedagógicas que explicam o processo educativo e a formação humana, das concepções históricas para que dêem conta de contextualizar a realidade brasileira, especialmente a do campo, da legislação educacional vigente no que diz respeito a infância, adolescência e juventude, das experiências educativas produzidas pelos movimentos sociais do campo, especialmente no que se refere a Educação do Campo. Além disto, espera-se que até a conclusão do curso os educandos apresentem capacidade de saber elaborar/planejar práticas educativas, recursos didáticos e avaliativos do processo de ensino-aprendizagem, bem como, propostas pedagógicas e plano de ensino. Dominem técnicas de comunicação e expressão, saibam fazer orçamentos simples, controlar gastos, fazer prestações de contas, coordenar reuniões, trabalhar em equipe, respeitar as decisões coletivas, argumentar sobre diferentes pontos de vistas, diagnosticar problemas e propor soluções. Por fim que cultivem valores de solidariedade, de esperança, hábitos e princípios traduzidos numa postura centrada no ser humano e no ser humano educador, na preocupação com o bem estar do coletivo, na tomada de decisão e posicionamento diante das situações reais do processo educativo e social, assumindo a postura dialógica, respeitando as diferenças do grupo em que está inserido (PPP-FD, 2008, p. 7-8).

O estágio supervisionado/prática de formação conta com 200 horas anuais e se constitui como o eixo articulador de todas as disciplinas, principalmente as que integram a parte da formação específica, e está fundamentado na articulação teoria e prática, que indica a necessidade de unir formação/ação (PPP-FD, 2008).

Seguindo a Proposta Curricular da SEED (2006b), a organização do estágio é anual e parte dos seguintes temas: **1º Ano:** “Os sentidos e significados do trabalho do professor/educador”, tendo como objetivo a observação do trabalho docente, buscando uma aproximação com esse contexto; **2º ano:** “A pluralidade cultural, as diversidades, as desigualdades e a educação”; no intuito de situar o aluno em modalidades específicas além de experiências extraescolares, no sentido de ampliar o entendimento do trabalho docente a partir de demandas sociais e políticas específicas; **3º**

ano, “Condicionantes da infância e da família no Brasil e os fundamentos da Educação infantil”, com o foco na formação do educador infantil, que precisa compreender e refletir essa questão em sua formação; ainda nesse ano, articula-se ao tema central outro, denominado “Artes, Brinquedos, Crianças e a Educação das diferentes instituições”, a partir do qual se deve elaborar um inventário das brincadeiras, brinquedos e artes utilizados nas instituições de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, refletindo seus fundamentos sociopsicológicos e importância no desenvolvimento infantil; finalmente o **4º ano**, com o tema “Práticas Pedagógicas”, objetivando a inserção em salas de aula, pelo estágio propriamente dito, em turmas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (PPP-FD, 2008).

Apesar de possuir o trabalho e a práxis como princípios pedagógicos, a proposta curricular do estágio flexibiliza por demais a sua organização. Os temas não trazem à tona problemas cruciais que perpassam o trabalho docente na escola pública brasileira, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, tais como a condição precária tanto do trabalhador em educação como do atendimento às crianças, a falta de acesso da classe trabalhadora à educação infantil por falta de vagas nas instituições públicas, a formação deficitária dos professores em relação às demandas da infância e, principalmente, tiram a centralidade da formação escolar e os decorrentes processos de ensino aprendizagem.

Entretanto, buscando garantir uma formação mais aproximada do proposto pelo Colégio Iraci, no sentido do vínculo com o MST e seus princípios educativos, para além das temáticas do currículo oficial assumido pela Secretaria Estadual, a escola propõe os conteúdos internos de cada ano de estágio, assim distribuídos:

1º Ano: Concepção de educação e escola; concepção de educador e professor; papel do educador; fundamentação para pesquisa - olhar a realidade; o Projeto Político Pedagógico; aspectos gerais da legislação na educação.

2º Ano: Inclusão; construção e adaptação de material didático; educação de jovens e adultos (histórico, conceitos, legislação etc.); educação do campo (histórico, conceitos, legislação etc.); educação indígena (histórico, conceitos, legislação etc.) e educação popular (histórico, conceitos, legislação etc.).

3º Ano: As diferentes formas de organização do trabalho pedagógico: séries, ciclos, etapas. O trabalho pedagógico com tema gerador, complexos temáticos, projetos. O planejamento, plano de ensino e plano de aula. Educar e o cuidar. Os papéis dos diferentes sujeitos envolvidos na educação da infância: pais, mães, professores

e professoras, atendentes etc. A infância indígena, do campo, da cidade. A criança, o jogo e o lúdico no desenvolvimento. A construção e utilização dos parques infantis.

4º Ano: A especificidade do trabalho docente, problematização da realidade escolar buscando sistematizar possibilidades metodológicas e pedagógicas (PPP-FD, 2008).

Os conteúdos internos a cada ano são de responsabilidade da disciplina de estágio, com o nome oficial de Prática de Formação. Eles se articulam em distintos espaços/tempos educativos dessa disciplina, que se compõem basicamente de cinco, havendo desdobramentos.

Tempo aula, as aulas de estágios são semanais, ocorrendo no turno inverso das demais disciplinas. No momento em que iniciam as inserções nas escolas e/ou outras instituições educativas, as aulas passam a ocorrer quinzenalmente. O objetivo é trabalhar os conteúdos da disciplina articulando com as problemáticas da escola, a educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando as especificidades das temáticas por ano.

Tempo Seminário, abrange a Jornada de Estudos, subdividida em dois outros momentos, o Seminário dos Pensadores e o Seminário de Socialização e Avaliação dos Estágios. O Seminário dos Pensadores é realizado no meio do ano letivo, pelas turmas de 1º ao 3º ano, com objetivo de ampliar e aprofundar conhecimento de autores que discutem a temática da educação numa perspectiva crítica, havendo uma distribuição temática¹⁸⁶ para cada ano. O Seminário de Socialização e Avaliação dos Estágios ocorre no fim do ano letivo e tem o intuito de, como o próprio nome já demonstra, socializar as experiências vividas no estágio e avaliá-las conjuntamente. Representantes das escolas municipais, bem como de outras instituições que servem como campos de estágio, tal como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE), são convidados para participar,

¹⁸⁶ A organização temática e de sugestão de autores por ano é a seguinte: 1º Ano – Pensadores Brasileiros/ Paulo Freire, Demerval Saviani, Luiz Carlos de Freitas, Miguel Arroyo (Embora não seja brasileira a sua nacionalidade ele ficou aqui por contribuir com o pensamento educacional no país); 2º Ano – Pensadores da Educação do Campo/Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Bernardo Fernandes, Monica Mologna, Dossiê MST Escola, Cadernos do MST, Cadernos da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo; 3º Ano – Pensadores da Psicologia da Educação/ Vigotski, Piaget, Luria, Wallon, Freinet. (HAMMEL, JANATA, 2010). Os temas foram definidos partindo do princípio da articulação com os temas dos estágios de cada ano, bem como com as disciplinas da matriz curricular (PPP-FD, 2008).

contribuindo nos encaminhamentos de revisão e replanejamento dos estágios (PPP-FD, 2008).

No Tempo Seminário, o PPP-FD (2008) prevê também outras atividades a serem organizadas pelos educadores do estágio em conjunto com os educandos, com vistas à integração entre os conhecimentos das disciplinas do curso. Um exemplo dado é o Seminário de Educação do Campo e Infância; com o intuito de aprofundar reflexões sobre o contexto e suas interações no desenvolvimento das crianças assentadas.

Tempo/espço de avaliação/reflexão, constituído do Diário de Reflexão Pessoal, Caderno de Estágio, Caderno de Horas e Conselho de Classe Participativo.

Esse tempo está coligado com o anterior pelo Seminário de Socialização e Avaliação dos Estágios, que já representa um momento de avaliação do curso. O Diário de Reflexão Pessoal, Caderno de Estágio e Caderno de Horas se constituem em instrumentos de registro dos questionamentos, sínteses e reflexões pessoais acerca do vivido na formação. Além de estimular a produção textual, são ainda uma forma de garantir um acompanhamento ao longo dos quatro anos do curso, pois todos eles seguem com os educandos durante toda a formação docente. (PPP-FD, 2008).

Como complementação de estudos, porém com caráter mais específico e com vistas a atender deficiências e demandas mais imediatas, o PPP-FD (2008) propõe o **Tempo Oficina**, prevendo atividades que envolvem o desenvolvimento da comunicação e expressão; reforço da aprendizagem, contação de história, ciranda infantil, teatro, confecção de brinquedos e brincadeiras.

Tempo Trabalho. O documento expressa a compreensão de que nesse tempo estão incluídas as atividades que envolvem a aula e o estudo, porém não só isso. A ideia é promover a auto-organização dos estudantes e, para isso, é preciso projetar outras atividades que incluam os educandos, desde a elaboração até a gestão e avaliação. Assim, exercitam a capacidade de realizar tarefas combinadas coletivamente, com autonomia, responsabilidade e criatividade. Cada turma organiza seus **Grupos fixos de trabalho**, a fim de agilizar a divisão de funções nas mais diferentes ações desenvolvidas pelo curso, sejam no espaço da sala de aula ou externo a ele.

Um exemplo citado no texto do PPP-FD (2008) é a organização e realização da Aula Inaugural, pelas quatro turmas do curso, que distribuem tarefas e as executam coletivamente. Esse momento é realizado anualmente, no início do período letivo, com o objetivo de receber a turma do 1º ano, incluindo os pais e familiares, socializando o histórico do assentamento, da

escola e do curso, as experiências, o funcionamento e as atividades existentes.

Por fim, o PPP-FD (2008) assinala mais um momento formativo denominado de **Trabalho de Conclusão de Curso**. Este é feito pelos alunos do 4º ano, que apresentam um artigo relatando as experiências e problemáticas enfrentadas no estágio, como obtenção parcial de nota para a aprovação na disciplina. O texto final é apresentado no Seminário de Socialização dos Estágios, no fim do ano letivo. O intuito é de que os educandos exercitem a produção textual, fazendo a articulação das experiências com os conhecimentos apreendidos nas demais disciplinas (PPP-FD, 2008).

Uma problemática presente no curso diz respeito ao elevado índice de evasão/desistência, pois as turmas encerram com menos da metade dos matriculados no primeiro ano. A vice-diretora informou¹⁸⁷ que tal fato tem causas diversas, entre elas a sobrecarga e disponibilidade que o curso exige, sendo que muitos educandos também precisam auxiliar no trabalho em suas casas, a rotatividade das famílias no assentamento, a gravidez na adolescência, que acaba gerando a desistência das meninas, as quais constituem maioria no curso.

Quais são os determinantes e, concomitantemente, as possibilidades anunciados para a formação dos jovens no Colégio Iraci? Elencamos o acesso ao conhecimento, a auto-organização, o desenvolvimento artístico e expressivo e, enfim, o vínculo com a realidade social como objetos de nossas problematizações.

4.2.1 O acesso ao conhecimento

O PPP (2009) destaca um diagnóstico das problemáticas enfrentadas que limitam a possibilidade de apreensão dos conteúdos pelos educandos, trazendo dados relevantes para se compreender a situação do Colégio Iraci no que diz respeito a essa questão:

[...] o difícil acesso à escola, devido à falta de estradas e transportes fazia e ainda faz com que nossos educandos não frequentem o mínimo de dias letivos oferecido pela escola, ocasionando também a redução do tempo-aula (chega-se a perder 30 min por dia de aula). Sempre tivemos limites na oferta de livros e biblioteca para os educandos levando ao não cultivo da leitura, pouco acompanhamento da família nos

¹⁸⁷ Ana (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

estudos, alto índice de rotatividade de educandos, seja por transferência, desistência ou abandono. [...]

A organização escolar pelo sistema seriado tem se mostrado insuficiente para o bom desempenho dos educandos, os altos índices de reprovação e abandono vêm demonstrando isso. [...]

Os pais apresentam suas preocupações [...] dizem ainda que os filhos estudam pouco pois falta-lhes perspectiva de trabalho e aqui se encontra um problema de mão dupla, por um lado a família projeta no estudo a possibilidade de sair do assentamento e ter um emprego, por outro, a escola busca discutir/construir possibilidades, ao menos em discursos, da permanência do jovem no campo, falta ainda muito diálogo.

Em relação aos recursos didáticos constatamos que apesar de existir na escola dois laboratórios de informática, um laboratório de química com poucos equipamentos, uma biblioteca razoável, ainda temos problemas em relação ao funcionamento desses espaços, ao acervo necessário e aos encaminhamentos feitos para que se tire o máximo proveito do que se tem.

Outro limitador é a dificuldade que os educadores têm no processo de acompanhamento da aprendizagem do educando provocada pelas concepções que têm e pelas condições precárias de trabalho. [...].

Educadores sem conhecimento da realidade onde trabalham, muita troca dos mesmos no colégio [...] (PPP, 2009, p. 14-15).

A condição de estradas precárias, que levam à ausência dos alunos na escola, a falta de livros, rotatividade dos professores, subutilização dos laboratórios, entre outros exemplos, retrata, de certa forma, a situação das escolas públicas brasileiras.

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

Refletir sobre o Colégio Iraci, uma escola de assentamento, localizada em um pequeno município paranaense, leva à associação dos condicionantes das políticas adotadas com o agravante da condição

específica da oferta de educação no campo, posto que, ao longo da história brasileira, as políticas e programas governamentais privilegiaram o contexto urbano (CALAZANS, 1993; LEITE, 1999). Milton Santos (2003, p. 148-149) auxilia no entendimento dessa situação, não perdendo de vista a concepção das relações indissociáveis campo-cidade. Afirma o autor que há uma vantagem estrutural histórica da cidade, decorrência do processo de expansão do capital. “A urbanização capitalista é o resultado da especialização capitalista do espaço total, mas não é forçosamente condição suficiente para reproduzir esta especialização no interior do país.” O acesso aos bens e serviços é decorrência da urbanização capitalista, que ocorre centralmente nas cidades maiores, como demanda do próprio capital. Coloca-se a necessidade da luta permanente pela ampliação das conquistas para além do acesso à terra e ao prédio escolar, como apontado no PPP (2009) e a vice-diretora¹⁸⁸ do Colégio.

A condição de trabalho dos educadores, com contratos temporários, poucos momentos de formação, de planejamento individual e coletivo, são limitadores de uma prática pedagógica que alcance o máximo de suas possibilidades no processo de socialização do conhecimento. Articulada a estas questões, a formação inicial dos educadores é deficitária, não considera as problemáticas da realidade, incluindo as que dizem respeito às relações campo-cidade e, em muitos casos, não garante uma sólida formação nem no âmbito dos conhecimentos específicos de sua área de atuação. Acerca das condições materiais que determinam a educação no Brasil, o que inclui as escolas do MST, D`Agostini (2011, p. 167) afirma haver a

[...] evidência de que os professores das escolas do Movimento têm uma formação extremamente deficitária, precária, aligeirada [...] uma base teórica muito frágil adotada pela maioria das universidades brasileiras, além da falta de conhecimentos escolares específicos (escola sem conteúdos clássicos herdada da efetivação da Escola Nova no Brasil), pedagógicos e filosóficos para dar conta de uma proposta tão complexa.

Expressão dessa problemática encontra-se na subutilização do laboratório de ciências/química no Colégio Iraci, que, “apesar de dispor de um bom espaço e de instrumentos para as aulas práticas, pouco é utilizado devido aos encaminhamentos feitos pelos educadores e por não possuímos um técnico de execução” (PPP, 2009, p. 20). O laboratório é um espaço

¹⁸⁸ Ana (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

educativo que tem o intuito de permitir a elaboração de experiências diversas, no sentido de fortalecer e ampliar aprendizados sobre os fenômenos químicos, biológicos que perfazem a vida e auxilia a concretizar a relação teoria e prática.

Araújo (2007) argumenta sobre a exigência atual aos trabalhadores do campo de apreensão de conhecimentos para compreender formas de dominação presentes no processo produtivo do campo na atualidade.

O trabalhador do campo nesse novo contexto da história precisa fazer nexos entre as várias áreas do conhecimento e sua relação com a luta de classes. Em outro momento histórico talvez não fizesse sentido a importância do estudo de ciências biológicas para entender a complexidade do capital. Na atualidade em que se encontra a questão agrária e os embates com as transnacionais, a apropriação do conhecimento nesta área é imprescindível para compreender os nexos das lutas de classes no campo (ARAÚJO, 2007, p. 314).

No que concerne ao ensino tecnológico, Marx (1982b, p. 84) define nas “Instruções aos delegados” o que entende por “*instrução tecnológica*”, concebendo-a como aquela que “transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.”

Entra em cena a importância do aprendizado dos progressos da “moderna ciência da tecnologia”, que revolucionou a base técnica da produção com o advento da maquinaria, e continua a revolucionar constantemente, trazendo, ao mesmo tempo, o avanço nos processos de produção, com suas modificações na divisão do trabalho, e a ameaça constante da impossibilidade de o trabalhador vender sua força de trabalho. Mais que isso, na situação atual identificamos, assim como Mészáros (2007), um momento de “*produção destrutiva*” que precisa ser enfrentado sob a inviabilidade de existência dos recursos naturais e, portanto, da própria vida humana.

Lucas¹⁸⁹, que morava em Joinville/SC e teve seu primeiro emprego numa indústria de ônibus, trabalhando na pintura de cabines, afirmou a importância dos conhecimentos de Química e de Matemática para efetuar suas atividades na composição das tintas. Pôde compreender o “porquê de estudar Química” na escola, conteúdo que é “focado no ensino médio” e era “obrigado a relembrar no trabalho o que tinha aprendido”.

¹⁸⁹ Entrevista concedida à autora em 22/12/2010.

Na entrevista coletiva¹⁹⁰, depoimentos dos jovens indicaram a necessidade da utilização do laboratório como espaço educativo relevante na apropriação do conhecimento. Questionados sobre que conteúdos trabalhados nas disciplinas foram ou ainda são importantes na vida deles, dois egressos trouxeram importantes relatos que demonstram diferenças em relação à socialização do conhecimento no Colégio Iraci.

O primeiro é de uma jovem que vivenciou um momento marcante em sua formação, no qual houve a utilização do laboratório como fruto de um processo de aprendizagem, que buscou articular conhecimentos próximos ao contexto de vida dela com os conhecimentos universais.

Eu lembro que quando foram trabalhos que depois tinham resultado para fora da aula, a gente recorda. Acho que fração, eu sempre fui muito ruim de fração e aquela ideia da pizza a gente não aprende. E o professor de Matemática trabalhou primeiro com as porcentagens da produção do assentamento. Mas isso era em vista do resgate histórico que a gente tava fazendo. Mas ele conseguiu colocar dentro da disciplina. *Em Química era um trabalho com as plantas medicinais, então a gente fez tanto a busca lá, de todas as plantas, e depois a composição química de cada uma delas. Foi uma das primeiras e poucas aulas que a gente foi no laboratório, para fazer análise no microscópico, conseguiu ver a célula, foi bem legal isso.* Daí junto com Espanhol a gente trabalhou o nome das plantas. Em História, então, que a gente lembra da nossa professora, na aula de História do Brasil eu nunca esqueci que ela contou pra nós que só o Brasil que depois que passou da Independência não passou por uma revolução e aquilo ficou na nossa cabeça e a gente começou a trabalhar com teatro nas aulas. Fizemos João Cabral de Melo Neto, Morte e Vida Severina, a gente conseguia fazer essa relação da atualidade e o processo histórico do país¹⁹¹ (grifos nossos).

O outro depoimento reiterou a importância do laboratório como um espaço de articulação teoria-prática, todavia a partir da não possibilidade de vivenciá-la na formação.

¹⁹⁰ Entrevista realizada pela autora em 08/07/2010 com os seguintes jovens: Carla, Éderson, Edilaine, Joice, Kesia, Marines, Soniamar e Thaile.

¹⁹¹ Carla (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

Química e Física é uma coisa que não aprende aqui no Colégio, tem o laboratório, mas não está em funcionamento, porque os três anos que estudei aqui senti muita falta e é uma coisa que envolve o grupo inteiro na sala de aula, tanto o professor tem mais facilidade em aplicar a aula como os alunos têm interesse em aprender também, com aulas práticas, fazendo experiências. Tem o laboratório ali, mas fica como depósito¹⁹² (grifos nossos).

Para a escola alcançar o que se propõe há vários fatores a serem considerados, entre eles a necessidade de existirem educadores comprometidos com a proposta; uma estrutura mínima necessária, oferecendo condições de que um laboratório se torne espaço efetivo de aprendizagem; além de que os professores precisam ter uma formação qualificada. Esses são condicionantes que interferem na formação dos jovens e, por isso, são impositivos da necessidade da luta para garantir a efetivação do acesso ao conhecimento acumulado, tão caro à classe trabalhadora.

Os jovens também se deparam com dificuldades de acesso à escola, o que acarreta o não cumprimento da exigência mínima legal das 200 horas anuais previstas pela legislação nacional (LDB nº 9394/96) para a Educação Básica, ainda que oficialmente isso não se coloque¹⁹³. Além das ausências pelas más condições de acesso e a distância da escola da vida, o desinteresse no estudo é identificado pelos pais e associado às poucas oportunidades de trabalho. No PPP (2009), é exposto que há uma preocupação no Colégio Iraci de se conectar com as problemáticas da vida dos jovens no campo, porém, como também consta do texto, isso ainda se encontra no plano do discurso. Percebemos que, concretamente, a articulação entre a escola e a vida ocorre, em alguns momentos, por uma aceção negativa dos jovens acerca da instituição escolar burguesa, em sua forma/conteúdo, como um espaço significativo para os mesmos. Além

¹⁹² Éderson (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

¹⁹³ O Marco Operacional do PPP (2009) traz uma alternativa para enfrentar a problemática das chuvas, longas distâncias, transporte e faltas propondo tarefas à distância, que precisam ser planejadas coletivamente e com antecedência entre os professores, bem como combinadas com os educandos. Configuram-se em atividades de pesquisa, almejando a organização pessoal e autoformação, a serem avaliadas e reencaminhadas mensalmente, compondo o planejamento anual dos educadores. A previsão e planejamento são essenciais, na medida em que a maioria dos educandos não dispõe de materiais de pesquisa em suas casas, tendo a escola que viabilizá-los.

disso, pelas dificuldades na socialização do conhecimento, pela defasagem no acesso aos bens conquistados pela humanidade e por estar distanciada da atualidade da existência dos jovens.

A matriz curricular do ensino médio tem a carga horária de cada disciplina dividida o mais igualmente possível, pela compreensão de que não há supremacia de uma disciplina em detrimento de outras. Evidencia-se a importância dada a disciplinas que historicamente são percebidas como menos significativas no currículo escolar, tais como Educação Física e Artes. Demonstra-se coerência com os princípios de uma formação mais ampla, para as diferentes dimensões humanas. A questão que fica é de que forma essas disciplinas estão sendo trabalhadas a fim de que seja efetivada essa formação, o que depende do encaminhamento dado pelos professores.

Por outro lado, a matriz curricular do curso de Formação de Docentes não segue a mesma linha por determinação do sistema estadual de ensino. Pela maneira como estão distribuídas as cargas horárias, há prevalência da Língua Portuguesa e da Matemática. Explicita-se a tensão entre buscar avançar, mas, a partir da situação existente, com condicionantes. Além disso, destaca-se a questão da profissionalização precoce dos jovens trabalhadores, que acabam por serem prejudicados na socialização dos conhecimentos gerais em detrimento dos profissionais.

O estágio é a possibilidade do contato com o mundo que cerca os jovens. Assim, ele força a ampliação das relações a serem estabelecidas durante a formação de nível médio, afirmando o trabalho como eixo do processo formativo. A vinculação com o MST é facilitada pela necessidade de ter que sair do âmbito circunscrito à escola. Esta, por sua vez, parece que tem conseguido potencializar esse elemento para avançar na inter-relação teoria-prática na formação dos jovens.

A articulação entre o trabalho, a ciência e a cultura tem sido o pilar fundamental na defesa de um projeto de ensino médio unitário. Para Ramos (2004, p. 51),

Na construção de novas perspectivas para o ensino médio unitário – como momento histórico da formação de sujeitos individuais e coletivos, que congrega em si a síntese do diverso -, o trabalho, a ciência e a cultura são princípios estruturantes e devem ser resgatados como meio para a compreensão e a transformação do mundo atual.

Essas dimensões da prática social são concebidas da seguinte forma: o trabalho em seu duplo caráter, enquanto manifestação do próprio ser humano, realização humana e como expressão do modo de produção

capitalista; a ciência, como os conhecimentos mais avançados que fundamentam as técnicas, que geram o avanço produtivo em sua inerente contradição entre capital e trabalho, fundada nas relações sociais de produção capitalista; e a cultura, como bens da humanidade nas suas diferentes formas de criação, símbolos, representações, valores éticos e estéticos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004; RAMOS, 2006).

Ao abordar a união ensino e trabalho, Manacorda (2000) alerta para o fato de que não se constitui em um vínculo com fins didático-pedagógicos. O trabalho é identificado com a própria essência do homem e, nesse sentido, transcende qualquer recurso meramente didático. Assim, o trabalho associado ao ensino só pode ser conteúdo e método para formar o homem omnilateral, se esta união ocorrer entre ensino e produção, caracterizando-se como “inserção real no processo produtivo social, vínculo entre estruturas educativas e estruturas produtivas” (MANACORDA, 2000, p. 55).

Além disso, Marx, nas “Instruções aos delegados” (MARX, 1982b), bem como n’O Capital (MARX, 2010a), coloca como tarefas da educação o ensino intelectual, a educação física/ginástica e o ensino tecnológico. Ainda que não possamos discriminar o que significariam os conteúdos específicos de tais ensinos, compreendemos que eles abarcam os conhecimentos produzidos pela humanidade nas diferentes dimensões da vida.

Articulados ao trabalho, como atividade vital, tais conhecimentos precisam ser apreendidos pelas crianças e jovens porque os ajudam a compreender criticamente a atualidade histórica do capitalismo, que possui o trabalho alienado como sua expressão. Entendemos que associar trabalho e educação traz elementos formativos para a compreensão da forma histórica em que vivemos, sob a alienação humana. Permite, além disso, vivenciar experiências que busquem romper com o existente, pela cogestão dos estudantes nos processos educativos e também pela aproximação com a militância e lutas sociais, que são para além da escola, mas podem se articular a ela. Ainda que fique num plano parcial, são experiências que permitem, ao menos, “disputar” a formação da juventude no interior da escola capitalista, como afirma Freitas (2011b).

Um aspecto a destacar é a apropriação do conhecimento e a relação dessa vivência com as demais disciplinas do curso. Tomando as específicas da formação profissional, a referência que os jovens trouxeram foram os aprendizados sobre o desenvolvimento da criança, os conhecimentos no âmbito da Psicologia da Educação. As disciplinas da base comum, denominadas por eles de regulares, não se associam com as demandas da formação profissional, e, mais do que isso, não dão conta nem de socializar os respectivos conhecimentos.

Natacha – Que conteúdos trabalhados nas disciplinas foram/são importantes na vida de vocês?

Marines – Nós, do Magistério, eu não tive tanta oportunidade de participar de projetos, por causa até que o Magistério exige mais [...] Às vezes, o dia que era o projeto nós não podíamos participar, ou tinha que ir fazer estágio na escola, ou às vezes tava na sala de aula, trabalhando. Daí a relação que nós fazemos com teoria e prática, eu faço, é a questão de quando a gente estava lendo Vigotiski, Piaget e ia para a sala de aula e conseguia associar com o desenvolvimento das crianças. Nós, do Magistério, tivemos também essa experiência. Não trabalhamos em laboratórios nem Química, Física, os dois, mas o nosso laboratório foi lá, a sala de aula. Foi tanto que fica assim, que a gente não esquece.

Kesia – O que mais marcou no Magistério foram as específicas, porque a gente via na sala de aula, aí ia lá e daí via na prática. Mas as disciplinas regulares também foi uma coisa muito fragmentada, que a gente via mais ou menos o que ia passar no vestibular. A gente foi fazer ENEM e: “Meu Deus, que bicho é esse?”, porque não tinha visto. Mesmo estudando Magistério não tinha visto aquele conteúdo. Então as regulares é uma coisa muito fragmentada e também não vê muito a questão da realidade. E o que ficou muito também para mim mesmo, apesar de sempre estar na questão do Movimento, nos assentamento e acampamento, é a construção de aprender a mística. O que ficou foi mística. Que nem agora na Licenciatura eu vi a necessidade... eles perguntarem o que é mística, como se faz mística? Mas, meu grupo não teve oportunidade de fazer mística.

Marines – Mas, uma coisa que ela falou que é bem interessante mesmo, até por mim, fazendo assim a prova do ENEM. Eu fui muito mal na questão do conteúdo, mas quanto à redação eu fui bem, porque eu li muito no Magistério. Então é o resultado do Magistério, porque a gente tem muitas disciplinas e pode ver muito pouco do conteúdo de cada disciplina.¹⁹⁴

¹⁹⁴ Entrevista concedida à autora em 08/07/2010.

As informações obtidas nas entrevistas com a coordenação pedagógica do curso e com a vice-diretora¹⁹⁵ do Colégio Iraci também assinalam que as disciplinas de base comum ao ensino médio não alcançam êxito na aproximação dos seus conteúdos às demandas vivenciadas pelo curso. Provavelmente, pelo mesmo motivo do afastamento das disciplinas do ensino médio da vida dos jovens que, a nosso ver, decorre da não efetivação da relação teoria e prática assumida como um dos princípios de educação pela escola e reforçada pelo curso. Este entrave explicita antes a própria impossibilidade do capital, fundamentado na cisão entre trabalho intelectual e manual.

A formação geral ocorre de forma aligeirada e fragmentada, como apontam os relatos das ex-alunas, fazendo com que não tenham condições qualitativas de enfrentarem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), menos ainda de prestarem vestibular, dificultando o prosseguimento dos estudos. A Educação Profissional, mesmo que articulada ao ensino médio, limita os jovens da classe trabalhadora, que acabam por terem poucas chances de alçarem maiores voos, são penalizados por não poderem dedicar-se integralmente aos estudos. Constituem-se, em grande parte, trabalhadores-estudantes, como afirma Frigotto (2005).

Encontramos argumentações para compreender como a perspectiva de ensino médio integrado, assumida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) como a “travessia contraditória”, faz sentido mediante as necessidades de reprodução impostas aos jovens da classe trabalhadora que, se de um lado têm o direito ao acesso à educação de nível médio, de outro precisam se inserir no sistema produtivo para garantir sua existência.

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

Entretanto, o que constatamos foi o fato de que apenas 5 jovens, do total de 24 egressos do curso de Formação de Docentes dos anos 2008 e 2009, estavam trabalhando como estagiárias em escolas, atuando na área de sua formação. A situação de desemprego está colocada, e as expectativas com o curso não podem ser infladas, uma vez que ter a formação não

¹⁹⁵ Entrevistas concedidas à autora em 22/12/2010 e 08/07/2010, respectivamente.

significa muito, como constatou Alves (2008). O que ficou explicitado foi uma demasiada expectativa dos egressos do curso de Formação de Docentes, que refletiu, de certa forma, a distância do processo formativo da atualidade do trabalho docente e em geral.

A vice-diretora¹⁹⁶ afirmou que os limites acerca da apropriação do conhecimento dos estudantes do ensino médio, bem como o afastamento da realidade social, além de outros, têm sido problematizados pela coordenação pedagógica e direção, apoiados por alguns pais e militantes do MST que o acompanham. Constatamos que há espaços planejados e vivências realizadas que forçam a socialização do conhecimento a partir de uma articulação com algo vinculado à realidade social dos jovens, conferindo significado à formação, como expôs uma das jovens egressas¹⁹⁷. Contraditoriamente, há espaços e momentos vividos no Colégio que fragilizam a socialização dos conteúdos das disciplinas, o que acaba por não garantir a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

A fragilização da socialização do conhecimento nas escolas do MST é uma questão presente nos estudos de Araújo (2007), Dalmagro (2010) e Torres-Rego (2011), entre outros. Entendemos que este é um grande limite da escola pública no Brasil, indicado por D'Agostini (2011), como também reflexo da configuração da educação de massas como uma das mais importantes indústrias no século XXI, de acordo com Silver (2005). As escolas do MST, estando em sua maioria sob a tutela do Estado, emergindo justamente como processo contraditório na luta entre trabalho e capital, não ficam imunes a esse contexto.

A luta por escola exercida pelo MST exige uma articulação maior no plano do enfretamento às mazelas da educação pública no país, passando pela associação com as lutas dos sindicatos de professores. Silver (2005, p. 117-120) afirma que os “trabalhadores da educação (professores) são essenciais para o processo de acumulação de capital no século XXI”, o que lhes confere um poder de barganha considerável, explicado pela “quase imunidade do setor de educação às soluções espaciais e tecnológicas.”

A permanência de um quadro de professores, bem como a garantia de uma formação continuada, que trabalhe com os princípios assumidos pelo Colégio Iraci, são essenciais para avançar na apropriação dos conhecimentos dos jovens. Até porque a própria proposta está em movimento, sendo repensada e reencaminhada para dar conta dos desafios que se colocam. Em 2010, iniciou na escola um processo de reorganização curricular. Acompanhando as discussões mais recentes do MST, os

¹⁹⁶ Ana (Entrevista concedida à autora em 20/12/2010).

¹⁹⁷ Carla (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

professores construíram um inventário da realidade a partir do qual foram elaborados complexos de estudo, que seriam o ponto de partida para a reestruturação do planejamento das disciplinas¹⁹⁸.

Para Freitas (2009, p. 91, grifos nossos),

A questão que permanece aberta é como construir a *formação da juventude* levando-se em conta a especificidade de uma agência responsável pelo acesso às *bases da ciência* (a escola) em ligação com o *meio educativo* mais amplo e *suas lutas*, com suas *múltiplas agências formadoras*. Já sabemos que o *trabalho socialmente útil* em suas várias formas (autosserviço, oficinas, trabalho produtivo) é um elemento-chave nesta ligação, uma forma de se conectar o processo educacional à atualidade, à vida. Também sabemos que a categoria *autodireção*, um elemento importante para o desenvolvimento de sujeitos lutadores e construtores do futuro, é uma âncora educativa de grande valor. Como pano de fundo da formação estão a própria *matriz formativa multilateral* e os *objetivos da educação* postos a partir

¹⁹⁸ O inventário da realidade, como ponto de partida para a elaboração dos complexos de estudo estão fundamentados nas experiências soviéticas, pós-revolução de 1917, em que se tentou reestruturar a educação/instrução russa, principalmente a partir das elaborações de Pistrak. Luiz Carlos de Freitas (2009; 2010) vem contribuindo com o MST e ajudando a formular os inventários e complexos nos cursos do Movimento. Para Freitas (2010, p. 165), a “noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho socialmente útil no complexo). Ele não é um método de ensino, em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho. Para Pistrak e também para Shulgin, o trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada sua materialidade. [...] Nesse sentido, o complexo é uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e prática, pela via do trabalho socialmente útil. Sendo “socialmente útil” acontece no meio, em contato com a natureza e com a sociedade, o que se articula com as outras duas categorias vistas anteriormente: atualidade (a realidade tal qual se expressa no meio educativo e sua transformação) e a auto-organização (forma de se preparar sujeitos históricos). Não há, portanto, separação entre atualidade, auto-organização, trabalho e complexo de estudo. O complexo é um espaço articulador dos três primeiros elementos (e não apenas um “tema”).”

dos interesses da classe trabalhadora (FREITAS, 2009, p. 91, grifos do autor).

Na perspectiva do autor, o “conhecimento veiculado pela escola interessa à classe trabalhadora, porém não ocorre o mesmo com as relações sociais que permeiam este conhecimento” (FREITAS, 2011b, p. 122). Nesse sentido, ele é entendido como um meio. O acesso ao conhecimento não é diletantismo, e sim a busca por ter condições de construir uma nova sociedade no interior de suas contradições sociais. Freitas (2011b, p. 129) entende como categorias fundamentais da organização do trabalho pedagógico as “bases das ciências e das artes”, que enfatizam a “importância do acesso ao conhecimento sistematizado”; “a autodireção e organização da vida individual e coletiva” porque aprende-se a vida coletiva vivendo-se coletivamente”; “o meio educativo em geral, a vida” e, nela, as contradições sociais as quais os jovens estão imersos e das quais as lutas do MST emergem; “o trabalho específico”, que se liga com a produção, com o trabalho e a terra.

4.2.2 A auto-organização e o desenvolvimento artístico e expressivo

A prática do Conselho de Classe Participativo traz presente a necessidade de os estudantes se auto-organizarem para elaborarem a autoavaliação, e o decorrente parecer descritivo da turma, seguindo os momentos em que é dividido o referido Conselho. A auto-organização dos educandos se constitui como um dos princípios educativos do MST (1996) assumidos pelo Colégio Iraci. O PPP de 2002 deixa clara a referência nas contribuições de Pistrak (2000)¹⁹⁹.

O sentido da auto-organização dos educandos está na criação de tempos e espaços em que possam haver discussões e tomadas de decisões autonomamente, desenvolvendo três qualidades básicas atribuídas por Pistrak (2000, p. 41): “aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; aptidão para analisar cada problema novo como organizador; aptidão para criar as formas eficazes de organização.” Situa-se no plano da formação de jovens lutadores, com o sentido educativo de implicar todos na dinâmica escolar, numa “construção de baixo para cima.”

Em resposta sobre o que ficou mais evidenciado na formação dos jovens em relação ao vivido durante o ensino médio, Thailé²⁰⁰ trouxe

¹⁹⁹ O texto original é de 1924.

²⁰⁰ Entrevista concedida à autora em 08/07/2010.

reflexões sobre a avaliação no Colégio Iraci, afirmando que, através dela, era possível “avaliar, ser avaliado e fazer uma autocrítica, [...] no sentido de melhorar”.

Já em resposta à indagação sobre se identificavam algo de novo ou diferente no Colégio Iraci em relação a outras escolas que conheciam, também foi citada a avaliação, com afirmações de que “o aluno estuda não para ter nota. É mais do que isso”²⁰¹, bem como de que, através da avaliação, os educandos passam a compreender as diferentes funções na escola. Sem retirar o “respeito” por cada sujeito, despertam para o fato de que “a gente pode sim, - por que não? -, avaliar todas elas”²⁰².

Os depoimentos expressam a possibilidade que o Conselho de Classe Participativo tem criado para romper com as estruturas de poder e coerção, incluindo o pensar sobre si, o outro e todas as funções e sujeitos da escola, no sentido de buscar melhorias nos encaminhamentos cotidianos, embora não apontem em que medida ajuda a apreender o processo de apropriação do conhecimento. Essa é uma questão a ser questionada: se a avaliação é da aprendizagem, então o acompanhamento à assimilação dos conteúdos precisa também ser planejado, o que parece não estar sendo privilegiado no Conselho de Classe Participativo.

Se os jovens visualizam avanços na avaliação pela experiência de suas inserções no Conselho de Classe Participativo, os educadores, em sua maioria, segundo a vice-diretora e a coordenadora pedagógica²⁰³, contrapõem-se à realização do mesmo. Alegam se sentirem expostos e ameaçados, não compreendendo como alunos podem avaliar o professor. Tal postura gera, em cada semestre, conflitos para a viabilização dos conselhos, que são também vividos pelos jovens.

Entendendo que as modificações podem advir das práticas, compreende-se que o Conselho de Classe Participativo pode ser um mobilizador de mudanças na visão dos educadores, o que não tem ocorrido até então. Mais uma vez, a rotatividade dos mesmos apresenta-se como um problema, pois o processo de tomada da consciência não se dá apenas durante um ano letivo, considerando que estes conselhos ocorrem semestralmente, portanto, apenas duas vezes no ano, em meio a tantas questões que se abatem sobre o cotidiano da escola.

Além disso, vale indagar em que medida os jovens podem ser incluídos, porém continuar com a prática punitiva de forma velada, preocupação exposta por Ilma Machado (2003) em sua tese. A autora

²⁰¹ Soniamar (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

²⁰² Carla (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

²⁰³ Entrevistas concedidas à autora em 08/07/2010 e 22/12/2010, respectivamente.

constatou que, apesar de a escola pesquisada incluir professores, alunos e pais nos processos avaliativos, a questão da disciplina dos educandos, ao ser tratada em separado da auto-organização, recaía na punição dos mesmos, postura que acabava por reforçar práticas rechaçadas e contradizer os propósitos da escola. Gabriela²⁰⁴ expressou problemas que teve na disciplina de Geografia e, quando foi expô-lo no Conselho de Classe Participativo, “a professora saiu da sala”.

Em síntese, não sobressai nos depoimentos dos egressos um sentimento de constrangimento em relação aos processos avaliativos vividos no Colégio Iraci. Em nosso estudo, os constrangidos são os professores, revelando que o PPP é assumido apenas por uma parte destes.

No entanto, a auto-organização dos jovens do Colégio Iraci ainda se encontra restrita à dimensão pedagógica, sobretudo se efetivando parcialmente por meio da inserção dos alunos nos processos avaliativos da escola no Conselho de Classe Participativo. Há também uma falta de vontade dos estudantes em assumirem as lideranças das turmas, um fator importante porque, de alguma forma, reflete a situação de conformismo posta atualmente ao jovem, que, por sua vez, não tem muitas perspectivas diante de um mundo assolado pelo desemprego.

A organização dos Momentos Cívicos foi também uma prática que marcou a formação dos egressos, ampliando a capacidade de comunicação, oratória e expressão em público, além de buscar a auto-organização dos estudantes. No entanto, afirmou Elio²⁰⁵ que “a turma mesmo se organizava, [...] para falar a verdade eram mais as meninas que puxavam e nós íamos juntos no embalo delas.

O Momento Cívico encontra referência nos princípios educativos do MST (1996), trazendo à tona a característica da mística²⁰⁶ e dos diferentes tempos educativos na organização do trabalho da escola. No texto do PPP de 2002, são evidenciados diferentes tempos educativos: tempo aula, tempo seminário, tempo recreio, tempo trabalho, tempo leitura, tempo trabalho a distância, entre outros. O Momento Cívico está associado ao “tempo

²⁰⁴ Entrevista concedida à autora em 08/07/2010.

²⁰⁵ Entrevista concedida à autora em 22/12/2010.

²⁰⁶ A mística constitui a simbologia do MST, compondo a identidade Sem Terra. Para o MST (1999), a escola pode ajudar a despertar a pertença ao MST e à classe trabalhadora, sendo a mística um componente mobilizador desse processo. Ela se expressa “através da poesia, do teatro, da expressão corporal, de palavras de ordem, da música, do canto [...]”. (MST, 1999). Bogo (2002) trata mais especificamente deste tema em “O vigor da mística”.

formação”, em que “se cultiva a mística do MST e da classe trabalhadora em geral” (PPP, 2002, p. 51).

A sistematização do PPP de 2009 não faz referência a esse assunto. Apesar disso, na pesquisa de campo constatamos que o Momento Cívico permanece sendo organizado quinzenalmente, com temas escolhidos pelos educandos, a partir do qual elaboram uma apresentação a todos do colégio. Para auxiliar na organização das turmas, há um calendário, com a distribuição dos dias, elaborado no início de cada semestre pela equipe pedagógica.

O depoimento de Elio²⁰⁷ sobre o Momento Cívico indica a sua importância para a formação dos egressos do Colégio Iraci. Entretanto, demonstra limites no fazer coletivo, já que, como afirma o jovem, “eram mais as meninas que puxavam”. Todavia, deve-se destacar a existência de um espaço que abre possibilidades de ampliação da formação dos jovens que, talvez, careça de orientação mais efetiva por parte dos educadores.

Outro destaque a ser feito diz respeito à formação comunicativa e expressiva que esse tempo educativo oferece aos alunos. É considerado pelos jovens como um diferencial da escola. Configura-se também numa marca da formação dos jovens, que vencem a timidez, aprendem a expor sua opinião, articular reflexões e falas, cantar, representar etc. Machado (2003) e Araújo (2007) identificam experiências que estimulam a dimensão comunicativa e expressiva nas escolas que pesquisaram²⁰⁸, associando-as com o princípio educativo do MST da educação para as várias dimensões humanas.

A dimensão cultural, a formação ética e estética, “garantindo uma leitura crítica do *modo de viver* predominante na sociedade capitalista” e também o acesso aos equipamentos e bens culturais, como literatura, cinema, teatro, dança, artes plásticas, música, é uma preocupação do MST (2010, s/p) no contexto da educação de nível médio dos assentamentos. Abrange uma “matriz formativa multilateral”, como chama a atenção Freitas (2009, p. 91). Emerge da materialidade em que vivemos que forma o trabalhador unilateralmente pela divisão social do trabalho e, portanto, se coloca como uma necessidade histórica, como ruptura e superação da alienação do trabalho e da propriedade privada, conforme aponta Engels (1982).

²⁰⁷ Entrevista concedida em 22/12/2010.

²⁰⁸ Entre as quatro experiências abordadas por Araújo (2007) em sua tese de doutorado, uma delas se configura como uma escola pública de assentamento que atende ao ensino fundamental.

Marx (2001), nos “Manuscritos de 1844”, aborda o trabalho nos aspectos de alienação do ser humano e, em “O Capital”, demonstra como a introdução da maquinaria e o desenvolvimento da indústria moderna realizam materialmente tal alienação, na inserção das mulheres e crianças nas fábricas, na ampliação da jornada de trabalho ou na intensificação do trabalho pelo aperfeiçoamento da maquinaria, “transformando o trabalhador no acessório consciente de uma máquina parcial” (MARX, 2010a, p. 549).

Decorre daí a formação de seres humanos parciais, unilaterais, que atendem aos interesses perversos da reprodução ampliada do capital. No entanto, tem-se também o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a exigência contínua de transformações do instrumental de trabalho, das funções dos trabalhadores e das relações do processo de trabalho. Ainda que ocorra para atender as necessidades do capital, Marx (2010a, p. 553) assegura sua positividade ao compreender que:

Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido, para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade.

Continua o trecho afirmando como fatores das transformações impostas pela indústria moderna as escolas politécnicas e agrônômicas, bem como as escolas de ensino profissional, direcionadas aos filhos dos operários. Coloca a perspectiva de uma educação do futuro, com sua origem no sistema fabril, que combinará trabalho produtivo de todos que já atingiram certa idade com o ensino e a ginástica. (MARX, 2010a).

A exploração capitalista do trabalho, viabilizada pela maquinaria, dá origem à educação capitalista, tornando obrigatório o ensino elementar para que as crianças possam trabalhar, ainda que ocorram diversas formas de burlar a lei fabril de 1844, como aponta Marx (2010a). Todavia, é nesse contexto que o autor afirma a importância da união instrução e trabalho a fim de formar “seres humanos plenamente desenvolvidos”, pois garante não ter “dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores” (MARX, 2010a, p. 553).

Mészáros (2007) trata da educação socialista e afirma que ela assume papel relevante em assegurar o grande processo de transformação.

Educação entendida como desenvolvimento contínuo da consciência socialista, que trata dos problemas reais, históricos e estruturais da sociedade capitalista e, numa perspectiva de futuro, compreende o desafio de enfrentar uma “mudança social significativa”, a ser realizada não por indivíduos particulares, mas “*como indivíduos sociais*, de acordo com os valores exigidos e elaborados por eles para cumprir seus desafios”. Torna-se necessário o desenvolvimento de uma consciência moral pautada pela preocupação na transformação, traçando tarefas concretas a serem realizadas por indivíduos conscientemente determinados; “indivíduos sociais autônomos e responsáveis” com compromisso ativo e ciente da importância de suas ações na “grande transformação contínua”, o que encerra a educação como “*auto-educação*” (MÉSZÁROS, 2007, p. 298-301).

O processo de construção da emancipação humana e da formação omnilateral não encerra um fim da história, pois, como Manacorda (2000) alerta, não significa que os conflitos deixam de existir, mas sim que eles e as escolhas deles decorrentes incidem sob seres que se põem como indivíduos sociais, desenvolvidos em todas as suas potências, rompendo com a apropriação privada e a exploração por interesses particulares.

Formar para a omnilateralidade significa buscar ampliar as próprias finalidades da educação, pois, mesmo não sendo possível a fruição no hoje, diante de um sistema capitalista que nos retira toda a condição humana e falseia nossa consciência, é significativo que aprendamos a usufruir os bens espirituais, a arte, as manifestações culturais como elementos do novo, mediante o velho. Dessa forma, alcançada uma nova forma de produzir a existência, pela autoatividade, com a produção nas mãos dos “indivíduos livremente associados”, poderemos usufruir a possibilidade, colocada por Marx e Engels n’A Ideologia Alemã, de “hoje fazer tal coisa, amanhã outra, caçar pela manhã, pescar a tarde, [...] segundo meu desejo, sem jamais me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico” (MARX; ENGELS, 1999, p. 47)²⁰⁹. A formação para a omnilateralidade está no limite da impossibilidade de sua realização plena sob o capital, porém coloca-se, ao mesmo tempo, como uma força em luta na formação dos jovens do assentamento.

Mais um espaço do Colégio Iraci, que tem buscado ampliar a formação para diferentes dimensões humanas, é o Projeto Viver em Harmonia. A escola avalia a existência do projeto como positiva, principalmente por conta das mudanças nos educandos em relação à aquisição de conhecimento, comportamento e disciplina (PPP, 2009).

²⁰⁹ O texto original é de 1846.

Uma jovem que participou do coral desde o início e após terminar o ensino médio retornou ao Colégio Iraci para coordenar a oficina de coral, relatou a importância dessas vivências para sua formação:

O coral contribuiu bastante. Eu era um pouco tímida, aí desinibiu um pouco, questiona mais, vai procurar saber melhor.[...] Era um momento de diversão, era muito bom. A gente cantava, se divertia, ria, fazia teatro, saía cantar em outros lugares. [...] E as amizades. Amigos, assim, era bem importante e mexia com uma coisa de sentimento. A professora era bem querida e tem coisas que levo até hoje. As viagens, que a gente saía, se divertia bastante. Eu nunca fui de sair muito, na comunidade não tinha muito lazer. Então, quando ia na escola é que achava isso. Lá na escola tinha o coral, tinha o teatro, tinha a música, tinha a banda. Então era um monte de coisa que a escola proporcionava, pela escolha. Nós escolhemos o coral porque me identificava. Eu depois ajudei a coordenar o coral por um período. Foi bem difícil, complicado, porque foi minha primeira experiência na frente dos alunos, me sentia bem constrangida, bem tímida, até que levava, do jeito que eu sabia, do que tinha aprendido. Até quando eu pude levei, porque eu gostava, acho que foi bom. Nas apresentações sentia aquele frio na barriga!²¹⁰

Encontramos nos princípios educativos do MST, “educação para a transformação social” e a “educação para as várias dimensões do ser humano” (PPP, 2009, p. 23), as orientações que fundamentam as práticas experimentadas pelo projeto na escola. Em síntese, os limites na perspectiva de uma formação mais alargada se dão pelo fato de as atividades ocorrerem no contraturno, não estando articuladas na base da formação dos jovens. Além disso, e provavelmente por esses fatores, há pouca participação dos estudantes, principalmente do ensino médio, uma vez que, em sua maioria, precisam ajudar suas famílias no plantio, colheita e afazeres domésticos, não podendo se ausentar de casa fora do horário escolar. A necessidade material de sobrevivência sobressai e se impõe, sendo um limitante na participação dos jovens justamente pela forma como é possível organizar o projeto.

Já o Momento Cívico, por ser parte constitutiva da organização do trabalho pedagógico durante o período escolar, acaba envolvendo todos, incluindo também os educadores coordenadores de cada turma. Entretanto,

²¹⁰ Kelli (Entrevista concedida à autora em 22/12/2010).

é algo que tem que ser assumido, independente da vontade ou identificação. Como ocorre no Conselho de Classe Participativo, os professores oferecem resistência por acreditarem estar perdendo tempo de suas aulas. Os jovens encontram um espaço de auto-organização que nem sempre é efetivado.

Interessante destacar que, entre as entrevistadas, três egressas, após o término do ensino médio, retornaram para a escola para coordenar as atividades do projeto, duas à frente do grupo de coral e outra do teatro. Em decorrência disso, passaram a participar de atividades formativas do Setor de Comunicação e Cultura do MST, sendo que uma delas, no momento da pesquisa de campo, ainda contribuía com atividades ligadas a essa instância, outra participava do Setor de Educação e a terceira havia se desvinculado do Movimento. A militância aparece aqui como potencializada por esta atividade vivida durante a escolarização no Colégio Iraci, portanto, como formativa destas jovens.

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

O longo depoimento de uma egressa traz a dimensão do que o curso de Formação Docente, imbricado à proposta do Colégio Iraci, possibilitou na sua formação:

Bom, eu estudar no Iraci acrescentou como experiência de vida. [...] Eu lembro que aqui a história começou em 1996 e eu estava bem próxima, no município de São Jorge do Oeste. E ver assim como as outras escolas têm uma visão totalmente diferente em relação ao Iraci. Que é no caso, trazer o que está acontecendo, a movimentação no contexto social trazer pra sala de aula. [...] Então, depois que eu cheguei aqui há quatro anos atrás foi que [...] eu conheci de fato como tudo aconteceu, como o Movimento é organizado, o MST, exatamente o que era isso. Porque, [...] eu fico olhando até para a minha própria família, para os meus irmãos. [...] Então, fazer essa diferença, o que é um assentamento, o que é um acampamento. Eu vejo que eles não sabem. E eu posso dizer que isso acrescentou muito, porque agora

eu conheço. Em relação ao Colégio, quando eu cheguei aqui, eu não queria vir pra cá, [...]. Na verdade, eu vim porque meu esposo queria [...]. Então, chegando aqui no Iraci o que contribuiu para minha experiência de vida foi a prática pedagógica do Iraci [...]. O primeiro passo que a gente fez foi ir para uma Escola Itinerante. Nossa daí que deu pra ter totalmente a noção do que era um acampamento. Porque eu cheguei num assentamento, não fui pra um acampamento. [...]. Uma das coisas que o colégio tenta fazer é estar relembrando a história para os novos que chegam. Daí, eu indo para lá pude associar melhor. Então, essa prática de ir fazer essas visitas, vendo exatamente como que funciona, que aqui antes foi organizado dessa forma... E a questão da proposta do Magistério mesmo, que é a questão dos seminários! Você aprender a falar em público, isso que nunca tem em outras escolas, pelo menos no ensino médio normal, isso não é nada trabalhado. Você fica muito nervoso quando tem que fazer, porque é poucas vezes e por isso você não aprende. Então isso contribuiu bastante.²¹¹

A busca pela coerência com os princípios educativos do MST, especificamente pelo curso, é identificada na realização dos Seminários, nos quais a mística é realizada, especialmente no princípio e término das atividades, como expôs a coordenadora pedagógica²¹² do curso. Uma das idas a campo²¹³ coincidiu com uma visita dos estudantes de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Laranjeiras do Sul ao Colégio Iraci. O momento iniciou com uma mística realizada por uma turma do curso de Formação de Docentes, seguida pela exposição da história do assentamento e da escola organizada pelos estudantes do terceiro ano.

Ao serem questionados sobre as marcas que o Colégio Iraci possibilitou na formação os egressos realizaram o seguinte depoimento:

Kesia – Eu optei pelo Magistério para continuar fazendo o trabalho de militância no assentamento. Contribuiu muito, eu aprendi muitas coisas, por ser uma escola do campo, visou aqueles autores de livros, que na Licenciatura eu vi mesmo que isso foi super

²¹¹ Marínes (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

²¹² Tatiane (Entrevista concedida à autora em 22/12/2010).

²¹³ Observação realizada em 07/07/2010.

importante. Toda essa construção que eu vi aqui no Magistério tava sendo inserido lá. A escola tem todo esse resgate de como que foi a história, toda essa preocupação de fazer com que o educando continue no campo, está buscando isso, inserindo os educandos nessa realidade do Movimento. Outras escolas não sabem nem o que é um encontro, que nem o da Agroecologia, que aqui a gente já foi. Sempre todo ano são levados os alunos a conhecerem as outras realidades e também essa busca de continuar na realidade.

Joice – Da escola, eu também não era muito vinculada ao Movimento. Aí comecei a estudar aqui no Magistério, que era vinculado. Comecei a estudar mais, entrei no Movimento, entrei de cabeça, como diz o outro. Mas acabei gostando, porque é bem unido, troca de experiência, porque nas outras escolas que estudei era mais individual, [...] e aqui é mais unido. O Magistério ajudou na minha formação, no modo de pensar diferente do Movimento, [...] e também me profissionalizou.²¹⁴

Refletindo sobre a formação possibilitada pela organização dos diferentes tempos no curso de Formação de Docentes, constatamos que os Seminários reforçam a formação na dimensão da expressão, da capacidade de falar em público, articulando aprendizados e conhecimentos, organizando-os para a exposição. É um elemento que apareceu com ênfase nas falas dos egressos do curso. Além disso, o estágio por meio de suas diferentes atividades possibilita sair da escola, ligar-se com os acontecimentos externos que, para condizer com os princípios assumidos, até deveriam estar presentes em seu interior, mas isso nem sempre ocorre. As atividades fora da escola, em sua maioria, vinculam-se com encontros, formações e mobilizações promovidas pelo MST.

4.2.3 O vínculo com a realidade social, o trabalho e as lutas do/no assentamento

Para a egressa Suellen²¹⁵, “o MST foi uma jeito de me formar, a minha formação, pessoa que eu sou hoje, devo muito ao MST e às escolas,

²¹⁴ Entrevista concedida à autora em 08/07/2010.

²¹⁵ Entrevista concedida à autora em 20/12/2010.

tanto a Sebastião²¹⁶ quanto a Iraci Salete”. Sobre o Colégio Iraci, ela afirmou que a relação com a vida era um ponto relevante na formação. Para a jovem, “eles tentavam nos mostrar, comparar o estudo com vida”.

Vincular a escola com a vida, com processos educativos e produtivos é uma característica fundamental da educação de base marxista. A relação teoria e prática aparece em Engels (1982), nos “Princípios básicos do comunismo”. Além de apontar a combinação da “educação e o trabalho fabril” como medida para atacar a propriedade privada, Engels, ao refletir sobre quais as consequências do seu fim, afirma num exercício de projeção que a “indústria explorada em comum” e de forma planificada por toda a sociedade implica homens com “aptidões integralmente desenvolvidas”, em condições de abranger todo o sistema produtivo. Nesse sentido,

A educação permitirá aos jovens passar rapidamente por todo o sistema de produção; colocá-los-á em condições de passar sucessivamente de um ramo da produção para outro, conforme o proporcionem as necessidades da sociedade ou suas próprias inclinações. Retirar-lhes-á, portanto, o caráter unilateral que a actual divisão do trabalho impõe a cada um deles (ENGELS, 1982, p. 90).

Importa entender que Engels se refere a algo que se contrapõe ao existente, afinal sob o jugo do domínio do capital sobre a vida, é ele quem cria as necessidades. Nesse sentido, a flexibilidade como princípio do processo de trabalho, ainda que façam os trabalhadores passarem por diferentes ramos, não rompe com os limites da unilateralidade humana, já que a existência da propriedade privada permanece e, com ela, os processos de alienação.

Marx (2010a, p. 552) trata desses limites afirmando-os como o “aspecto negativo” da indústria moderna, com sua “base técnica revolucionária” que, de um lado, transforma “constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade”, exigindo “fluidez das funções”, mas que, ao manter sua forma capitalista, gera uma “contradição absoluta [que] elimina toda a tranqüilidade, solidez e segurança da vida do trabalhador.”

No entanto, em sua positividade, afirma a possibilidade de o trabalhador se sentir “menos molusco e mais homem”, posto que a indústria moderna impõe a “variação dos trabalhos” como “lei geral e social” e, em decorrência disso, a necessidade da “maior versatilidade possível do trabalhador” e a “disponibilidade absoluta do ser humano para as

²¹⁶ Referência à Escola Estadual Sebastião Estevam da Costa, localizada no Assentamento Marcos Freire, na qual a jovem cursou o ensino fundamental.

necessidades variáveis do trabalho”, e não da exploração capitalista. A adoção de uma educação que conjuga trabalho produtivo com ensino e ginástica é compreendida como “único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (MARX, 2010a, p. 549; 552-553).

Segundo Vendramini (2011, p. 151), a “relação trabalho e educação emerge como um elemento novo, de base socialista, visto que pressupõe a superação do trabalho alienado e implica a unidade do processo de trabalho”, superação da divisão trabalho intelectual e manual. Entretanto, o limite está posto no seio de onde emerge o novo, pois, como articular os processos educativos com os produtivos numa sociedade cindida? Reiteramos nossa compreensão com base na assertiva de Marx (2004) de termos que “partir da situação atual”, mesmo que isso implique em contradições teóricas e práticas.

O MST, em documento organizado por Caldart (2010, p. 17), parece comungar dessa compreensão ao defender que

O novo não aparece em situações de estabilidade, tranquilidade, equilíbrio. Estar numa escola que efervesce em contradições significa que temos maiores possibilidades de ação. [...] Se conseguirmos analisar as contradições neste movimento podemos no valer das forças mais avançadas para ir adiante. O novo precisa do desconforto para emergir. O desafio é como fazer para que essas forças mais avançadas passem a hegemonizar a condução do processo.

O Colégio Iraci apresenta um limite na articulação trabalho e educação, como se pode apreender das problematizações do item sobre a socialização do conhecimento. No ensino médio, essa relação é quase inexistente, quando ocorre é de forma isolada e fragmentada, como ação individual de algum professor e, na maioria das vezes, de forma ilustrativa. No curso profissionalizante, mesmo que o trabalho esteja destacado como “princípio educativo” (PPP-FD, 2009) e o estágio seja uma disciplina que impulsiona o vínculo teoria-prática, percebemos que há uma distância da análise das contradições que envolvem tanto o trabalho especificamente docente, objeto do curso, como também o mundo do trabalho.

Se os processos produtivos são limitantes, os avanços no vínculo com a realidade social são destacados pela conexão dos processos educativos com o assentamento como um espaço de luta social, e na sua articulação com o MST. Tanto os relatos dos jovens do ensino médio quanto os do curso de Formação Docente reiteram e demonstram a importância do reconhecimento das origens do assentamento e em consequência, da própria escola, estimulada e viabilizada por suas práticas

pedagógicas, especialmente pelo curso profissionalizante, como se explicita nos trechos da entrevista coletiva a seguir.

Carla - Eu vim para cá há nove anos. [...] foi na escola que eu entendi que isso aqui era um assentamento, que houve uma ocupação, que era de sem-terra, [...] e mesmo essa coisa de ser chamado de sem-terra, que até então a gente não tinha essa identidade. Nós fomos criando com a escola também, no meu caso. [...].

Soniamar – Acho que é porque a gente não entendia, não conhecia a história. Mas, depois que a gente começou a entender e começaram a contar a história, a gente começou a ter orgulho de quem enfrentou, tudo que passaram, para ter o que tem hoje. Depois que a gente conheceu a história foi que a gente começou a gostar e hoje também, se me disserem que eu sou sem-terra eu também gosto, eu gosto disso. É porque agora a gente tem conhecimento, antes não era a realidade da gente, por isso.

Thaile – E a escola ajudou a gente a aceitar isso.

Carla – Não só aceitar, mas entender também, para a grande maioria, porque, por exemplo, quando eu estudei no ensino médio. [...] Os vários momentos para além da sala de aula, que a gente viveu, que ajudou a fazer isso. [...] por aí a gente relembra a história todo ano, comemorava o 17 de abril, aprendia o que era o 17 de abril na escola. Eu acredito que a escola fez essa formação, que outro espaço talvez deveria fazer, mas não acontecia. O próprio Movimento, para fora da escola, em outros setores organizativos, as demais lideranças, as próprias comunidades.

[...]

Kesia - Quando vai surgindo o assentamento parece que isso vai se perdendo. Toda uma caminhada que teve. Que nem aqui, tem uma história super importante que não se vê mais essa história, que está se perdendo isso no caminho. Quem está buscando isso aqui é a Iraci, que está tentando levar essa história, mas a comunidade não contribui muito. [...]

Éderson - Por exemplo, faz cinco anos e pouco que estou morando ali. Meus pais mesmo, muitas coisas eles não sabem. E o que eu sei sobre a história da comunidade, do assentamento, eu fiquei sabendo mais na escola. [...]

Marines - Então uma das coisas que o Iraci, o Colégio tenta fazer é estar lembrando a história para os novos que chegam. [...]

Joice – Aqui, muitas pessoas sabem da história do assentamento porque a escola resgata isso, porque os assentados estão deixando a história.²¹⁷

A sistematização do PPP (2009) do Colégio inicia com três capítulos que retomam a história da escola, destacando as origens, o significado do nome e a presença de diferentes sujeitos no processo de sua constituição. A vice-diretora²¹⁸ afirmou o envolvimento do Colégio nas comemorações do aniversário do assentamento, em 17 de abril, e de como nesse momento, vivido anualmente, a escola busca planejar momentos para potencializar aprendizados acerca do processo que envolveu a conquista do espaço em que os educandos residem.

Além dos depoimentos, a publicação de um livro denominado “Escola em movimento, a conquista dos assentamentos”, que abrangeu educadores, educandos e familiares, reforça a preocupação da escola pelo registro e permanente lembrança das lutas, sofrimentos e alegrias que envolveram a conquista do Assentamento Marcos Freire e do Colégio Iraci (HAMMEL, SILVA; ANDREETA, 2007).

Ainda que a história e a memória sejam dinâmicas, quando os fatos que marcaram as lutas de tantas famílias no acampamento são constantemente retomados, torna-se possível a aproximação e identificação daqueles que não viveram necessariamente os momentos lembrados. Estes, ao conhecerem a história e compartilharem o mesmo espaço, assumem para si o fato de estarem em um assentamento do MST, fruto da luta da classe trabalhadora. Como afirmou uma egressa, “mais do que apenas aceitar uma situação, possibilita compreender”²¹⁹ os condicionantes que envolvem as relações sociais capitalistas, com a concentração da terra, exploração e expropriação dos trabalhadores rurais.

²¹⁷ Entrevista concedida à autora em 08/07/2010.

²¹⁸ Ana (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

²¹⁹ Carla (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010).

No final do texto do PPP-FD (2008, p. 11), afirma-se o esforço em buscar construir uma proposta político pedagógica para a formação docente considerando o contexto dos educandos. Esta é uma das razões que torna “necessário considerar a história da escola, o caminho que percorreu paralelamente às lutas do campo e por direitos sociais”, processo esse que precisa ser socializado com todos os sujeitos que compõem o colégio.

Considerando as possibilidades do ensino profissionalizante, mediante sua realidade e historicidade no sistema educacional brasileiro, Ciavatta (2005) denomina sete²²⁰ pressupostos para a sua realização enquanto formação integrada e humanizadora e, dentre eles, encontra-se o resgate da escola como lugar de memória.

Como elemento aglutinador, gerador de coesão social, a escola deve se tornar um lugar de memória, de resgate das identidades, da compreensão do presente, incorporando as dificuldades, as lutas e as conquistas do passado, suas representações na forma de imagens e de documentos, seus símbolos carregados de história e de significados (CIAVATTA, 2005, p. 100-101).

Pensar uma escola partindo de sujeitos concretos que, no caso, são os jovens das áreas de reforma agrária e, embora tenham elementos essenciais em comum aos jovens da classe trabalhadora, também possuem particularidades a serem observadas, é um pressuposto da educação de nível médio assumido pelo MST (2010). Ter como ponto de partida a materialidade, isto é, os sujeitos jovens concretos, é uma perspectiva também de Frigotto (2004, p. 27), que coloca a importância desse deslocamento de uma visão abstrata para um entendimento “histórico dos processos formativos e de construção de conhecimento nesse nível de ensino”.

Na relação com os fundamentos acerca da socialização do conhecimento no nível médio, que se referem à articulação entre ciência, trabalho e cultura, defendida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o MST (2010) agrega as lutas sociais, reforçando a vinculação do projeto de educação a um sentido mais amplo, de transformação social.

²²⁰ São eles: Existência de um projeto de sociedade; manutenção na lei da articulação entre ensino médio - formação geral e educação profissional; adesão de gestores e professores de ambas as áreas; articulação da escola com estudantes e famílias; democracia participativa; resgate da escola como lugar de memória; garantia de investimentos na educação (CIAVATTA, 2005).

Tendo a escola pública como um possível espaço de luta da classe trabalhadora é que apreendemos elementos necessários na constituição de um projeto formativo para o ensino médio, que alterem sua “forma, método e conteúdo”, como nos traz Frigotto (2004), com vistas a contribuir nos processos formativos da classe trabalhadora, nesse caso dos jovens assentados.

Embora haja uma perceptível preocupação para com a formação dos jovens no Colégio Iraci, não fica demonstrada clareza de que jovem se quer formar, apesar de o curso de Formação de Docentes explicitar textualmente que perfil de educadores almeja constituir. Acompanhado a isso, a relação com o trabalho apenas está colocada como princípio, porém sem forma de materializá-la no fazer pedagógico da escola. O diferencial para o curso de Formação de Docentes ocorre pelo estágio, que impõem essa articulação, mas não sem limites.

Um dos objetivos principais da “Educação Básica de Nível Médio” para o MST (2010 s/p) é “consolidar nos jovens uma *visão de mundo*”, crítica e criativa, tendo uma “base de compreensão teórico-prática das ciências que permita entender a formação social, econômica, política e cultural da sociedade, a natureza, as diferentes dimensões da vida humana”. Assim, é preciso que tenham uma sólida formação acerca dos conhecimentos da ciência, e isso só é possível pelo vínculo com a “vida real, ou seja, do mundo do trabalho, da cultura, da participação política, da convivência interpessoal e, no caso particular dos nossos jovens, também da luta social específica de que são herdeiros e/ou já fazem parte”. (MST, idem, s/p).

A juventude é uma fase da vida em que o trabalho passa a ser compreendido no contexto das relações sociais complexas, e o ensino médio é uma etapa da escolarização que coincide com o momento em que o trabalho surge para o jovem como meio de conquista de sua autonomia. Segundo Ramos (2007, p. 08),

o ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto.

Compreendendo a especificidade do momento social da vida do jovem, o MST (2010, s/p) considera a articulação entre uma “*formação humana integral*” e as demandas de preparação para intervenções mais diretas, seja pela participação nos processos produtivos e geração de renda

ou ainda na vida cultural dos assentamentos, bem como na própria militância. Assim, o documento do MST (2010, s/p) expressa o entendimento de que

[...] todas as escolas de nível médio devem ter como um de seus objetivos a *formação geral e específica para o trabalho* (e a educação tecnológica e técnica que lhe corresponde), tratando-a mesmo com um dos eixos articuladores do currículo, mas sem necessariamente incluir a oferta de cursos técnico-profissionalizantes²²¹ (grifos do autor).

A “formação geral sólida e ampla” é identificada pelo MST (2010, s/p) na relação com a “formação para o trabalho, ou formação do trabalhador”, de acordo com a noção integral e unitária na educação. O interesse desta formação geral está na apreensão dos processos produtivos presentes na sociedade, desde os mais complexos até os que são mais comuns aos jovens pela aproximação com o trabalho na agricultura. O que está em jogo nessa compreensão é a busca pela superação da oposição entre trabalho manual e intelectual.

Dessa forma, assinalamos que o Movimento, ao corroborar a concepção de uma formação integral e unitária, “para todos os jovens em todas as escolas”, chama a centralidade do trabalho no processo educativo. Decorre disso a necessidade da garantia de uma organicidade entre os processos educativos, o currículo e os eixos de desenvolvimento dos assentamentos que vêm discutindo com mais ênfase a cooperação e a agroecologia (MST, 2010, s/p).

Articulado à necessidade da vinculação dos processos produtivos aos de ensino, percebemos que no Colégio Iraci ainda não se conseguiu avançar na sua formatação como uma escola catalisadora e irradiadora do assentamento, como traz Machado (2003). A formação dos jovens não passa por aí, até mesmo porque nem o MST tem conseguido dar conta disso no local²²². Retomando a contextualização do assentamento elaborada no

²²¹ Sem, no entanto, negar a possibilidade de oferta de cursos técnico-profissionais como um direito dos jovens ao acesso à Educação Profissional, que “devem, ser organizados para atender demandas concretas seja dos processos produtivos dos assentamentos, seja dos setores de trabalho da organização”, se desamarrando da lógica de atender às necessidades conjunturais do mercado de trabalho (MST, 2010, s/p).

²²² Algumas iniciativas de reorganização dos assentamentos começam a ocorrer como fruto dos Cursos Técnico em Agroecologia realizados na região pelo CEAGRO, em parceria com o Instituto Técnico Federal do Paraná. Um exemplo disso é a horta do Colégio, que passou a ser revitalizada, a partir de 2009,

capítulo um, constatamos os problemas enfrentados pela produção individual, baseada na monocultura de grãos, no plantio de fumo, no uso de agrotóxicos. Um modelo produtivo que não se contrapõe às relações sociais de produção capitalista, ao contrário, reforça-as. Como a escola, que se insere nesse contexto, pode pretender formar jovens que busquem lutar na perspectiva da emancipação humana sem refletir-agir sobre tudo isso?

O colégio toma para si, em determinados momentos, a função do MST enquanto espaço que se distingue da escola formal, mesmo devendo se articular a ela; em outros momentos, percebemos a escola dando conta de sair de seus muros para buscar conexões com a vida dos jovens, dialogando e estabelecendo ações conjunta com a comunidade e o Movimento; por fim, em outros tantos momentos, principalmente quando tratamos da sala de aula, há um efetivo distanciamento de toda a proposta, a depender de professores que coadunam ou não dos pressupostos adotados pelo Colégio. Todas estas questões perpassam a formação dos egressos.

A participação da comunidade na gestão escolar ocorre pela ligação com militantes do MST no assentamento e região, na existência de instâncias como o Conselho de Classe Participativo, o Conselho Escolar, a Associação de Pais, Professores e Funcionários, mas são frágeis as reflexões acerca das condições atuais do assentamento, principalmente a organização da produção da vida nesse espaço.

Assim como o Momento Cívico, o Projeto Viver em Harmonia é constitutivo e constituinte do Colégio Iraci, marcando sua organização do trabalho pedagógico e a formação dos sujeitos que dela fazem parte, incluindo os jovens, independente se fizeram o curso profissionalizante ou não.

O Colégio Iraci, através dos sujeitos que o direcionam, acaba assumindo muitas questões. De um lado, isso tende a deslocar seu foco com a socialização dos conhecimentos universais e, com isso, esvaziar a preocupação com os processos internos às aulas. Isso tem provocado certo afastamento dos conteúdos abordados enquanto conhecimentos socialmente úteis, referendados pela prática social. De outro, pode ser estímulo de ligação com a concretude da vida dos jovens, se as experiências se vincularem aos conhecimentos trabalhados pelas disciplinas. Vemos que isso também vem ocorrendo, porém com menos incidência, a depender do encaminhamento de cada educador. Esse é um limitante para a formação dos jovens.

vinculada às atividades do Projeto Viver em Harmonia, na oficina de agroecologia. Novamente, carece de uma articulação com o conhecimento trabalhado nas disciplinas.

Freitas (2009) trata da visão crítica de Pistrak sobre o “complexo de estudo” como articulador da “atualidade, auto-organização, trabalho” na experiência dos pioneiros da educação russa, de 1917 a 1931. A fragilização no acesso ao conhecimento, e a consequente debilidade na formação teórica dos estudantes foram constatadas como erros, que merecem atenção, a fim de que não sejam reproduzidos na busca pela conexão da escola com a vida.

Imputar somente para a escola a incapacidade de alcançar a articulação entre escola e atualidade é não atentar para o que Mészáros (2006) afirma em relação à crise vivida na educação, sendo a escola apenas a *ponta do iceberg*. Dessa forma, não é possível à mesma a resolução da contradição central do capitalismo, entre o capital e o trabalho, que se manifesta na divisão entre o trabalho intelectual e o manual em nossa sociedade. Esta divisão está na vida, não sendo possível à escola resolvê-la. Precisa, antes, refletir sobre a mesma, apreendê-la como expressão do mundo em que vivemos.

A formação ocorre a vida inteira, caracterizando-se como continuada ou “auto-educação de iguais”, como trata Mészáros (2005). Esta só é plenamente possível se as estruturas e instituições estiverem fundadas na sociabilidade da emancipação humana. No entanto, a educação do presente pode ser germe do futuro se contribuir para “uma mudança radical cultural”, que forme para o novo, tornando crítica e consciente aos seres humanos o atual estado das relações sociais de produção, nas suas contradições e problemáticas.

É a determinação da necessidade de ter as condições sociais para ter ensino correspondente e, ao mesmo tempo, um ensino para mudar as condições, como nos traz Marx (2004) em passagem citada. É nessa contradição que os sujeitos que direcionam a escola se movem, não saem ilesos, ora se aproximando, ora se distanciando da perspectiva de uma educação com o intuito de colaborar na formação para a emancipação humana, como também destacam Machado (2003) e Araújo (2007) e, em nosso caso, para a formação de jovens conectados com as lutas sociais da classe trabalhadora. Por outro lado, identificamos que o Colégio Iraci não se furta a buscar construir o novo, mediante as formas do velho, ainda que isso implique em situações de incoerências teóricas e práticas. É esse ímpeto de se desafiar que permite contribuir na formação de “jovens radicais”, nos termos de Ianni (1968), ou de jovens que se envolvem na “ação contestadora”, como define Foracchi (1972). Refletir sobre a condição dos jovens, sua formação e a continuidade do MST é o que buscamos no próximo capítulo.

5 O JOVEM E O MST, ENTRECruzAMENTOS ENTRE TRABALHO, ESCOLA E MILITÂNCIA

O Colégio Iraci e, dentro dele, a etapa de nível médio, constituíram-se como um espaço educativo que contribuiu na formação dos egressos. Como podemos entender a relação desses jovens com a continuidade do MST? O intuito desse capítulo foi elaborar uma síntese refletindo sobre a formação de jovens militantes, sua articulação com a escola e com a continuidade do MST.

Segundo Dalmagro (2010), a escola é apenas um dos espaços formativos do MST, para além dele existem outros, que podem ser formais ou não. Nesse sentido, a totalidade das ações realizadas pelo Movimento se configura como o espaço por excelência da formação política. A escola está imersa nisso e, embora, em alguns momentos, ela seja supervalorizada no sentido de formar os novos sujeitos, possui uma atribuição diferente: a socialização do conhecimento. Afinal, o acesso à ciência é compreendido como instrumento essencial para a emancipação da classe trabalhadora.

Além da escola e dos cursos de formação que, no caso dos formais, acabam se articulando à escolarização, Martins (2009), abordando mais especificamente a formação política da juventude do MST, destaca ainda os congressos, seminários e outros eventos organizados pelos diferentes setores do Movimento, o trabalho com a arte, principalmente pelo teatro; e os grupos de jovens nos assentamentos e acampamentos. Estes últimos, originariamente, eram mais ligados à igreja e, ao longo do tempo, foram adquirindo um caráter artístico, com reuniões em que os jovens ensaiam peças de teatro, músicas etc. Entretanto, não necessariamente se desligam de questões religiosas, sobretudo em alguns assentamentos, como verificado por Sales (2006) e também em nossa pesquisa.

Como uma das condições da transcendência da alienação²²³, Mészáros aborda a função da educação, assegurando que é mister

²²³ Para Mészáros (2006), processos de alienação se inserem numa determinada fase histórica da atividade produtiva humana, o capitalismo. Os quatro aspectos que a caracterizam são apresentados por Marx nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos”, de 1844. O primeiro deles diz respeito à alienação do trabalhador do produto do trabalho. É pela atividade prática que o homem se relaciona com o mundo sensível, “com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”, porém “A *alienação* do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência *externa*, mas que existe independentemente, *fora dele* e a ele é estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu

A transformação radical da educação, de mero instrumento de hegemonia burguesa num órgão de autodesenvolvimento e automediação consciente, [que] *inspire* os indivíduos a produzirem “segundo as suas verdadeiras capacidades humanas”, unificando conhecimentos e ideais, projeto e execução, teoria e prática, bem como *integrando* as aspirações particulares dos indivíduos sociais aos objetivos, conscientemente adotados, da sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2006, p. 230).

O autor demonstra a necessidade da transformação do papel da educação capitalista no processo de emancipação humana, apontando caminhos a seguir para efetivar-se como uma educação para além do capital. Assim como MéSZáros (2005), compreendemos a educação como um processo amplo, de “internalização”, no qual a educação formal representa uma pequena parte. Sendo a aprendizagem um processo contínuo, para além (e, em inúmeras situações, apesar) da educação formal, é fundamental uma concepção ampla de educação, apreendendo-a na sua vinculação com a vida, até porque “os jovens podem encontrar alimento intelectual, moral e artístico noutros lugares” (MÉSZÁROS, 2005, p. 54).

Reforçamos o entendimento de que a escola é um dos muitos espaços de educação, sendo privilegiadamente as relações sociais no interior de

ao objeto se torna uma força hostil e antagonica” (MARX, 2001, p. 112). Uma segunda determinação da alienação é denominada por Marx (2001) de autoalienação, exposta na própria produção que é alheia a ele, não pertence a si, mas a quem comprou sua força de trabalho. Assim, o trabalhador não se afirma no trabalho, nega-se a si, se sente infeliz e não se desenvolve, pelo contrário, esgota-se. Um terceiro aspecto se constitui na alienação do ser genérico, ocorrendo em consequência das duas primeiras, como alienação da condição humana. O ser humano diferencia-se dos animais por possuir uma “atividade vital lúcida”, ou, em outras palavras, por conferir ao trabalho um por teleológico. “O trabalho alienado inverte a relação, uma vez que o homem enquanto ser lúcido transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio da sua *existência*” (MARX, 2001, p. 116), e a vida passa a ser simples *meio de vida*. Como implicação dos aspectos expostos tem-se ainda um quarto, a alienação do homem em relação ao próprio homem, que Marx (2001) define como resultado da alienação de si, do processo e produto do trabalho, pois, se a relação consigo é alienada, ela se traduz na alienação da relação dos homens com outros homens. No cerne do processo de alienação humana está a propriedade privada, que Marx (*idem*, p. 120) identifica como “o produto, o resultado, a consequência necessária do *trabalho alienado*, da relação externa do trabalhador com a natureza e com si mesmo.”

determinados modos de produção aquelas que educam, formam e são formadas pelos seres humanos. Todavia, é numa escola, pautada pela internalização da lógica do capital, que nos indagamos sobre as suas possibilidades em oferecer subsídios na formação de jovens lutadores sociais por um projeto histórico de sociedade de transcendência da alienação humana.

Com o fim de apreender o que os relatos dos egressos indicam para a compreensão da mediação entre a escolarização de nível médio do Colégio Iraci, o trabalho, a militância e a continuidade dos estudos, sintetizamos os depoimentos a partir da classificação em três grupos: dos jovens militantes, dos que trabalham e dos que prosseguiram os estudos.

Silvano, 28 anos, relata:

O ponto de partida da minha militância, o que eu sou hoje e o que eu aprendi, o ponto de partida foi a Escola Iraci Salet. Foi lá que eu aprendi os primeiros passos, entendi de fato o que era a nossa organização, qual que era sua postura, quais os seus objetivos, seus ideais. Porque hoje tem muitas pessoas ainda que veem o Movimento Sem Terra com o objetivo de conseguir um lote. A nossa luta vai muito mais além, a gente luta por transformação social, a gente luta por justiça, por justiça humana, a gente luta por qualificação na área de educação, uma saúde de qualidade, um programa de governo diferenciado para essas áreas. A gente tinha uma visão muito curta, nós vamos simplesmente para conseguir um lote. A partir do momento quando eu comecei a estudar, então, a gente começou a perceber e a analisar que simplesmente o lote não era suficiente.²²⁴

A designação “ponto de partida” sintetiza o aspecto essencial identificado pelo grupo dos egressos militantes acerca da mediação entre a escolarização no Colégio Iraci e o engajamento orgânico no MST. A característica principal da escola que contribui para essa interferência na formação dos militantes é o fato de a instituição permanecer vinculada ao Movimento, mesmo a despeito do próprio assentamento, em que a vida se aproxima mais da reprodução das relações capitalistas, diferentemente da época do acampamento.

Esse vínculo permitiu aos egressos militantes alcançarem o ensino superior em cursos desenvolvidos pelo Movimento, compreenderem o significado do assentamento como território em disputa e a importância da

²²⁴ Silvano (Entrevista concedida à autora em 08/08/2011).

luta. Além da compreensão, colocou-os em espaços para além da escola, como cursos, encontros e outras atividades promovidas pelo MST, proporcionando a inserção na militância.

A conexão com o MST, explicitamente assumida nos princípios e práticas do Colégio Iraci, formou todos militantes, mas também os que não seguiram esse caminho. Os aspectos realçados são a presença do Momento Cívico, do Conselho de Classe Participativo, das atividades artísticas – principalmente o coral e o teatro –, do resgate da história do assentamento, da participação em eventos e cursos do MST proporcionada pela escola, de algumas disciplinas isoladas que buscaram fazer relação com a vida, para ambos os cursos. Especificamente no profissionalizante, o destaque é para o estágio, o Seminário dos Pensadores, a organização coletiva desses momentos que envolvem realização da mística, as disciplinas específicas do curso, principalmente as ligadas ao desenvolvimento infantil, e, de outro lado, o sentimento da falta de conteúdo das disciplinas da base nacional comum.

Dos 22 egressos, apenas uma jovem afirmou estar desempregada. Todos os demais exerciam diferentes atividades, ligadas ao setor primário, secundário e terciário, dentro e fora do assentamento. Diante dessa diversidade de situações em relação ao trabalho dos jovens, houve uma amplitude de elementos relatados acerca da intersecção entre as atividades exercidas e a escolarização no Colégio Iraci.

Lucas²²⁵ trouxe uma percepção de ordem mais pragmática, no sentido do uso do conteúdo aprendido para a realização das tarefas que o seu trabalho como operador de produção exige, que, por ser “manual”, não faz uso dos conhecimentos “teóricos”. Segundo ele, “História, vamos supor, é pouco usado. Principalmente que nem eu, numa profissão em uma empresa, não se usa.” Citou as disciplinas de Física, Química e Matemática, nas quais teve aprendizados essenciais e das quais era “obrigado” a recordar para realizar a “mistura de tinta, de acordo com a porcentagem correta”. Destacou também um conhecimento para ele de ordem “prática”, da “convivência, das atividades em grupo”, importantes para conseguir se inserir no trabalho da fábrica de forma adequada e, além disso, para saber “levar minha vida sozinho”, “achar meu lugar na sociedade”. Reforçou a importância de uma oficina sobre produção textual, ministrada pela bibliotecária, em que aprendeu a escrever “redação para o vestibular e fazer o ENEM”. Considerou que esse tipo de preocupação praticamente “não existe em colégio nenhum”.

²²⁵ Entrevista concedida à autora em 22/12/210.

Para Jonatas²²⁶, trabalhando numa fábrica de fogão à lenha, Adriana²²⁷, como cozinheira numa escola municipal, e Mary Lucia²²⁸, como faxineira numa loja, o que aprenderam “não ajudava em nada” para o trabalho que realizavam, até porque as tarefas eram mais “manuais”. Adriana²²⁹, a título de exemplificação, afirmou que não exercitava “nada mais do que aprendeu em casa. A escola não fez diferença porque nem ensina a cozinhar!” Relatou um episódio em que chegou uma geladeira nova na escola e nenhuma das cozinheiras sabia descongelar. Ela foi questionada: “Mas você não estudou? Isso eles não te ensinaram lá? Daí eu falei, não, isso lá na escola eles não ensinaram.”

Marines²³⁰, zeladora de uma escola municipal, entendeu como de grande valia os aprendizados do curso de Formação de Docentes, pela interação com as crianças que se faz presente no seu trabalho. Mesmo sendo zeladora, ela conseguia perceber diferenças no “tratamento das crianças” por parte de “alguém que tem Magistério” dos que não possuem, e isso contribui quando tem que “chamar a atenção e entender a atitude” delas.

Joice²³¹, que ajudava nos trabalhos do lote de seus pais, percebeu que os aprendizados no Colégio Iraci a inseriram “nas atividades do MST e profissionalizou”. Embora não estivesse trabalhando na área em que se formou, participava de Cirandas Infantis como educadora, quando solicitada pelo Movimento, não sendo efetivamente militante, sua contribuição era mais pontual.

Roseli²³², que trabalhava em casa, no assentamento, ajudando no lote e cuidando da filha, à espera de um concurso municipal para professora, e Josiane²³³, vendedora numa loja em Laranjeiras do Sul, ambas egressas do curso de Formação de Docentes, destacaram o aprendizado de se relacionar com as pessoas, saber dividir as tarefas e assumi-las com responsabilidade. Para Roseli²³⁴, o “Magistério” ensinou “que a gente tem que estar no meio do povo.”

²²⁶ Entrevista concedida à autora em 23/12/2010.

²²⁷ Entrevista concedida à autora em 20/12/2010.

²²⁸ Entrevista concedida à autora em 22/12/2010.

²²⁹ Entrevista concedida à autora em 20/12/2010.

²³⁰ Entrevistas concedidas à autora em 08/07/2010 e 22/12/2010.

²³¹ Entrevista concedida à autora em 08/07/2010.

²³² Entrevista concedida à autora em 23/12/2010.

²³³ Entrevista concedida à autora em 23/12/2010.

²³⁴ Entrevista concedida à autora em 23/12/2010.

Todos os que fizeram o curso de Formação de Docentes²³⁵ enfatizaram o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, seja para educar os filhos e alunos de forma adequada, ou para “socializar esse conhecimentos” com amigos e familiares. Márcia²³⁶, que associava o trabalho no lote com a educação de jovens e adultos²³⁷, embora não tenha feito o profissionalizante no Colégio Iraci, realçou a importância dos aprendizados do ensino médio para “ajudar a ensinar melhor” seus educandos.

Jonatas²³⁸ deu o impressionante relato de suas experiências nos primeiros anos escolares, o que ocorreu nos anos 1990. Afirmou que “os professores batiam nos alunos”, “era na reguada”, “se a gente não falava certo as professoras puxavam o cabelo, a orelha e a gente ficava com medo” e “era reprimido”. Diante disso, cursar Formação de Docentes o levou a se “soltar um pouco”, pela convivência em grupo, com pessoas que o respeitavam, professores, colegas, funcionários, e também por ter que se expor em apresentações de trabalhos²³⁹.

Elio²⁴⁰, motorista de ônibus e agricultor no assentamento; Edilaine²⁴¹, agente comunitária no assentamento; Soniamar²⁴², funcionária de serviços gerais no Colégio Iraci; Jociele²⁴³, vendedora numa loja em Laranjeiras do Sul; Suellen²⁴⁴, que exercia funções administrativas na ACAMF²⁴⁵, bem como todos os que cursaram o Formação de Docentes

²³⁵ Nesse grupo consideramos os depoimentos de Joice (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010), Jonatas (Entrevista concedida à autora em 23/12/2010), Josiane (Entrevista concedida à autora em 23/12/2010), Kesia (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010), Marines (Entrevistas concedidas à autora em 08/07/2010 e 22/12/2010), Mary Lucia (Entrevista concedida à autora em 22/12/2010), e Roseli (Entrevista concedida à autora em 23/12/2010).

²³⁶ Entrevista concedida à autora em 05/08/2011.

²³⁷ Mais especificamente no Programa Paraná Alfabetizado, conforme nota de rodapé nº 109.

²³⁸ Entrevista concedida à autora em 23/12/2010.

²³⁹ Mais impressionante ainda foi o fato de que houve mais relatos semelhantes a este, alertando-nos que os casos de abusos com os alunos não fazem parte de um passado remoto.

²⁴⁰ Entrevista concedida à autora em 22/12/2010.

²⁴¹ Entrevista concedida à autora em 08/07/2010.

²⁴² Entrevista concedida à autora em 08/07/2010.

²⁴³ Entrevista concedida à autora em 09/08/2011.

²⁴⁴ Entrevista concedida à autora em 20/12/2010.

²⁴⁵ Associação Central do Assentamento Marcos Freire, criada para ajudar na administração de recursos e projetos voltados ao assentamento.

destacaram a desinibição, ter opinião, saber e poder se expressar como importantes aprendizados adquiridos, seja pelas atividades artísticas, Momento Cívico ou Seminários. Mary Lucia²⁴⁶ chegou a afirmar: “O Magistério mudou totalmente a minha vida.”

Éderson²⁴⁷, que trabalhava no lote com os pais, e Kesia²⁴⁸, militante com atividades nas Cirandas Infantis, ressaltaram a contribuição do Colégio Iraci na inserção no ensino superior, em curso organizado pelo MST, bem como para a compreensão da totalidade do assentamento e da luta do Movimento. Destacaram a importância da participação dos educandos em atividades externas, como “Jornada de Agroecologia”, “viagem ao ITERRA”, “jogos colegiais”, entre outras, viabilizadas pela escola.

As jovens militantes²⁴⁹ associaram o trabalho com as atividades exercidas na militância, através da participação em projetos desenvolvidos por parcerias do MST com universidades, ganhando bolsas. Apenas uma pessoa desse grupo era do sexo masculino, sendo uma liderança do MST em seu assentamento e também vereador. Para as jovens, o Colégio Iraci, além de ter contribuído sobremaneira para o engajamento, caracteriza-se também como um espaço do exercício da militância, ainda que não resumido somente a ele.

No grupo dos 12 egressos que continuaram os estudos, dez se caracterizam por serem militantes ou reconhecerem a importância do MST. Acerca da mediação entre a formação possibilitada pela escola e o acesso ao ensino superior, todos os 6 militantes afirmaram que continuaram os estudos porque o Movimento possibilitou. O Colégio Iraci foi considerado como o responsável pelo aprendizado que permitiu passar no vestibular, obter certificação e, sobretudo, por proporcionar a articulação com o MST, ser o germe da militância ao reforçar as lutas pela conquista do assentamento, e ao inseri-los em atividades do Movimento.

²⁴⁶ Entrevista concedida à autora em 22/12/2010

²⁴⁷ Entrevista concedida à autora em 08/07/2010.

²⁴⁸ Entrevista concedida à autora em 08/07/2010.

²⁴⁹ Nesse grupo, consideramos os depoimentos de Carla (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010); Gabriela (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010). Jaqueline (Entrevista concedida à autora em 17/12/2010); Kesia (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010) e Silvano (Entrevista concedida à autora em 08/08/2011); Thaile (Entrevistas concedidas à autora em 08/07/2010 e 08/08/2011). Além desses, Kelli (Entrevista concedida à autora em 22/12/2010), que já havia sido militante, mas tinha se afastado do Movimento e estava sem trabalho, também se situa aqui, posto que seu depoimento se aproxime dos demais.

Duas egressas do curso de Formação de Docentes faziam Licenciatura em Educação do Campo e afirmaram que os “conhecimentos dos pensadores”, com destaque para Pistrak e Makarenko, além da organicidade aprendida, eram elementos que as auxiliava na execução das atividades do curso.

A dificuldade de escrever e calcular foram reiteradas. Os jovens advertiram que, de certa forma, o ensino médio desenvolveu esses aprendizados. Porém, as deficiências já vinham da educação fundamental e nem sempre se consegue resolvê-las no nível médio, sendo arrastadas para o superior.

As duas jovens, Suellen²⁵⁰ e Jociel²⁵¹, que cursavam Serviço Social em faculdades particulares, uma delas na modalidade à distância, afirmaram “ter aprendido bastante” no Colégio Iraci. O destaque ficou com os conteúdos de Filosofia e Sociologia, que estavam sendo importantes e lembrados no curso.

Mesmo que todos os jovens afirmem a importância do Colégio Iraci em sua formação, apenas seis militam efetivamente no MST. No que essa síntese ajuda a pensar sobre a escola, o trabalho e a militância dos jovens? Como podemos apreender dela aspectos fundamentais que evidenciem a juventude diante do MST?

5.1 O QUE É NECESSÁRIO PARA SE FORMAR O “JOVEM RADICAL”?

Segundo Ianni (1968), a condição fundamental para a formação do “jovem radical” é a existência do capitalismo. Essa forma de organizar as relações sociais de produção “*transforma de maneira tão drástica as condições de vida dos grupos humanos*” que acaba por forjar a importância dos jovens no “campo da ação política”. Para o autor, a “*história do regime capitalista tem sido a história do advento político da juventude*” (IANNI, 1968, p. 225, grifos do autor).

Abordar a militância nos leva a pensar a consciência de classe como seu conteúdo imprescindível. Hobsbawm (2005)²⁵² trata de questões que envolvem a formação da “consciência da classe operária” e, entre elas, destacamos alguns aspectos.

A consciência de classe se desenvolve quando há proximidade entre as pessoas. As grandes distâncias e o isolamento são fatores impeditivos do

²⁵⁰ Entrevista concedida à autora em 22/12/2010.

²⁵¹ Entrevista concedida à autora em 09/08/2011.

²⁵² Texto original de 1971.

seu desenvolvimento. Ela é “essencialmente ‘nacional’ e não global”, embora sua escala seja maior no capitalismo se comparado com épocas anteriores. Na relação que o desenvolvimento da consciência de classe tem com a organização, o autor destaca ainda que, pelo fato de a “natureza social da classe operária e do campesinato” não estarem em “posição de comando ou influência”, necessitam da organização coletiva e, por isso, suas ações requerem “estrutura e lideranças para que sejam eficazes”. Por fim, há dois níveis de aspirações, o imediato e o geral, do qual emanam “dois tipos de consciência e organização correspondentes”: a “consciência sindical”, no plano das exigências imediatas, “específicas”; e a “consciência socialista”, no plano mais geral, de “tipo de sociedade”²⁵³. Ambas são necessárias para que os trabalhadores alcancem a realização de “propósitos políticos” (HOBSBAWM, 2005, p. 45-47).

Num plano mais geral, depreende-se do autor que, além da proximidade e de um patamar inicial nacional, a organização coletiva advinda das necessidades imediatas e de ordem da totalidade social são aspectos que conformam a possibilidade do desenvolvimento da consciência de classe do jovem.

Sobre a juventude²⁵⁴, Foracchi (1972, p. 35-37) indica etapas de radicalização do jovem, que são desencadeadas e desembocam em sua “ação contestadora”. Na origem, há o “reconhecimento do sistema através das suas dimensões antagônicas”. Diante dele, o jovem assume a “escolha mais coerente”²⁵⁵, a que “conduz ao desentranhamento da crise, ao

²⁵³ Para essa tipificação o autor retira de Lenin os termos “consciência sindical” e “consciência socialista” (HOBSBAWM, 2005).

²⁵⁴ Embora Foracchi (1972; 1977) estude detidamente os jovens universitários, pela discussão exposta e o referencial que a autora trata, consideramos ser compatível e conveniente nos apoiarmos em suas reflexões para a apreensão das questões que envolvem os jovens do MST, sobretudo porque a autora frisa a todo o momento as condições materiais que estão postas na década de 1970 e que permanecem existindo sob as relações sociais de produção capitalistas.

²⁵⁵ A autora não descarta a possibilidade de outra escolha e a considera como “rejeição alienadora”, em que o jovem faz a “opção” pela não escolha, os que “não se dispõem a enfrentar os riscos de desmistificar” o que está dado, por questões materiais e também psicossociais (FORACCHI, 1972, p. 33-34). Ianni (1968, p. 239) também alerta para o fato de que há os que criam a consciência, porém abandonam a luta, “*paulatinamente levado* a ajustar-se aos padrões e normas vigentes”. Há também os que nunca desenvolvem uma “*atuação política radical*”. São indivíduos que ou não manifestam qualquer sintoma de inconformismo ou passam a assumir atitudes que ainda que socialmente reprovadas, não possuem a menos significação política.”

diagnóstico das falhas mais evidentes, à desmistificação da liberdade ilusória das opções”. O jovem recusa o que está posto para ele, e seu compromisso se estabelece “não com as opções dadas, mas com os agentes humanos” que passam pela mesma situação, ou se encontram ainda mais “privados de tais opções”. Revelam-se as possibilidades de “transformação ou revolução”.

Ianni (1968) define o que considera como radicalismo político

Não se trata apenas de uma fase transitória – culturalmente produzida – da vida social das pessoas, consideradas individualmente, em face do contexto familiar e social global. O inconformismo juvenil é, ao contrário, um produto sensível de modo pelo qual a pessoal globaliza a situação. No momento que inicia o ingresso na sociedade ampla, o jovem descortina condições e possibilidades de existência que o tornam consciente tanto das condições reais como das emergentes. Daí a organização do seu comportamento em termos às vezes radicais, onde se instaura a relação de negatividade com o presente. A princípio esta consciência é inestruturada, vaga, mas pouco a pouco ela pode adquirir um alto grau de consciência (IANNI, 1968, p. 228-229, grifos do autor).

Para Foracchi (1972, p. 38), o processo de “continuidade da radicalização” ocorre por meio da “atividade grupal regular”, com vínculo que exige do jovem uma “capacidade de mudar, integrar novas experiências”.

Genericamente, o grupo constitui-se como uma característica dessa fase da vida, em que transitam do âmbito mais familiar - ainda que com interações sociais mais amplas-, para um contexto de cunho social, sem necessariamente se desligar por completo do seio familiar. São as duas crises do processo de amadurecimento abordadas por Foracchi (1977): uma primeira na esfera biológica e psicossocial, deslocada para uma crise de âmbito social. A vida em comum é um dispositivo que permite ao adolescente-jovem buscar espaço de identificação com seus pares, que difere das relações familiares, mas que ainda não o insere por completo nas complexas relações sociais.

Ianni (1968, p. 223) considera que o indivíduo vai se socializando – saindo da família e sendo colocado em “áreas de fricção”. A escola, os grupos de amigos, as atividades lúdicas, relações afetivas, o trabalho, propiciam contatos, teorias e ideias que põem o jovem “continuamente em

face de componentes do sistema sócio-cultural que revelam ou acentuam o caráter contraditório dos elementos que compõem a situação social vivida.”

Ao aliarmos com a discussão sobre o desenvolvimento da consciência de classe, percebemos que se entrecruza uma mesma característica – o coletivo. Além de uma necessidade social e do momento de vida do jovem, a organização coletiva é também fundamental para que seja possível a consciência de classe. Nesse sentido, arriscamos afirmar que a juventude trabalhadora é uma fase potencialmente formativa da consciência de classe, pela busca premente da convivência social e, simultaneamente, pela condição de vida degradante, de privações e restrições. A condição social deste segmento, em seu momento singular, coloca-o diante de “uma vida por viver e um mundo por fazer”. Abrem-se possibilidades de que tenha “esperança”²⁵⁶, desde que coletivamente busque opções de enfrentamento ao que se descortina num plano mais consciente e maduro.

Retomando os dados da pesquisa, o Colégio Iraci foi uma experiência que potencializou a militância, colocou-se como uma etapa inicial da radicalização, já que a condição de acampado, que poderia promover um despertar para a “desmistificação do sistema”²⁵⁷, não foi vivenciada por muitos dos jovens, seja porque eram muito pequenos ou pelo alto grau de “compra de lotes”. O MST é o que garante a continuidade no processo de formação do “jovem radical”. É o Movimento que permite o espaço comum, ou a “organização coletiva” imprescindível para a “consciência da classe operária”, nos termos de Hobsbawm (2005).

Daí a importância da escola dos assentamentos permanecerem vinculadas ao Movimento, sendo “irradiadora(s) e catalisadora(s)” desse espaço, como afirma Machado (2003), sem, no entanto, descumprir com uma obrigação essencial: a socialização do conhecimento aos jovens trabalhadores, como adverte Dalmagro (2010). O tamanho do significado equipara-se ao do desafio de alcançar êxito, diante de um quadro complexo que o MST vive de “nova expansão do capitalismo no campo; criminalização dos movimentos sociais, desmobilização”, “acentuada pela confusão e desesperança em relação a mudanças mais profundas” (DALMAGRO, 2010, p. 130). Quadro este que pode ser ampliado para toda a classe trabalhadora.

²⁵⁶ Na acepção de Harvey (2006).

²⁵⁷ Vendramini (2000) explicita a importância das experiências políticas e sócio-educativas desenvolvidas nos acampamentos do MST para a construção da consciência de classe dos trabalhadores sem-terra.

No processo de formação do “jovem radical”, Foracchi (1972, p. 38) assevera que, por fim, há um nível psicossocial de “transformação da personalidade” consoante à “identificação crescente com objetivos radicais e com a continuidade do grupo ou do movimento como tais”. Se há questões objetivas, e elas são inegáveis, o jovem também tem que, em certa medida, escolher, obviamente mediante muitos impedimentos inter-relacionados, seja de ordem econômica, familiar, social, cultural etc.

Lukács (1978, p. 06) contribui ao afirmar que toda práxis social tem caráter contraditório. “Por um lado, a práxis é uma decisão entre alternativas, já que todo indivíduo singular, sempre que faz algo deve decidir se o faz ou não.” Porém, como alerta o autor, essa decisão tem contornos colocados pelas necessidades sociais.

Todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas futuras. A necessidade social só pode se afirmar por meio da pressão que exerce sobre os indivíduos (frequentemente de maneira anônima), a fim de que as decisões deles tenham uma determinada orientação (LUKÁCS, 1978, p. 06).

Embora as condições objetivas condicionem as possibilidades, coloca-se com força a premente “capacidade individual” de enfrentar profundas mudanças na forma de relacionar-se com os demais, no modo de conhecer criticamente a “realidade histórico-social” e a própria “modalidade de participação”, o que torna possível concretizar a radicalização (FORACCHI, 1972, p. 37-38).

Em síntese, as condições objetivas são determinantes, mas há, parafraseando Thompson (1987), um *fazer-se* do “jovem radical” que passa também por um plano subjetivo. Ao assumir a “ação contestadora”, o jovem o faz tendo como fundamento dessa escolha a opção do comum, do coletivo, do social, do global, caracterizado pela “apreensão totalizante das contradições existentes no sistema social”, culminando num “engajamento definitivo de contestação” que marca a “juventude como um estilo de participação expressivo”²⁵⁸ (FORACCHI, 1972, p. 35; 39).

²⁵⁸ Entretanto, pode haver descontinuidade do “vínculo radical”, esse não é um caminho sem retorno e os fatores que a originam podem ser pessoais, institucionais e/ou sociais, individualmente ou inter-relacionados. Segundo Foracchi (1972, p. 39, grifos nossos), “Por um lado, o jovem radical, ao defrontar-se com os chamados ‘oprimidos do sistema’, toma contato com uma situação de vida que desconhece, enquanto dimensão da realidade histórica e social e sem precedentes na sua experiência anterior. O contato com situações de vida, tão profundamente inéditas para ele, pode romper a sequência de

Entretanto, a permanência no quadro da radicalização somente ocorre para uma pequena parcela de jovens, aqueles que conseguem cumprir requisitos que, segundo Foracchi (1972, p. 39), configuram uma espécie de “situação de privilégio”, que viabiliza “a opção radical”. Os radicais são os privilegiados social, educacional/intelectual e familiarmente, pela junção desse “acervo de fatores”. A autora refere-se à juventude pequeno-burguesa estudantil da década de 1960 e 70. Consideramos que há diferenças para os jovens assentados, militantes do MST, por configurarem uma trajetória marcada por uma situação financeira que situa tal privilégio em outro patamar. A vida de sofrimento, privação, sacrifício, muito trabalho e luta pela sobrevivência demarca sobremaneira os jovens e o jovem militante entrevistados.

Essa perspectiva auxilia na compreensão do número reduzido de jovens militantes no Assentamento Marcos Freire, que é organizado individualmente tendo como base o trabalho familiar. Os traços comuns desses jovens são “a opção radical”, sustentada por uma estrutura familiar, tendo pais que foram ou continuam sendo militantes, apoiam ou ao menos não impedem a participação política; além de uma estrutura econômica, que tendencialmente se liga à família, porque, na fase de vida em que estão, o processo é justamente de busca de autonomia financeira (entre outras). Os jovens militantes dos assentamentos possuem famílias que prescindem do seu trabalho, ao menos cotidianamente, para a produção da existência.

Isso não se faz sem concessões por parte dos jovens que, se têm apoio dos familiares, - para os casos daqueles que ainda se encontram numa situação de dependência, o que é a maioria-, também têm que, de alguma forma, auxiliar na sua manutenção enquanto jovens e militantes, haja vista que a situação econômica das famílias não vai muito além da sua própria sustentação, num quadro de escassez.

Nesse sentido, para os egressos militantes há uma situação comum de associação entre militância e trabalho. Em outras palavras, as atividades

radicalização no sentido específico de que pode identificá-lo com a prática recorrente desse tipo de atuação e de contato, prematuramente definido como o de maior importância. A descontinuidade da radicalização assume, nesse caso, ao aspecto de retração e cristalização precoce de uma experiência crucial. Por outro lado, a submersão em atividades estimuladoras da mudança social, regulamentadas no plano institucional pode limitar a atuação radicalizadora ao nível em que ela é socialmente permitida, ratificando, assim, uma prática reformista radical, mas não contestadora. É necessário acrescentar que esta prática é também crítica com relação à eficiência relativa da inovação institucional.”

que exercem pelo Movimento, ou pelo menos algumas delas, disponibilizam um recurso mínimo, através de bolsas advindas de projetos realizados pelo MST em parcerias, principalmente, com instituições públicas, sobretudo no âmbito da educação, ou no caso específico de um jovem, pela atividade de vereador municipal.

Cerca de 93% das famílias dos alunos do Colégio Iraci recebem subsídios do Bolsa Família, expressivo da situação de debilidade e escassez vividas no assentamento. Nesse contexto, os jovens se deparam com a necessidade de reproduzirem suas vidas e a vontade que isso passe a ocorrer de forma autônoma dos pais. Diante desse cenário, os jovens militantes podem ser considerados “privilegiados”. Esses têm uma renda advinda da conjugação entre trabalho e militância, o que ajuda a assegurar as condições materiais de sua existência e o próprio engajamento, ainda que esteja bem longe de garantir uma autonomia financeira. Os valores das bolsas são baixos, algumas correspondem a meio salário mínimo. Por serem originárias de projetos com o governo federal e estadual, não possuem continuidade e, tampouco, estabilidade. Ainda assim, em meio a tantas dificuldades econômicas de reprodução da vida no assentamento, só se mantém como “jovem radical” aquele que consegue sobreviver nessa/dessa militância, com muito, pouco ou nenhum apoio familiar.

Aqui temos um ponto importante: a organização da produção nos assentamentos. No Marcos Freire, ela é individual e familiar, uma característica que dificulta a formação da consciência de classe e, além disso, a organização coletiva, como destaca Hobsbawm (2005). A dispersão de 578 famílias, numa extensão de aproximados 10.000 hectares, nos leva a pensar sobre a viabilidade da realização de ações coletivas dos jovens. São grandes as distâncias que separam as casas e as onze comunidades do assentamento. Como, então, se deslocar para ir a reuniões e encontros? O problema estrutural da falta de mobilidade aparece, tal qual nas metrópoles, embora por motivos diferentes. Se nessas sobram meios individuais de locomoção, o que acarreta um caos no trânsito, no assentamento há uma escassez de meios de transporte coletivos e individuais, estradas, entre outras questões. Há diferenças²⁵⁹, mas, para a classe trabalhadora, efetivamente há semelhanças. As dificuldades e restrições estão postas.

²⁵⁹ Milton Santos (2003, p. 148), embora assuma uma concepção de que o antagonismo cidade-campo como “simple modelo de dominação e exploração escamoteia” o fundo da questão, afirma, por outro lado, que há um corte estrutural da cidade em relação de vantagem, como o espaço que tem mais acesso à especialização, porque historicamente privilegiado nesse sentido, a fim de atender às exigências do capital. Para Santos (2003, p. 148-149), há

São necessárias condições objetivas para viabilizar a participação política dos jovens. Reuniões e encontros requerem planejamento e execução, exigem custos e, para utilizar uma expressão bem juvenil, “quem paga a conta”? Não há que se cair na armadilha da acomodação pelas verbas públicas destinadas aos projetos, que, se de um lado, fundamentalmente têm sido conquistados pelo MST, de outro, precisam ser compreendidos pelos jovens como uma expressão contraditória entre ter que mover-se, pressionando o Estado para garantir o acesso aos bens da humanidade e, ao mesmo tempo, buscar a ruptura, no sentido da superação das relações sociais capitalistas, das quais o Estado é constituinte.

Mais um indício que fortalece a importância da reorganização da produção dos assentamentos vem da própria militância jovem. Segundo Hobsbawm (2005), o isolamento é um atraso para o desenvolvimento da consciência de classe. Do observado durante a pesquisa, o envolvimento na militância também traz para os jovens a necessidade de repensar a vida no assentamento. Para dar conta de suas tarefas, precisam se comunicar e, na atualidade, o fazem majoritariamente pela internet, não por desejo simplesmente, mas pela condição objetiva que está colocada aos seres humanos no século XXI: a substituição progressiva de todos os meios antigos de comunicação (cartas, telegramas, fax, telefone) pelo formato digital e virtual. Como fazer isso num assentamento que não dispõe de conexões de internet, nem celular, e que até mesmo cartas dificilmente são entregues?

Mais uma vez, o Colégio Iraci se torna um espaço requisitado por dispor de computadores e internet que, mesmo não sendo o que há de mais avançado em termos tecnológicos, ao menos está acessível. Entretanto, em seu limite, cabe afirmar que essa disponibilidade só é possível pela existência de uma equipe interna de direção, coordenação e funcionários

“dicotomia entre cidade e campo, consequência da seletividade das variáveis estruturais do espaço, que favorece a cidade. [...] Essa dicotomia, representada nos primórdios do capitalismo por uma divisão social do trabalho que reservava para as cidades as tarefas intelectuais e para o campo as tarefas manuais, exprime-se agora pelo fato de que, no espaço nacional, o único subespaço onde estão reunidas as condições para uma reprodução mais pujante do capital é a cidade, graças à presença de complexos industriais e de serviços que garantem a multiplicação financeira e a multiplicação tecnológica. As cidades multifuncionais ou metrópoles econômicas conhecem essas duas formas de aceleração do capital, enquanto que as cidades industriais não conhecem senão a segunda. [...] A urbanização capitalista é o resultado da especialização capitalista do espaço total mas não é forçosamente condição suficiente para reproduzir esta especialização no interior do país.”

que, embora minoria, possui vínculo com o MST. O que aponta para a importância destes sujeitos e também para a reafirmação do entendimento de que a conquista da escola não encerra a luta. Ao contrário, ela é permanente, uma vez que o assentamento é território em disputa e, localmente, as prefeituras exercem, em sua maioria, força oposta, como afirmam Machado (2003) e Dalmagro (2010).

Ainda sobre o isolamento, Marx e Engels (2006, p. 89), no Manifesto do Partido Comunista²⁶⁰, explicitam como a burguesia, no processo de desenvolvimento capitalista, suprimiu a “dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população”. As populações foram se aglomerando, a produção da vida se transformou em algo social e a propriedade foi concentrada em poucas mãos. Contraditoriamente, esse processo ampliou as possibilidades de desenvolvimento da consciência de classe (HOBSBAWM, 2005).

Perrot (1996, p. 111-112) aborda as ações coletivas do jovem operário no século XIX e o “seu papel incitador”. Num contexto de mudanças, a “fábrica, mais que a oficina, favorece ações coletivas”, pela possibilidade concreta de um agrupamento mais concentrado dos jovens. Nesses momentos, surgem “figuras de jovens ‘líderes’, com a voz potente, o tom da recusa e às vezes o carisma que arrebatam”.

A dispersão vivida nos assentamentos individuais é uma barreira para a mobilização política dos jovens. Isto já aponta, tal como Martins (2009) e Dalmagro (2010), o significado atual da organização dos assentamentos sob uma base produtiva que garanta a subsistência e, concomitantemente, o ensaio de “formas autogestionárias” de produção. Junto às alternativas encontradas para garantir as condições materiais coletivamente, abrem-se possibilidades de formação de novos sujeitos, ao passo em que também potencializa a militância dos já inseridos. As autoras demonstram como essa tem sido uma preocupação, nos anos 2000, do MST, que vem buscando rearticular-se internamente e retomar a produção nos assentamentos. As diretrizes apontam a “organização de um novo tipo de assentamento que permita acumular forças no atual estágio da luta de classes e proporcionar novas circunstâncias” de formação humana (CONCRAB, 2001, p. 08). Resumidamente, essas orientações envolvem a mudança do modelo produtivo, com a adoção da agroecologia, recolocando a necessidade da ciência e da tecnologia para a produção humana, e não do capital; novas formas de organização dos assentamentos, que superem o isolamento e possibilitem maior convívio social; elevação do padrão cultural e político, buscando qualificação técnica que permita um efetivo

²⁶⁰ O original data do ano de 1848.

desenvolvimento da cooperação agrícola (CONCRAB, 2001; CONCRAB, [200-] apud DALMAGRO, 2010). A produção precisa combinar a obtenção de alimentação diversificada e qualificada para os assentados, com uma “renda mínima, se possível mensal”, a partir do trabalho coletivo, compreendido como “forma superior de cooperação” que possui o “sentido estratégico” do novo jeito de conceber a agricultura (CONCRAB, 2001, p. 21).

As condições que estão postas para o desenvolvimento do “jovem radical” do MST, em particular os egressos, abarcam pelo menos quatro aspectos: a totalidade social do capital, que concentra riqueza nas mãos de poucos e espalha miséria e degradação humana; a existência do MST como força que se coloca contrária a essa generalidade e em disputa no assentamento; o Colégio Iraci, como uma faceta do Movimento e, ao mesmo tempo, como colégio público, portanto, também força em disputa; enfim e, sobretudo, a forma de produzir no assentamento sob as bases do modelo individual, que precisa ganhar força na luta pela sua modificação. É necessário garantir a produção das condições materiais para se viver, ao mesmo tempo em que se fortaleça o desenvolvimento de experiências que se contraponham ao existente. O MST, enquanto uma organização coletiva que se coloca como uma força em luta para a superação do capitalismo, é quem pode assegurar a continuidade do processo de radicalização dos jovens e, com isso, sua própria continuidade.

5.2 JUVENTUDE MILITANTE, A CONJUGAÇÃO ENTRE TRABALHO, MILITÂNCIA E CONTINUIDADE DOS ESTUDOS.

Singer (2005), em estudo sobre “Perfil da Juventude Brasileira”, conclui que há posicionamento político dos jovens, mas pouca atuação direta e efetiva para mudanças. O alto nível de pobreza os impede de estabelecerem ações porque precisam anteriormente garantir as bases materiais da existência.

Para a juventude, o trabalho, além de ser meio para suprir a subsistência, também assume o significado de possibilidade de emancipação financeira e, conseqüentemente, emocional-familiar. A “busca da experiência e da maturidade” pressupõe o acúmulo de situações de trabalho, distinguindo-o de “outras situações sociais formadoras”. Ele “representa para o jovem uma oportunidade de entrar em contato com outros setores da realidade”, amplia o espectro de relações e as “aspirações de participação social” (FORACCHI, 1972, p. 138).

Todavia, possui um “conteúdo emancipador provisório” e parcial porque, “nas condições dadas, as suas potencialidades emancipadoras

também são relativas e reduzidas” (FORACCHI, 1972, p. 130, grifos da autora). Ainda que esse aspecto seja constituinte geral do trabalho no capitalismo, para os jovens militantes ele assume, aparentemente, um caráter distinto que é o de contribuir para a luta de classes. Se isso não supera a divisão social do trabalho, prerrogativa da emancipação humana, ao menos lhe confere um sentido potencial de transformação. Ele é mais do que simplesmente uma “rotina para remunerar” ou um “emprego” dos militantes. Esses possuem uma representação que “escapa à contingência”, à “fimbria do imediato”, não se restringindo à apenas uma “parcela do cotidiano” e estimulando uma certa “potencialidade criadora” (FORACCHI, 1972, p. 134).

Porém, em essência, as manifestações da parcialidade da emancipação dos jovens militantes são perceptíveis na “aquisição prematura de papéis de adultos” (FORACCHI, 1972, p. 131), no cansaço físico pela jornada extenuante de tarefas a cumprir e, principalmente, no determinante da produção das bases materiais da vida. A necessidade de receber recurso financeiro, ao mesmo tempo em que permite viver, prende-os à obrigação de ter que cumprir tarefas para além da militância, advindas de exigências dos projetos e convênios estabelecidos.

Os jovens do assentamento buscam o assalariamento. O contexto vivido em suas histórias familiares é de múltiplas frustrações. Cresceram com as incertezas do plantio da agricultura, com as dificuldades de financiamento e crédito. Os pais, ou eles mesmos, buscaram no assentamento, seja pela luta organizada ou pela “compra de lotes”, uma forma de “melhorar de vida”, mas os avanços nem sempre foram alcançados. No âmbito mais geral, a renda mensal é o que se coloca como meta, objetivo a ser atingido, num momento em que o “medo da sobra” ronda esses jovens, como destaca Novaes (2005). Não lhes foram apresentadas perspectivas alternativas de produção da existência. Para os que vivem com os pais, o pedaço de terra não viabiliza condições materiais a todos da família. A vida ao redor é dura, cheia de dificuldades. As necessidades objetivas interagem com seu “espírito de jovem” e os levam a buscar possibilidades em outros espaços.

O *turn over* vivido na França do século XIX – viagem dos jovens operários por várias cidades em busca de diferentes trabalhos em fábricas e oficinas – adquiria “múltiplas funções, iniciação ao ofício, à sociabilidade, ao amor e à política”, inseriam o jovem operário na vida pública e ofereciam um “formidável alargamento de horizonte” (PERROT, 1996, p. 115).

Põem-se em evidência as relações campo-cidade como uma problemática atual e que merece atenção. Se não é possível colocar no

mesmo patamar os aprendizados dos jovens franceses do século XIX com o vivido pelos jovens trabalhadores dos anos 2000, podemos fazer um esforço de retirar dessa experiência histórica alguns elementos importantes.

Partimos do pressuposto concreto de que o processo de acumulação do capital tem gerado mais riqueza concentrada de um lado e, de outro, mais miséria, portanto, as condições degradantes se agravaram, como destaca Harvey (2005). Podemos afirmar que as possibilidades se restringiram no decorrer do tempo e o horizonte deixou de ser tão alargado. Muitas aprendizagens dos jovens que saem do assentamento em busca de um emprego na cidade se dão pelo sofrimento, pela desilusão, pela falta de opção. Os jovens não saem simplesmente, eles ficam “indo e vindo” na “luta para sobreviver”²⁶¹.

Ao verificarmos os trabalhos exercidos pelos egressos em sua multiplicidade de setores: agrícola, industrial e de serviços, na militância ou não, dentro e fora do assentamento, notamos que todos possuem uma unidade, estão em maior ou menor grau, subsumidos pelo capital. O peso do trabalho atinge a todos, na fábrica, no lote, na militância, na limpeza, na cozinha etc. Isso não ocorre dentro ou fora do assentamento, permeia a vida de todos, independentemente do espaço que ocupam. O contexto múltiplo e complexo é explicitado pelos três exemplos a seguir:

- 1) Lucas²⁶², que trabalhava em Joinville, numa indústria que “pagava bem” e que “para quem morava no sítio, aquilo lá era moleza”, pediu demissão e foi participar de uma ocupação num município próximo ao do assentamento dos pais. Foi despejado e retornou para o trabalho industrial, mas acenou a vontade de voltar a trabalhar na terra.
- 2) A tecnologia e mecanização na agricultura aumentaram a sua produtividade. É possível ao “jovem do assentamento trabalhar apenas uma manhã, um dia”, mas depois não “tem o que fazer”²⁶³. Essa produção eleva os custos e nem sempre “o investimento vale a pena”²⁶⁴.
- 3) No Assentamento Ireno Alves, que faz divisa com o Marcos Freire e foi fruto da mesma ocupação, os assentados, buscando uma

²⁶¹ Depoimento de Kelli, em entrevista concedida à autora em 22/12/2010.

²⁶² Entrevista concedida à autora em 22/12/2010.

²⁶³ Afirmativas desse teor foram recorrentes nos depoimentos, presentes nas entrevistas concedidas à autora por Danilo, em 06/07/2010; Valdelir, em 20/12/2010 e Thaile, em 08/08/2011.

²⁶⁴ Rosália (Entrevista concedida à autora em 20/12/2010) e Valdelir (Entrevista concedida à autora em 20/12/2010).

alternativa de renda para os jovens, instalaram uma “fábrica de costura”, empregando 12 jovens que costuram “calça e calçado” para uma “firma de Santa Catarina²⁶⁵”.

A relação homem e natureza sob o capital está alienada. Porém, ontologicamente, trata-se de uma determinação recíproca. Subjetivar as forças da natureza e, ao mesmo tempo, objetivar-se como ser humano são dois momentos de um mesmo processo unitário: de humanização da natureza e da naturalização do homem. Tonet (2005, p. 39) ajuda a compreender a objetivação desde a sua unidade/totalidade com a subjetivação, sendo resultados materiais do trabalho em seu sentido ontológico, “que implica conhecimento e ação”.

Mészáros também contribui (2006) ao ressaltar o caráter permanente/essencial da objetividade humana, no ato de criar, fabricar bens e itens para suprir as necessidades humanas, estando vinculado à atividade humana vital. Todavia, como também trata o autor, sob o sistema capitalista a objetivação atinge, em sua maioria, o caráter da alienação.

De um lado a maquinaria, fruto do avanço da manufatura e da indústria moderna, possibilita a geração de riquezas excedentes, anteriormente inimaginadas, que poderia ser fator de libertação dos limites naturais, orgânicos, emancipando o homem das necessidades de sobrevivência. De outro, é ela mesma que, pela apropriação privada dos produtos resultantes do trabalho humano, gera um aprofundamento do processo de alienação humana sob a lógica de valorizar o valor, de ampliação do capital.

Desenvolvem-se as forças produtivas com o avanço da tecnologia, a fim de elevar a produtividade e diminuir o valor. No entanto, isto não significa diminuição no tempo de trabalho, ao contrário, aumenta-se o número de desempregados, de pessoas a quem é negada até mesmo a possibilidade de vender sua força de trabalho.

De tal assertiva conclui-se que a forma hegemônica da objetivação no capitalismo é a da alienação. Sua transcendência passa pela reestruturação dos aspectos que a conformam, com o fim na autoconstrução humana, sob domínio consciente e coletivo dos homens. Isso ocorre pela concentração da “produção propriamente dita nas mãos dos indivíduos associados”, como trazem Marx e Engels (2006, p. 107)²⁶⁶

Compreendemos, portanto, que somente é possível criar objetos, materiais e imateriais, por meio de relações livres se o processo de criação ocorre entre homens que se encontram em situação verdadeiramente de

²⁶⁵ Valdelir (Entrevista concedida à autora em 20/12/2010).

²⁶⁶ O original é de 1848.

liberdade. Isso porque as objetivações humanas precisam ser livres para que o homem, efetivamente, também o seja, como reforça Tonet (2005).

Mészáros (2007, p. 158) assevera o fato de que o capital, com os incrementos tecnológicos, cria tempo supérfluo que, porém, não pode ser utilizado para satisfazer as necessidades humanas, “hoje cruelmente repudiadas, desde as exigências de educação, saúde, até a eliminação da fome e desnutrição em todo o mundo”. O capital não se preocupa com a “duração da vida da força de trabalho”, utiliza-se de todo o tempo do trabalhador, retira-lhe todas as suas energias. O trabalhador “durante toda a sua existência, nada mais é que força de trabalho, todo o tempo disponível é “tempo de trabalho, a ser empregado no próprio aumento do capital” (MARX, 2010a, p. 306).

Mais um aspecto que explicita um quadro de agravamento da situação de miséria e as relações campo-cidade colocadas aos jovens diz respeito aos índices de homicídio e violência. Estes historicamente se concentravam em grandes cidades, como frutos dela, da sua característica de aglomeração de pessoas e de oportunidades de emprego pela industrialização. Com as “soluções espaciais” encontradas pelo capital para seguir em seu processo de acumulação, as indústrias têm se instalado em diferentes espaços e, como afirma Silver (2005), “onde o capital vai o conflito vai atrás”, porque, com ele, seguem os processos de espoliação e deterioração humana, na antinomia riqueza concentrada e pobreza espalhada.

Nesse sentido, tem ocorrido no Brasil um processo denominado de “interiorização da violência”. Os casos de homicídios e mortes violentas têm aumentado consideravelmente, migrando das metrópoles para o interior dos estados. Rio Bonito do Iguazu, que dista cerca de 400 km da capital do Estado, é exemplar nesse sentido. Em 2008, estava entre os 100 municípios brasileiros de mais elevada taxa de homicídios pelo total da população. (WAISELFISZ, 2011). O entendimento de que o interior é um local tranquilo para se viver não deixa de ser mera aparência.

Ao adentrarmos nas questões próprias do MST que dizem respeito às relações campo-cidade, Martins (2009, p. 166-167) afirma que os jovens urbanos estavam articulados ao MST desde sua origem. Os universitários, nos fim dos anos 1990, passaram a se inserir politicamente no MST, trazendo suas experiências da militância estudantil e também de diferentes

formações profissionais, ajudando a qualificar as ações do Movimento, incluindo também as que envolviam a juventude²⁶⁷.

A segunda geração de jovens militantes já tem assumido o debate da juventude sob as bases das relações campo-cidade, resumidas por Martins (2009) por três aspectos: as idas e vindas e entrada de jovens urbanos no Movimento; a compreensão da totalidade do capitalismo, que envolve todos; a incorporação da juventude das periferias buscando unidade em sua proposta política nos temas relacionados com a educação, trabalho e renda, cultura, arte, sobretudo na luta antiimperialista.

Expressão particular disso foi a participação de um jovem de um movimento urbano da região metropolitana de Curitiba durante a II Jornada Nacional da Juventude Sem Terra que, no Paraná, ocorreu entre os dias 8 e 10 de agosto de 2010, em Rio Bonito do Iguazu²⁶⁸. Ele contribuiu com uma exposição sobre a organização e participação dos jovens na 2ª Conferência Nacional de Juventude²⁶⁹, na qual o MST possuía vagas para a inscrição de delegados.

O material de estudo utilizado nesse encontro foi uma edição especial do *Jornal Sem Terra*²⁷⁰, elaborado para servir como apoio e divulgação da II Jornada. Os principais temas debatidos versavam sobre os desafios mais imediatos e os “ligados à luta mais ampla”. Entre eles, o trabalho e renda, a autosustentação da juventude em áreas de assentamento, a cooperação”, o uso dos agrotóxicos e seus impactos na saúde humana e ambiental, “a urgência de viabilizar não somente experiências isoladas em agroecologia, mas a produção de alimentos saudáveis”, a educação “de caráter libertador” (MST, 2011, p. 01).

No texto “Queremos internet! Vamos à luta!”, a estratégia anunciada para a luta pela democratização da comunicação, com ênfase na internet, é

²⁶⁷ Informações retiradas de Martins (2009) a partir de entrevista feita com João Paulo Rodrigues, do Coletivo de Juventude do MST e membro da Coordenação Nacional.

²⁶⁸ Dados da observação participante ocorrida durante todo o evento. A II Jornada Nacional da Juventude Sem Terra ocorreu em vários estados e no Paraná aconteceu reunindo os jovens em escolas dos assentamentos. Na região centro-oeste a opção foi por unificar os jovens

²⁶⁹ A 2ª Conferência Nacional da Juventude ocorreu em Brasília, entre os dias 9 e 12 de dezembro de 2011, e foi organizada por entidades ligadas à juventude, do movimento estudantil, partidos políticos, além do Conselho Nacional de Juventude, com recursos públicos.

²⁷⁰ *Jornal da Juventude Sem Terra*, nº 2, MST (2011), disponível em <http://www.mst.org.br/jornada-juventude-sem-terra-2011/veja-jornal-especial-da-jornada-da-juventude>.

somar-se “aos movimentos da cidade em defesa do Plano Nacional de Banda Larga”, com vistas a garantir a “universalização do direito à internet de alta velocidade”, “pública, gratuita e de qualidade” (MST, 2011, p. 03).

Dalmagro (2010) destaca como um dos campos fundamentais de atuação do Movimento a sua articulação com os setores urbanos organizados da classe trabalhadora, como também o desafio de fomentar a mobilização de outros ainda desorganizados, configurando acampamentos com pessoas das periferias das cidades. Torres-Rego (2011) estudou um assentamento na região metropolitana de São Paulo e enfatizou a existência expressiva de jovens que possuem famílias não oriundas do trabalho agrícola. Antunes (2011) reforça essa compreensão, destacando a existência de importantes ações de interação com movimentos urbanos desempenhadas pelo MST.

A militância do jovem assume um especial valor nesse sentido, porque o engajamento em lutas específicas, bem como em comunhão com outros movimentos, fornece o significado da articulação entre a “consciência sindical” e a “socialista” abordada por Hobsbawm (2005) como essenciais no desenvolvimento da consciência de classe.

Indo mais a fundo e ampliando para uma escala global, Harvey (2005) trata das diferenças e proximidades no campo da luta “anticapitalista, antiimperialista e antiglobalização” e o necessário avanço no sentido de iniciar

um movimento centrífugo quanto às particularidades e centrípeto rumo a uma política mais ampla de destruição criativa mobilizadora contra o regime dominante de imperialismo neoliberal imposto ao mundo pelas potências capitalistas hegemônicas (HARVEY, 2005, p. 146).

Para Hobsbawm (2005), se a consciência de classe se desenvolve concretamente em “nível nacional”, a superação da antinomia capital e trabalho requer o rompimento das demarcações entre nações, as quais o próprio capital já vem consolidando em seu processo de acumulação, desenvolvendo um “intercâmbio universal” (MARX; ENGELS, 2006, p. 88).

No plano das exigências imediatas, pensar a condição do jovem é pensar a do assentamento e a da urgente (re)organização da sua base produtiva. Os dirigentes do MST anunciam que há preocupação nesse sentido. Em texto avaliativo sobre a Marcha Nacional, expõe-se que “somente com as discussões e educação artística os jovens não permanecerão nos assentamentos”. O que se busca é um projeto econômico comum, sem setorizar os jovens, as mulheres e os homens. Destaca-se o

insuficiente modelo de reforma agrária, considerado como “uma proposta centralizadora, machista e centrada na propriedade privada da terra” e a insuficiência da luta por melhores créditos e/ou pela ampliação às mulheres e jovens (MST, 2005, p. 41-42). Aponta-se o entendimento de que

somente será possível organizar os jovens se modificarmos a maneira de organizar os assentamentos, onde a propriedade privada da terra não esteja no centro, e o espaço geográfico seja para produzir renda. E, através da infraestrutura organizar a convivência, a participação e as manifestações artísticas (MST, 2005, p. 41).

Essa é uma força que precisa ser posta em luta nos assentamentos, pela relevância que possui ao oferecer condições objetivas de qualificar a produção da vida dos jovens e de todos os trabalhadores assentados. Necessária mas não suficiente, porque recoloca a necessidade de uma “reestruturação verdadeiramente radical”, como Mészáros (2002; 2007) afirma. Apenas com ela é possível alcançar a emancipação humana, a omnilateralidade, o usufruto do reino da liberdade em uma “associação onde o livre desenvolvimento de cada um é condição do livre desenvolvimento de todos” (MARX; ENGELS, 2006, p. 107).

5.2.1 A continuidade dos estudos

A forma de produzir a vida nos assentamentos e a formação dos jovens são duas preocupações do MST que se encontram em sintonia. A luta pelo acesso à continuidade da escolarização, em nível médio e superior, tem ganhado força desde 2005, e as Licenciaturas em Educação do Campo têm sido um dos cursos organizados pelo Movimento, a exemplo da turma experimental do ITERRA, em parceria com a Universidade de Brasília e o MEC, formada em 2010 (CALDART, 2010).

Os dados da pesquisa demonstram que, no âmbito do assentamento, a continuidade dos estudos vem sendo potencializada pelo MST. Ainda que para uma minoria, vem permitindo o acesso ao nível superior de jovens militantes principalmente, mas também àqueles que reconhecem a importância do Movimento. Dos 10 egressos entrevistados que continuaram os estudos em cursos do MST, oito faziam a Licenciatura em Educação do Campo. Dois eram estudantes de Geografia, mas acabaram desistindo, um por decisão da coordenação do seu assentamento, para que assumisse a tarefa de concorrer ao cargo de vereador, e a outra por ter se afastado do MST devido a problemas internos. Somente duas jovens faziam curso superior em instituições privadas, desvinculadas do Movimento.

Mas por que é importante seguir nas etapas de escolarização? O estudo é para o MST um princípio fundamental para a apropriação dos conhecimentos da totalidade social e na formação de militantes. Estudar é poder conhecer a realidade e transformá-la é, portanto, um instrumento de militância e não apenas de exercício de abstração, diletantismo, ligando-se de forma concreta tanto ao que se passa no imediato quanto ao sentido histórico da humanidade e especialmente da classe trabalhadora. Embora o acesso aos conhecimentos, “à teoria, à ciência” possa ocorrer “nos cursos, nos livros, nos seminários, nos debates com outros companheiros mais estudados” (MST, 2001, p. 119), para Freitas (2011b, p. 122) “não podemos prescindir das escolas regulares no presente momento histórico”.

Para Silver (2005, p. 116), a “educação de massas surge como uma das ‘indústrias de bens e capital’ mais importantes do século XXI”, como “produtora de conhecimento e de “trabalhadores com a qualificação necessária” para a forma de acumulação de capital que se impõem como muito dependente do conhecimento. Alves (2008, p. 235), por sua vez, afirma que a “‘massificação do ensino superior’ trouxe consigo um aumento de licenciados, que ingressam no mercado de trabalho”, paradoxalmente, num período em que “as economias se confrontam com ciclos de crescimento econômico cada vez mais curtos e com os efeitos dos processos de internacionalização e globalização” que geram índices cada vez maiores de desemprego no mundo.

O capital coloca a necessidade de alongamento da escolarização mediante a demanda por incrementos tecnológicos no processo produtivo, no intuito de elevar a produtividade, ao mesmo tempo em que diminui a demanda por trabalhadores. Contradição inerente à indústria moderna e à produção capitalista (MARX, 2010a).

Decorrente do contexto apresentado, a educação assume a pretensão de ter “papel decisivo na solução da ‘nova questão social’”, com “atribuições que se pautam por uma subordinação crescente aos interesses do capital e pela hipervalorização de sua dimensão utilitarista”. A escassez de emprego é escamoteada pela “promessa da empregabilidade” e pela “responsabilização individual” (ALVES, 2009).

No Brasil, a expansão da educação superior ocorre no início do século XXI corroborando com estes imperativos, sobretudo na sua íntima ligação com a modalidade à distância e pelos programas de subsídios às vagas nas universidades particulares, tal como o Programa Universidade para Todos (Prouni). (PINTO, 2004; RAIZER, NEVES, FACHINETTO, 2007; RODRIGUES, 2011). Para Silver (2005), os “*vouchers* escolares”, medida similar que ocorre nos Estados Unidos, de fornecimento de “vale-educação” pelo governo para as famílias pagarem vagas em escolas

particulares, junto à privatização, são estratégias do capital para fazer pressão aos professores. Afirma a autora que o “poder de barganha” dessa categoria é comparável ao dos trabalhadores da indústria têxtil e de automóveis, nos séculos XIX e XX, respectivamente. Até o presente, “o setor de educação tem estado relativamente imune a soluções tecnológicas. Isso quer dizer que uma expansão do sistema educacional leva à expansão do emprego dos professores” (SILVER, 2005, p. 119).

Isso ajuda a explicar o acento dado no país à expansão da educação à distância que, de alguma forma, afeta tanto a formação quanto a expansão do número de trabalhadores da educação. Essa modalidade é a que se torna mais disponível nas pequenas cidades do interior dos estados e tem sido a forma de acesso ao nível superior dos jovens do assentamento pesquisado.

Dessa forma, vemos como um avanço a possibilidade de que esses jovens possam acessar o ensino superior em cursos realizados pelo MST, o que lhes garante uma formação pautada em princípios de contraposição ao capital e, portanto, ao quadro exposto anteriormente. Se o estudo é fundamental para articular teoria-prática, conhecimento e ação política, contribuindo na formação de militantes, a conquista dos convênios com o Estado para a viabilização de cursos de nível superior é marcadamente um acréscimo no acúmulo de forças para a luta coletiva.

No entanto, há limites, como todas as ações de contraposição ao capital, sob o seu domínio. Entre eles, a necessária relação com o Estado, “uma barreira gigante que limita avanços na proposta educacional do MST, e, ao mesmo tempo, o meio de “generalizar a educação escolar” (DALMAGRO, 2010, p. 260). Martins (2009) destaca que a ênfase dada pelos jovens de sua pesquisa à formação política como resultante da aproximação e identificação ao MST, mediante a inserção nos cursos formais do Movimento, revela a fragilidade desse processo formativo da sua base social nos acampamentos e assentamentos.

Vendramini e Machado (2011, p. 95) alertam para a alternância entre trabalho e escola²⁷¹, que, se em princípio são estabelecidos para que os

²⁷¹ Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, bem como outros organizados pelo MST, principalmente os desenvolvidos no Instituto de Educação Josué de Castro, pertencentes ao ITERRA/RS, ocorrem em sistema de alternância de estudos, entre Tempo escola e Tempo Comunidade. O primeiro é “o tempo de presença direta dos educandos [...] para o desenvolvimento do conjunto de atividades do curso e participação nos processo pedagógico geral [...]” “O Tempo Comunidade é o tempo de retorno ou de presença direta dos educandos no dia a dia dos acampamentos e assentamentos realizando tarefas” do curso ou “das instâncias do MST responsáveis pelo acompanhamento neste

educandos possam vincular teoria e prática, “não implica efetivamente numa relação entre o trabalho e a educação”, tomando como “base uma formação unilateral, com ênfase na profissionalização”, e, em muitos casos, “sem estabelecer uma real articulação entre ambos”.

Considerando os condicionantes apresentados, compreendemos que o acesso ao nível superior, por meio de cursos organizados pelo MST, não deixa de se constituir como um espaço significativo de formação dos jovens. Esta ocorre a partir de um referencial teórico-metodológico que tem como meta refazer a escola e, concomitantemente, refazer a vida nos assentamentos, sem perder de vista o central, a luta política pela transformação social. Freitas (2011b) afirma a importância das experiências ocorridas no interior do MST e, especificamente, no campo da formação de profissionais da educação.

[...] os avanços ali alcançados são fundamentais porque, para “formar” de maneira diferenciada, é preciso primeiro conceber uma “forma escolar” diferenciada e, em seguida, é fundamental que se tenha uma estratégia igualmente diferenciada para formar um novo magistério. O novo magistério só se desenvolve se houver uma nova forma escolar que lhe sirva de horizonte. Forma-se o professor segundo a forma escolar que se tem em vista (FREITAS, 2011b, p. 131).

Os depoimentos dos egressos no que diz respeito à continuidade dos estudos realçam a necessidade de o Colégio Iraci ampliar o escopo da formação focado no trabalho do campo. Esse procedimento permite que os jovens possam ter um entendimento mais alargado no momento da escolha por um curso superior, uma carreira a seguir. Segundo uma egressa, além da agricultura “existem outras profissões e nós também podíamos aprender sobre elas”²⁷². Há uma preocupação em incentivar a continuidade dos estudos dos jovens, demonstrada pela equipe pedagógica, diretiva, em

Tempo. Combina atividades de estudo com a participação direta nas ações do Movimento, continuando ou iniciando a realização de tarefas para ou pelas quais os educandos estão no seu Curso específico, e atendendo as demandas específicas de trabalho em cada local” (MST, 2001, p. 22). Esse tem sido o modelo adotado também pelos cursos que são desenvolvidos nas universidades, sob a coordenação conjunta do MST que, porém assumem modificações dependentes de cada caso.

²⁷² Depoimento reincidente de pelo menos a metade dos egressos entrevistados.

conjunto com alguns pais e funcionários²⁷³. Entretanto, a perspectiva de formação voltada ao trabalho do campo assumida pela escola não condiz com o contexto existente. Materialmente, o contingente de jovens no setor de serviços dentro do próprio assentamento revela a forma histórica de autoexpansão do capital, como demonstram Pochmann (1998; 2004; 2007) e Silver (2005), entre outros.

Vendramini e Machado (2011, p. 96) apontam a contradição. De um lado a luta do MST abarca a totalidade, constituindo-se como um embate “anticapitalista”, que “coloca em xeque a propriedade privada e busca a coletivização da terra e do trabalho”. De outro, é reducionista “ao propor à escola uma formação para o trabalho no campo” a fim de que contribua para a permanência no campo e o desenvolvimento “do gosto pelo trabalho agrícola”. Dalmagro (2011, p. 51) corrobora essa aceção e afirma

Entendemos que a escola do MST, ao formar para o trabalho, precisa conhecer e problematizar as formas existentes de produção, desde as artesanais e manuais até as mais complexas. [...] avançando no intuito de dominar a tecnologia e a ciência embutidas nos processos produtivos, seja para incorporá-las ou rejeitá-las. [...] De nosso ponto de vista, a escola não pode se ater estritamente para a formação para o trabalho no campo; de outro lado, se ela for às bases dessa forma de trabalho, verá que esta guarda muitas relações com o trabalho urbano e industrial.”

Dessa forma, a continuidade dos estudos para além do Colégio Iraci se articula com a trajetória escolar vivida nele, pela possibilidade de que os jovens ampliem o espectro de conhecimentos acerca do mundo do trabalho, do qual passam a se aproximar com um nível de amadurecimento cada vez mais aprofundado e complexo.

5.2.2 A relação com os adultos e o espírito de sacrifício

Castro (2006, p. 18), em sua pesquisa com jovens de assentamento no Rio de Janeiro, afirma que é preciso problematizar o “olhar que percebe no *jovem* o ator heróico da transformação social”. A construção social da categoria juventude por vezes identifica o jovem a um “espaço de subordinação nas relações sociais”

²⁷³ Conforme depoimento de Rosália (Entrevista concedida à autora em 20/12/2010), Ana (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010) e Tatiane (Entrevista concedida à autora em 22/12/2010).

Pode-se afirmar que o olhar para determinados indivíduos a partir da idéia (sic) de que estão numa fase de transição do ciclo-de-vida ou mesmo biológico, transfere para aqueles que assim são identificados, a imagem de pessoa em formação, incompletos, sem vivência, sem experiência, indivíduos ou grupo de indivíduos que precisam ser regulados, encaminhados. Isto tem implicação desde a dificuldade de se conseguir o primeiro emprego até a deslegitimação da sua participação em espaços de decisão (CASTRO, 2006, p. 06).

A autora chama a atenção para uma questão importante. Mesmo que a compreensão assumida não seja a que considera o jovem em si, e sim fruto da sua relação consigo, com os outros e com a totalidade social, sob a centralidade do corte de classes, é importante perceber que não se relega à subordinação, e sim à necessária relação que precisa se estabelecer entre as diferentes gerações.

O distanciamento da participação dos jovens nos espaços decisórios do assentamento foi uma problemática indicada em nossa pesquisa²⁷⁴ e, igualmente, no estudo de Castro (2006), bem como no de Sales (2006). Parece existir um círculo vicioso entre a desconsideração e desqualificação das intervenções e ideias dos jovens pelos adultos, o que gera a desmotivação dos mesmos para a participação.

Martins (2009) destaca os limites das relações de poder que são estabelecidas entre os adultos e a juventude militante do MST. Traz o espírito de sacrifício como um valor a ser repensado, uma vez que as contingências de hoje são diferentes das de duas décadas atrás, no início do Movimento, e a segunda geração do MST tem características que se distinguem.

Segundo constata a autora a partir de entrevista com liderança do MST responsável pelo Coletivo Nacional de Juventude²⁷⁵, os jovens participam dos setores e coordenações nacionais e estaduais, mas têm pouca inserção e autonomia nos assentamentos, nas decisões e encaminhamentos. Aponta ainda como o espírito de sacrifício, que baliza a ideia de militância

²⁷⁴ Conforme depoimentos de Gabriela (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010), Kesia (Entrevista concedida à autora em 08/07/2010) e Thaile (Entrevista concedida à autora em 08/08/2011)

²⁷⁵ Entrevista com João Paulo Rodrigues, “membro da Coordenação Nacional e responsável pelo Coletivo de Juventude do MST”. A entrevista foi realizada por Martins em 26/07/2007, na Escola Nacional Florestan Fernandes (MARTINS, 2009, p. 165).

do MST, não está em sintonia com o jovem atual. Cita relatos de jovens que demonstram como a “cobrança, o compromisso, a responsabilidade” pesam sobre o ombro dos jovens militantes, que muito cedo – aos 17, 18 anos, assumem tarefas das mais diversas ordens – nos seus acampamentos e assentamentos, na organização de encontros estaduais e nacionais. Vivem a pressão de ter que ser exemplo para os demais jovens e isso, por vezes, acaba afastando-os da luta. Para se afirmar frente aos adultos, o jovem tem que ser “tarefeiro”, mostrar serviço, o que lhes exige um comportamento de adulto. Segundo Martins (2009, p. 249), “de certa forma, o MST acaba reproduzindo as relações de poder que caracterizam o encontro entre jovens e adultos nas sociedades capitalistas modernas”.

Guardadas as proporções, o espírito de sacrifício do jovem militante pode ser comparado ao peso do trabalho, ao não usufruto do “tempo disponível”. Para os jovens militantes, a impressão de que “não tem nada para fazer”, vivida pelos demais jovens do assentamento que possuem produção mecanizada, não é muito comum porque, como observado na pesquisa, sempre há muitas tarefas a executar. Termina-se repetindo, pela própria militância, as “mutilações e restrições” do trabalho sob o capital na vida dos jovens.

Trotsky (1968²⁷⁶, p. 32), em crítica ao governo de Stálin, afirma:

Em todos os domínios, entretanto, a geração pós-revolucionária permanece ainda sob tutela. O que fazer e como, tudo lhe é indicado por seus superiores. A política, forma suprema do comando, continua integralmente nas mãos do que chamamos a velha guarda. E, embora dirigindo à juventude discursos muito cordiais e por vêzes [sic] muito lisonjeiros, os velhos guardam ciumentamente seu monopólio.

Thaile²⁷⁷ assegura que muitos jovens se encontram nas coordenações do Movimento, sendo acompanhados por militantes mais antigos, no sentido de promover a continuidade do MST, uma espécie de história viva, que contribui nos rumos a partir de sua experiência, que é bastante respeitada. Entretanto, afirma também que a participação dos jovens não é expressiva num plano mais local, em reuniões e assembleias do assentamento.

Foracchi (1972) destaca a importância dessa relação mútua entre as diferentes gerações e que no “processo de radicalização” dos jovens, os

²⁷⁶ Original data de 1936, sob o título *La Révolution trahie*.

²⁷⁷ Entrevista concedida à autora em 08/08/2011.

movimentos, as organizações coletivas que abrigam a formação do “jovem radical” precisam produzir sua história estando aberta ao novo.

A questão da conjugação entre trabalho e militância é um aspecto que reincide. Ajuda a pensar a continuidade do MST e as diferenças entre as gerações. Há um ideal de militante dos jovens atuais, mas não necessariamente correspondente ao do processo de gestação do MST (MARTINS, 2009). Assim como os estudantes da década de 1970 analisados por Foracchi (1977), os jovens militantes do MST precisam garantir sua sobrevivência, sem a qual a militância fica secundarizada. Dessa forma, as bolsas advindas de projetos com o Estado têm garantido uma inserção ocupacional desses jovens, conjugada à militância. Concretamente, os jovens precisam e querem sobreviver, ter autonomia e, em sendo a militância sua atividade central, ela precisa garantir isso. Temos a clareza de que estamos tratando essa questão desde uma particularidade, com depoimentos de sujeitos que fazem parte de um assentamento apenas e, embora tenhamos confrontado com outras pesquisas, compreendemos que a generalização pode não condizer com a totalidade dos jovens do MST.

O aspecto do trabalho-militância reitera, por sua vez, a necessidade de (re)organização da base produtiva dos assentamentos, para que seja possível formar novos sujeitos, bem com garantir a militância dos jovens sob outra perspectiva, mais ampliada e condizente com a formação político-ideológica almejada. Organizar a estrutura física, planejando espaços de convivência, com casas mais próximas, além de edificações de uso comum como galpões, armazéns, ou ainda áreas sociais que possibilitem a vivência comum da ludicidade, locais para reuniões, entre outros; “induzir” a cooperação produtiva, com experiências de trabalho coletivo na produção para garantia da vida e também como “resistência econômica” ao capital; a agroecologia como matriz tecnológica e produtiva e a titulação social da terra, são alguns dos elementos essenciais para criar condições de “florescimento de uma consciência política de classe” nos sujeitos desse processo, bem como o fortalecimento dos assentamentos como estratégicos na luta pela terra e contra o capital (MARTINS, 2006).

“As classes continuam a existir e a ter consciência. A expressão prática dessa consciência é que está hoje em questão, dadas as mudanças em seu contexto histórico” (HOBSBAWM, 2005, p. 52). A afirmativa nos leva a refletir sobre as distinções entre os jovens que iniciaram o MST, há mais de 25 anos, e os de hoje, que vivem em um contexto diferenciado. Ou muda o MST, ou fenece, posto que as modificações da “expressão prática da consciência de classe” decorrem de condições objetivas. Entretanto, se o contexto se difere no início do século XXI do vivido em 1980, há a permanência fundamental: a acumulação capitalista e a decorrente

exploração do trabalho pelo capital. Diante dela, o MST precisa se reafirmar como força em luta, por transformações estruturais radicais de nossa sociedade. Nesse sentido, ou permanece o MST com uma “consciência socialista” ou perde seu sentido histórico na luta política como organização da classe trabalhadora.

A FORMAÇÃO DOS JOVENS DIANTE DO MST E O COLÉGIO IRACI, CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sínteses acerca da temática da pesquisa foram sendo descritas ao longo dos capítulos, sobretudo do anterior, o qual teve o fim de problematizar e ao mesmo tempo suscitar aspectos conclusivos da pesquisa. Dessa forma, buscamos nessas considerações retomar pontos centrais da tese, reiterando nossas constatações sobre a formação dos jovens egressos do Colégio Iraci e sua relação com o trabalho, a militância e a continuidade dos estudos.

O jovem da classe trabalhadora do início do século XXI carrega a marca da sociabilidade do capital, assolado pelo desemprego, pela falta de perspectivas, pela violência, tráfico de drogas, prostituição. Pesquisamos essa situação com jovens egressos do Colégio Iraci (num contexto marcado pela luta do MST) indagando quais as necessidades sociais que configuram as alternativas de trabalho, militância e continuidade dos estudos desses jovens. Buscamos estabelecer os nexos e contradições do contexto desses com a escolarização de nível médio vivida na escola, considerando a formação de jovens militantes. Essas indagações levaram à compreensão de elementos que constituem a formação dos egressos, em específico, na relação com a totalidade humana social.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, o Assentamento Marcos Freire e o Colégio Iraci são forças em luta que se contrapõem ao capital na formação dos jovens, em especial, dos militantes. A tensão e a contradição perpassam as ações dos trabalhadores que constituem esses espaços de enfrentamento.

A análise do entrecruzamento do trabalho, militância e continuidade dos estudos com a formação escolar em nível médio no Colégio Iraci levou à constatação de que o MST tem contribuído para a garantia da “condição juvenil” no sentido da militância. Os “jovens radicais” são os que possuem um trabalho, estão cursando nível superior, viajam para militar, “vão e vem”, numa condição que gera certa autonomia, ainda que morem com os pais. O Movimento é o “grupo” do qual fazem parte, é uma importante instituição socializadora, pois nele refletem, pensam e criticam a condição colocada ao jovem hoje, como de toda a classe trabalhadora, e também através dele podem continuar os estudos e desenvolver tarefas remuneradas. Por outro lado, as tarefas são tantas, a responsabilidade e a cobrança exigem um grau de maturidade que os coloca diante das responsabilidades do dito “mundo adulto” (MARTINS, 2009) e evidencia uma emancipação parcial, nos termos de Foracchi (1977).

O trabalho na indústria e no lote, com a mecanização da agricultura, demonstram as amarras do capital, que subsume todo o tempo do trabalhador para a acumulação capitalista. Todo o “tempo disponível” está a serviço da autoexpansão do capital (MÉSZÁROS, 2007). Se hoje, para o jovem que tem a disponibilidade financeira de produzir com mecanização e tecnologia, o trabalho é mais facilitado, menos pesado e requer menos tempo, assim como no industrial, o tempo disponível é subsumido pelo capital. “Sobra tempo” para os jovens, mas esses “não têm o que fazer”.

Para os jovens entrevistados, o término do ensino médio significa a transição para a perspectiva do trabalho não mais familiar, em que se adquire certo nível de autonomia, ou, nos dizeres de Foracchi (1972), uma emancipação parcial. Os egressos estudados trabalharam desde sempre, ajudando em casa ou na roça. A juventude é a chegada da transição do ambiente familiar ao contexto social mais amplo. Com ela, o trabalho assume um diferencial, coloca os jovens em contato com as complexas relações sociais e, por sua vez, complexifica o seu próprio desenvolvimento.

Os aspectos do trabalho e da militância levam a reflexões que envolvem as relações campo-cidade. Nem todos os que moram no assentamento trabalham na agricultura, antes apenas uma minoria. Ligando-se à escola, é preciso aprender mais do que o trabalho no campo, no sentido específico da agricultura, até porque se trata de uma exigência da atualidade do assentamento. Na história da escola no MST, segundo Dalmagro (2010), as demandas partem de problemas concretos. Com a Educação de Jovens e Adultos foi assim: agricultores analfabetos que precisavam vencer essa condição para qualificar a luta.

Na atualidade, amplia-se esse espectro ao compreender que o setor de serviços está no assentamento, empregando jovens na função de motorista, como educadoras, nos serviços gerais de escolas municipais, no administrativo de uma associação, como agente comunitária. Dos 22 egressos entrevistados, grande parte está na informalidade ou em empregos com contratos precários, essa é mais uma marca dos problemas que dizem respeito à unidade cidade-campo, expressando a condição da classe trabalhadora, particularmente dos jovens. É um contexto a ser apreendido pela escola, em sua vinculação com o trabalho, que põe em evidência as relações campo-cidade.

O assalariamento é um desejo do jovem, alienador, que fica no plano das contingências (FORACCHI, 1977), mas não pode ser negado nem visto com moralismo pelos adultos militantes. Ele é uma perspectiva de quem saiu e de quem permanece no assentamento, possibilita autonomia financeira em relação aos pais, além de viabilizar a conquista da autonomia

social. Segundo Foracchi (1972), o trabalho é uma experiência socializadora por excelência ao jovem em seu processo de amadurecimento. Facci (2004) afirma que o trabalho é a atividade central no desenvolvimento do jovem. Os jovens militantes não escapam a esse aspecto. Necessitam sobreviver, por isso são os “privilegiados” que possuem recursos, ainda que na precariedade das bolsas que ora vêm, ora não, além da baixa remuneração e da exploração mais direta.

A militância também possibilita as “idas e vindas”, assim como o trabalho, só que em outro plano, pois há um alargamento de horizontes nas participações de encontros, reuniões, atividades internas do MST, e também com outros movimentos e setores da classe trabalhadora. A experiência francesa dos jovens operários em seu “*turn over*” (PERROT, 1996), acena para uma possibilidade formativa mais ampliada dos jovens militantes, que não necessitam seguir apenas enraizados no assentamento, desenvolvendo um nível de consciência que atinge toda a classe trabalhadora. Novamente, entram em cena as relações campo-cidade e a necessária compreensão desde a materialidade que se impõe, de relações de combinação entre campo e cidade e não de oposição, como advertem Oliveira (2003) e Santos (2003).

No aspecto da continuidade do estudo, ainda que com limites a serem considerados, as Licenciaturas em Educação do Campo, organizadas pelo MST, têm possibilitado o acesso ao ensino superior, senão o mais adequado, o possível diante do embate entre conquistas e rupturas com o Estado, conforme aponta Clarice dos Santos (2009) em sua pesquisa. Além delas, os cursos de Pedagogia da Terra, Direito, Agronomia, entre outros, configuram-se como mais um espaço de formação dos jovens, no sentido de qualificar trabalhadores para atuar nas diversas demandas do MST, reforçando seus princípios e luta. Uma força que se coloca contrária à educação como requisito de ampliação do capital vivida no século XXI, conforme alerta Silver (2005).

O Colégio Iraci é uma escola que comporta o anacronismo de uma instituição que, nos moldes formais, já não forma para muita coisa e, ao mesmo tempo, expressa o avanço de fazer frente ao instituído. O enfrentamento ocorre, essencialmente, por parte de um grupo de professores, funcionários, assentados e militantes do MST. Caracterizam-se por pessoas que ocupam os cargos diretivos do estabelecimento, nas suas diversas instâncias, direção, equipe pedagógica, Conselho Escolar, Associação de Pais etc.

A escola faz diferença no território do assentamento porque, desde seus primórdios, se coloca como uma força em luta. Mesmo com todos os limites de uma instituição escolar fruto do capital, vem formando em sua

história jovens que vivem os condicionantes de seu tempo histórico, porém não se furtam a lutar, seja para sobreviver e/ou enfrentar coletivamente a força do capital. Como afirma Mary Lucia

O Iraci é uma escola totalmente diferente, porque tenta ter mais a preocupação com o campo, [...] resgatar a história do assentamento, tentar levar isso para todos. Sempre tenta viver em luta, unir os alunos, que os alunos saibam enfrentar as dificuldades, enfrentar a vida. Os professores e os alunos lutam bastante, ensinam a gente a estudar, a lutar, incentivam. Eu acho muito importante, porque um aluno tem que aprender, mesmo que não seja fácil, que ele tem que lutar, aprender a ser forte. [...]. Eu aprendi a ser forte e o Colégio Iraci me ajudou.²⁷⁸

Considerando que o Colégio Iraci está localizado num assentamento com extensão de mais de 10.000 hectares, atendendo alunos de onze comunidades, com casas que chegam a ficar cerca de três quilômetros uma das outras, portanto, um assentamento caracterizado por grandes distâncias e pelo relativo isolamento, o colégio se constitui como um espaço de socialização dos jovens, de encontros. Eles aprendem também muito de suas histórias, do lugar onde vivem e das marcas que possuem. O Colégio Iraci proporciona essas experiências e aprendizados não espontaneamente, mas, contrariamente, por possuir um projeto claro de contraposição à sociedade capitalista e por buscar uma formação mais ampliada. Entretanto, isso não se faz sem limites. O percentual de jovens que não participaram ativamente da ocupação é elevado. Alguns por terem pouca idade na época, outros pela magnitude da “venda e troca” de lotes. Como esses jovens poderiam assumir a perspectiva da luta de classes sem uma clara intervenção no sentido de fazerem despertar para o significado do assentamento como um território em disputa, e do MST como organização coletiva imprescindível como força em luta? Foracchi (1972) adverte para o reconhecimento da história das lutas como essencial para que os jovens possam assumir a perspectiva da contestação, da “rejeição radical”.

O Colégio Iraci, junto ao MST, tem buscado fazer esse trabalho, no intuito de que os jovens assentados assumam a continuidade da luta de forma mais ampla já que, no plano imediato, prosseguem algo do qual não participaram diretamente em sua constituição, além do fato de que a produção no assentamento está colocada sob as bases do trabalho individual, reproduzindo as relações do trabalho no capitalismo. Outro fator que está articulado a esse contexto maior da produção e que pode ser

²⁷⁸ Entrevista concedida à autora em 22/12/2010.

considerado um elemento significativo é o percentual de famílias que recebem o Bolsa Família, cerca de 90%. Expressa de um lado as condições escassas da reforma agrária no país. É também geradora da contradição entre receber um recurso que permite sobreviver ou qualificar minimamente a existência ao mesmo tempo em que acaba por inibir a organização coletiva e a conseqüente mobilização e luta para conquista de avanços na produção da vida. Aqui vale lembrar o poema de Brecht²⁷⁹: “Para quem tem uma boa posição social, falar de comida é coisa baixa. É compreensível: eles já comeram”.

Nessa escola, o MST ganha coro, em determinados momentos ambos se confundem na figura de pais/mães, que são do Conselho Escolar, mas também lideranças no assentamento; de professores que são militantes no Sindicato dos Professores e no Setor de Educação do MST; das egressas que retornam à escola e coordenam ações extracurriculares, ligadas às atividades da militância no Movimento no âmbito da arte e da cultura; em eventos do MST que ocorrem no estabelecimento de ensino, com participação de militantes de outros assentamentos no estado; em se constituir como espaço de estágio de educandos de cursos do CEAGRO, um centro de formação do MST localizado no mesmo assentamento, bem como das Licenciaturas em Educação do Campo, entre outros. Se essa fusão permite avançar num trabalho escolar mais conectado com a vida do assentamento e com a luta de classes, em determinados momentos, contudo, não avança com igual potencial no sentido primeiro da escola: a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, característica que marca também outros processos formativos de escolarização realizados pelo MST, tal qual Machado (2003) e Torres-Rego (2011) concluíram em suas pesquisas. Compreendemos que essa é uma contradição da escola no capitalismo e não exclusivamente daquelas vinculadas ao Movimento.

No que concerne à forma como tem se dado a produção da existência dos egressos, aspecto abordado na pesquisa, coloca-se como central a (re)organização do assentamento, balizada pela cooperação e coletividade, uma perspectiva expressa pelos próprios jovens nas entrevistas²⁸⁰. As “cooperativas e as experiências de trabalho e organização coletiva têm um caráter fortemente educativo”. Com elas, é possível “formar com base em ideais de cooperação, em contraposição aos ideais individualistas e competitivos” (VENDRAMINI; MACHADO, 2011, p. 89). Entendemos

²⁷⁹ Citado pela prof.^a Dr^a Mariléia Maria da Silva durante a defesa da tese, em 04/05/2012.

²⁸⁰ Conforme depoimentos de Ederson, Kesia, Carla, Thaile, Soniamar, Edilaine, Joice, Marines e Gabriela em entrevista concedida à autora em 08/07/2010.

que as diretrizes atuais do MST que apontam para a agroecologia na (re)organização produtiva do assentamentos buscam aliar o horizonte da cooperação como potencial formativo desde a materialidade com a perspectiva da produção da existência, garantindo a manutenção da vida, como assegura Torres-Rego (2011).

No que diz respeito à organização da produção do assentamento, a escola assume uma atribuição secundária, mas não menos importante. Cabe a ela refletir e agir sobre o contexto colocado, oferecendo instrumentos e conteúdos que tornem possível a sua apreensão de forma mais qualificada. É imprescindível que esteja conectada, tem sua “contribuição vital” a dar, mas não pode deixar de se ocupar de sua função que é muito cara à classe trabalhadora e que tem sido historicamente negada: garantir o acesso ao conhecimento acumulado, corroborando com as conclusões de Martins (2009), Dalmagro (2010) e Torres-Rego (2011).

O MST e suas lideranças em nível local e nacional são os responsáveis por potencializarem a reorganização da produção no assentamento. Os próprios egressos indicam ter essa clareza²⁸¹, compreendendo como essencial que o Movimento se coloque como força em luta nesse sentido, internamente no assentamento, contribuindo para a viabilização de outra forma de produzir, buscando superar o modelo individual.

Nesse sentido, entendemos que a formação desses jovens precisa se apoiar em características essenciais de uma educação de perspectiva marxista/socialista: a relação da educação com um projeto histórico de transformação social, retomando o que há de essencialmente humano: a possibilidade de prever, o sentido teleológico de nossas ações; o vínculo entre processos produtivos e processos educativos, trabalho e educação envolvendo a todos de forma igualitária, ou, nos dizeres de Mészáros (2005), a “universalização de ambos em sua indissolubilidade”; e, por fim, a formação omnilateral, desenvolvendo plenamente todas as potencialidades da vida humana. Esses são elementos que, dentro dos determinantes do capitalismo, vêm sendo buscado pelo Colégio Iraci.

A transformação social é uma perspectiva maior do Colégio. Sua vinculação com as lutas do MST, a participação em encontros e mobilizações organizados pelo Movimento ocorrem no sentido de somar forças numa formação humana que vise à superação do capitalismo. Tal fato é assinalado nos documentos estudados e nas falas dos entrevistados.

²⁸¹ Conforme depoimentos de Ederson, Kesia, Carla, Thaile, Soniamar, Edilaine, Joice, Marines e Gabriela em entrevista concedida à autora em 08/07/2010.

O vínculo entre processos educativos e produtivos ocorre com mais intensidade no curso profissionalizante, até mesmo por ser uma demanda do estágio, portanto restrito a ele. O ensino médio ainda não conseguiu alcançar essa articulação; a formação é generalista, frágil em relação à apropriação dos conhecimentos, não se reflete na sua articulação com as problemáticas que envolvem o trabalho no campo, a vida no assentamento, nem, tampouco, no plano mais geral. O mesmo ocorre principalmente com as disciplinas da base nacional comum do curso de Formação de Docentes, até porque os professores são praticamente os mesmos. Ainda assim, em meio a inúmeros limites que impõem uma condição desfavorável à escola no sentido de buscar uma contraposição na formação dos jovens diante do capitalismo, salta aos olhos como os sujeitos que estão nela conseguem realizar tanto, diante de tantas dificuldades.

A instituição escolar, ao não conseguir contribuir para que os jovens reflitam as questões que atingem suas vidas, contribui para não formá-los com perspectivas de alterações do que está posto. Essa situação se associa à primeira característica da educação marxista citada anteriormente: ter como projeto histórico a transformação social. Esse é o horizonte que move as ações do Colégio Iraci e embora uma minoria seja militante, o fato de todos reconhecerem a importância do MST e de suas lutas no território do Assentamento Marcos Freire e de uma forma mais ampla, já demonstra avanços na formação dos egressos. Um fator que tem a tendência de potencializar essa formação é a vinculação da escola com a base material da vida, o trabalho, algo que, no entanto, não cabe apenas à escola.

Reiteramos o que Marx chama a atenção nas “Instruções aos delegados” (1982b) e em “O Capital” (2010a), no sentido de que uma educação para a formação de seres plenamente desenvolvidos precisa combinar três aspectos: a educação intelectual, física e tecnológica. Os dados da investigação - observados, escritos nos documentos, relatados nas entrevistas -, demonstram que é necessário avanço na articulação desses elementos, trazendo para o centro da proposta o trabalho, base material da vida humana. Associar trabalho e educação na formação dos jovens permite compreender como ocorrem as relações de produção e alienação dos seres humanos, sobretudo apreendendo o caráter do trabalho no capitalismo, produtor de valor, fonte da alienação humana. Entender os processos que a envolvem é essencial quando colocada a perspectiva de sua superação. A formação para todas as dimensões da vida humana traz para a escola o desafio de abordar as capacidades expressivas, artísticas, corporais dos jovens, a partir da base material da vida além da garantia da socialização do conhecimento.

Acabar com a divisão do trabalho intelectual e manual, concebida por Marx e Engels (2006), junto ao fim da propriedade privada, como o meio de superação do capitalismo, não é possível à escola, como bem explicita a perspectiva de Mészáros (2005; 2006). A separação do trabalho manual e intelectual é um aspecto essencial da divisão do trabalho nesta sociedade, que acaba por impor condicionantes na articulação entre o ensino e o mundo material, a ciência e a produção. Limites que se colocam como desafios na construção de processos educativos alternativos, que, se não superam as contradições postas pelo capital, ao contrário, encontram-se encharcadas delas, podem ajudar a acumular forças e fortalecer a luta de classes.

O determinante na vida do jovem, militante ou não, é a sobrevivência, o suprimento das necessidades materiais e, quanto a isso, a escola encontra-se condicionada institucionalmente. Sua atribuição social está no plano da formação, que, para se colocar como força em disputa, precisa estar conectada com essa necessidade humana, mas não pode resolvê-la. Mudar as condições de existência requer conhecer a realidade fazendo uso do desenvolvimento técnico, científico e cultural da humanidade, mas, sobretudo, seguir lutando.

REFERÊNCIAS

- A INVENÇÃO da infância. Direção de Liliana Sulzbach. Produção de Mônica Schmiedt e Liliana Sulzbach. Rio Grande do Sul: M Schmiedt Produções, 2000. (26 min), color., 16mm. Disponível em <http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=672>. Acesso em 22/12/2011.
- ABRAMO, Helena W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo-Porto Alegre: Fundação Perseu Abramo-Instituto Cidadania, 2005.
- ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo. M. (Orgs.). Apresentação. In: _____. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo-Porto Alegre: Fundação Perseu Abramo-Instituto Cidadania, 2005.
- ALMEIDA, Claudia Mara. **A política de cessação do curso de magistério no estado do Paraná: das razões alegadas às que podem ser aventadas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.
- ALVES, Natalia. Por que está a escola incumbida de promover a inclusão e a empregabilidade? In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sonia M. (orgs.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009.
- ALVES, Natalia. **Juventudes e inserção profissional**. Lisboa: Educa, 2008.
- ANTUNES, Ricardo L. C. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- AQUINO, Luseni Maria C. Introdução: a juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO, Jorge Abrahão de.; AQUINO, Luseni Maria C.; ANDRADE, Carla Coleho de. **Juventude e políticas sociais**. Brasília: IPEA, 2009.
- ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. (Tese

de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ARAPEL. **Histórico**. Disponível em <http://www.araupel.com.br>. Acesso em: 07/06/2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

AUED, Bernadete W.; VENDRAMINI, Célia R. **A persistência do trabalho infantil na agricultura e na indústria**. Florianópolis: Insular, 2009.

AUED, Bernadete Wrublewski. & FIOD, Edna Garcia Maciel. Origens sociais dos movimentos rurais em Santa Catarina (ou ampliação do trabalho, mas não do assalariamento). In: VENDRAMINI, Célia Regina. (org). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

AURAS, Marli. Guerra do Contestado: a organização da irmandade cabocla. Florianópolis: Ed da UFSC, 1984.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGO, Ademar. **O vigor da mística**. Caderno de Cultura nº 2. São Paulo: MST, 2002.

BONIN, et. al. A luta pela terra e contradições de um projeto comunitário de vida In: BONIN et. al. **Movimentos sociais no campo**. Curitiba: Criar, 1987.

BONIN; FERREIRA; GERMER. A luta pela terra no Paraná recente. In: PAZ, Francisco. (Org.). **Cenários de economia e política**: Paraná. Curitiba: Prephacio, 1991.

BRANDFORD; Sue; ROCHA, Jan. Massacre no Pará. In: _____. **Rompendo a cerca**: a história do MST. São Paulo: Casa Amarela, 2004.

BRASIL. Lei Nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Presidência da República. Brasília, DF. 2005a Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm Acesso em 20/01/2012.

BRASI. Lei Nº 11.129 de 30 de junho de 2005. Presidência da República. Brasília, DF. 2005a Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm Acesso em 20/01/2012.

BRASIL. Lei Nº 8069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Presidência da República. Brasília, DF, 1990 Disponível em <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/33/1990/8069.htm> Acesso em 20/01/2012.

BRASIL. Lei Nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República, Brasília, DF, 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm Acesso em 20/12/2012.

BRASIL. Lei de Terras Nº 601 de 18 de setembro de 1850. In: STÉDILE, João Pedro. (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional 1500-1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE Nº 32 de 1º de julho 2011**. Ministério da Educação; Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasil, 2011. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com_content&view=article. Acesso em 23/12/2011.

BRUNO, Regina. Liberalismo e reforma agrária: o governo Castelo Branco. In: _____. **Senhores da terra, senhores da guerra: a nova face política das elites agroindustriais no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

CALAZANS, Maria Julienta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coord). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

____. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

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

CASTRO, Elisa Guaraná. Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural, contribuições para o debate. In: **VII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural**, Equador, Quito, 2006. Disponível em: http://www.alasru.org/congresso_quito-2006. Acesso em 20/09/2011.

CERICATO, Katia A. Seganfredo. **Os princípios organizativos e a proposta pedagógica do MST: contradições de sua materialização na Escola Estadual Iraci Salete Strozak**. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COLNAGHI, Maria Cristina. O processo político de ocupação do sudoeste. In: PAZ, Francisco. (Org.). **Cenários de economia e política: Paraná**. Curitiba: Prephacio, 1991.

CONCRAB. **O que levar em conta para a organização do assentamento: a discussão no acampamento**. São Paulo: CONCRAB, 2001.

CONDETEC. **Território cantuquiriguaçu: estratégia para o desenvolvimento II.** Laranjeiras do Sul: CONDETEC, 2009.

CPT. **Boletim Poeira.** Ano VI. Nº 28, maio e junho, 1983.

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

DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, Célia R.; MACHADO, Ilma Ferreira (orgs.). **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DALMAGRO, Sandra L. **A escola no contexto das lutas do MST.** Programa de Pós Graduação em Educação. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

DAMASCENO, Maria N.; BESERRA, Bernadete. Estudo sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. In: **Educação e Pesquisa.** v. 30, n. 1. São Paulo. Jan/abr, 2004.

DATASUS. **Tabnet: banco de informações do SUS.** Ministério da Saúde. Disponível em <http://www.datasus.gov.br>. Acesso em 07/06/2010. Diário Oficial da União. 29/04/1997. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br>. Acesso em 26/07/2010.

DIEESE/NEAD. **Estatísticas do meio rural.** Brasília: MDA/DIEESE, 2008.

ELKONIN, D. B. Epílogo. In: VYGOSTKI, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo IV. 2ª ed. Madrid, 2006.

ENGELS, Friedrich. Princípios básicos do comunismo. **Obras escolhidas.** Moscovo: Progresso; Lisboa: Avante!, 1982.

FABRINI, J. E. **Os assentamentos de trabalhadores rurais sem terra do centro-oeste/Pr enquanto território de resistência camponesa.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2002.

FACCI, Marilda Gonçalves D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**. Vol. 24, n. 62, abril, Campinas, 2004. p. 64-81. Disponível em <http://www.fccedes.unicamp.br>. Acesso em 15/08/2011.

FERNANDES, Bernardo Maçano. **Entrando no território dos Territórios**. Artigo do mês de março. Núcleo de Estudos, Pesquisas, Projetos de Reforma Agrária, UNESP, 2008. Disponível em <http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes.php> Acesso em 15/01/2012.

FERNANDES, Bernardo M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, Ângela Duarte D. Movimentos sociais rurais no Paraná – 1978-1982. In: BONIN et. al. **Movimentos sociais no campo**. Curitiba: Criar, 1987.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Municípios paranaenses : origens e significados de seus nomes**. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 2006. 342p. (Cadernos Paraná da Gente 5)

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

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **O materialismo histórico dialético**. Exposição para reunião ampliada do Núcleo de Transformações do Mundo do Trabalho, Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, março, 2011a.

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

____. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART (Org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexão desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, Moisey (org). **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

____. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

____ **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sonia M. (orgs.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

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

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

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

GALEANO, Eduardo. Depoimento no acampamento de jovens na Praça Catalunha, Barcelona, Espanha, em 24/05/2011.

GARCIA, Sandra R. de Oliveira. **A Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no Paraná: avanços e desafios**. Tese (Doutorado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

GOULART, Orsolinda Maria Taranto; SAMPAIO, Carlos Eduardo M.; NESPOLI, Vanessa. **O desafio da universalização do ensino médio**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GRAZIANO DA SILVA, J. **A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre Sociologia e História das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GRZYBOWSKI, Cândido. A Comissão Pastoral da Terra e os colonos do Sul do Brasil. In: PAIVA, Vanilda. (Org.). **A igreja e a questão agrária**. São Paulo: Loyola, 1985.

HAMMEL, Ana C.; JANATA, Natacha E. Formação de educadores do campo: a experiência educativa na organização dos estágios desde a Pedagogia do movimento. In: SAPELLI, Marlene Lucia S. **Vozes de resistência: sobre práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST**. Guarapuava: Unicentro, 2010.

HAMMEL, Ana C.; SILVA, Nilton C.; ANDREETTA, Ritamar. (orgs.). **Escola em movimento: a conquista dos assentamentos**. Colégio Estadual Iraci Salete Strozak. Rio Bonito do Iguaçu, 2007.

HARVEY, David. O arquiteto rebelde em ação. In: _____. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2006.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

HOBSBANW, Eric J. Notas sobre consciência de classe. In: **Mundos do trabalho**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

IANNI, Otávio. O jovem radical. In: BRITTO, Sulamita de (org.) **Sociologia da Juventude I: da Europa de Marx à América Latina de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

IBGE. **Primeiros dados do Censo 2010**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/censo2010/primeiros_dados_divulgados/index.php?uf=41 Acesso em 16/02/2011.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. IBGE, 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acessado em 31/01/2011.

____. **Produção agrícola municipal: cereais, leguminosas, oleaginosas**. 2007. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 02/06/2010.

____. **Censo agropecuário 2007**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 02/06/2010.

____. **Cidades: Rio Bonito do Iguaçu**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidades>. Acesso em 02/06/2010.

____. **Normas de apresentação tabular**. 3 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

INCRA. **PAC**. Disponível em <http://www.incra.gov.br>. Acesso em 03/10/2010.

INEP. **Sinopse estatística da pesquisa nacional de educação na reforma agrária: Pnera 2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>. Acessado em 10/10/2007.

IPARDES. **Caderno estatístico: município de Rio Bonito do Iguaçu**. Curitiba: IPARDES, 2010.

IPARDES. **Sistema de informações dos municípios paranaenses.**

Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/imp/imp.php?page=tabela>. Acesso em 10/10/2007.

ITCG. http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/livro/mapas_iap.html. Acesso em: 20/08/2010.

KHATOUNIAN, Carlos A.; GEHLEN, Ivaldo. **Uma avaliação da Assesoar** – relatório de avaliação da Assesoar. Disponível em: <http://sistema.assesoar.org.br/arquivos/aia.htm> Acesso em 11/04/2010.

KOSIK, Karel. Dialética da totalidade concreta. In: _____. **A dialética do concreto**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. p. 9-54.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Jacqueline A. Botelho. **Trabalho, educação e emancipação humana: o Movimento Sem-Serra e os horizontes para o ensino médio do campo**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Políticas públicas e formação humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LIMA, Eduardo Sales de. Ocupar o sistema para criar outro. **Brasil de Fato**. Ano 9, Nº 452, de 27 de outubro a 2 de novembro, São Paulo, 2011.

LIMA, Eduardo Sales d; FANTON, Hugo. Noventa e nove contra um. **Brasil de Fato**. Ano 9, Nº 451, de 20 a 26 de outubro, São Paulo, 2011.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Revista Temas de Ciências Humanas**. vol. 4, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

LUKÁCS, György. Questões metodológicas preliminares. In: _____. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

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

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARQUARDT, Carla Cristina. **Inventário da realidade**. Exercício para o Curso de Especialização no Ensino de Ciências Humanas e Sociais em Escolas do Campo. UFSC/ITERRA. Rio Bonito do Iguacu, 2010.

MARTINS, Heloísa Helena T de S. O jovem no mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n 05-06, dez, 1997. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07/11/2011.

MARTINS, Adalberto. Um novo impulso para a organização dos assentamentos e da cooperação. In: MST. **Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária**: textos de estudo. Boletim da educação. Edição Especial, número 11, Veranópolis: ITERRA, setembro de 2006.

MARTINS, Suely Aparecida. **A formação política da juventude do Movimento Sem Terra no estado do Paraná**. Programa de Pós Graduação em Sociologia Política. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (I – Feurbach). São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Global, 2006.

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

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1, V. 2, XXIII e XXIV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

____. Exposição nas seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. O trabalho alienado. In: **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. Crítica ao Programa de Gotha **Obras escolhidas**. Moscovo: Progresso; Lisboa: Avante!, 1982a.

_____. Instruções para os delegados do conselho geral provisório. As diferentes questões. **Obras escolhidas**. Moscovo: Progresso; Lisboa: Avante!, 1982b.

MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 1999.

MEDEIROS, Leonilde. Atomização das lutas. In: _____. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MELLO, Alessandro de. Educação Básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 893-914, out. 2009. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15/05/2011.

MENGARDO, Bárbara. Chile rebelde: estudantes mostram o caminho da luta conta o neoliberalismo. **Caros Amigos**. Ano XV, nº 174, setembro, São Paulo, 2011.

MÉSZARÓS, István. A crise em desdobramento e a relevância de Marx. In: **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZARÓS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. A alienação e a crise da educação. In: **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

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

_____. Atualidade histórica da ofensiva socialista. In: **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. HUCITEC/ABRASCO: São Paulo/Rio de Janeiro, 1996.

MONTEIRO, Gilmar. Colégio Iraci Salete Strozake: conquistando o latifúndio do saber. In: ITERRA. **Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST**. Cadernos do ITERRA, Ano III, Nº 8, novembro. Veranópolis, 2003.

MOREIRA, Elaine Martins. **O Assentamento Ireo Alves dos Santos no contexto da reforma agrária no Brasil**: qual reforma hoje? Dissertação de Mestrado em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MST. Jornal da Juventude Sem Terra, nº 2, agosto, 2011. Disponível em <http://www.mst.org.br/jornada-juventude-sem-terra-2011/Veja-jornal-especial-da-jornada-da-juventude>. Acesso em 10/08/2011.

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

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

____. Revelações da Marcha. In: _____. **Cartilha de estudo a organicidade e o planejamento**: construindo coletivamente. São Paulo: MST, 2005.

____. **Construindo o caminho**. São Paulo: MST, 2001.

____. **Como fazemos a escola de educação fundamental**. Caderno de Educação nº 9. São Paulo: MST, 1999.

____. **Princípios da educação no MST**. Caderno de educação nº8. São Paulo: MST, 1996.

____. **Giacomet Marodin, uma história de luta e devastação**, VHS, 30min. Produzido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, s/d.

MUNHOZ, Fabíola. De 15-M a 15-O: o início de uma marcha ao redor do mundo. **Caros Amigos**. Ano XV, nº 176, novembro, São Paulo, 2011.

NOVAES, Regina. Juventude, juventudes. Jovens das “classes C D E” frente aos dilemas de sua geração. **Programa Mais Cultura Audiovisual**. Disponível em: <http://fictv.cultura.gov.br/wp-content/uploads/2008/12/juventude-juventudes.pdf> Acesso em 01/08/2011.

OIT. **Tendencias mundiales del empleo juvenil**, Agosto, Genebra: OIT, 2010. Disponível em: http://www.ilo.org/empelm/pubs/WCMS_150034/lang--es/index.htm Acesso em 01/12/2011.

OIT. **Trabalho decente e juventude no Brasil**. Brasília: OIT, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas conseqüência para o ensino médio noturno. In: In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

OLIVEIRA, Dennison de. **Urbanização e industrialização no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001. (Coleção História do Paraná).

OLIVEIRA, Francisco. O desenvolvimento capitalista pós-anos 1930 e o processo de acumulação. In: _____. **Crítica à razão dualista, O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PAULINO, Eliane Tomiasi. Território e campesinato: da teoria à práxis. **Revista Terr@Plural**. Jul/dez. Ponta Grossa, 2008. p. 199-211. Disponível em <http://www.uel.br/laboratorios/latec/arquivos/Terra%20Plural.pdf> Acesso em 12/01/2012.

PERROT, Michelle. A juventude operária. Da oficina à fábrica. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean Claude. **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

PERROT, Michelle. Na França da Belle Époque, os “Apaches”, primeiros bandos de jovens. In: _____. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

PIASSA, Zuleika A. Claro. **Como Fênix renascida das cinzas**: análise do processo histórico do Curso de Formação de Docentes em nível médio no

estado do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2006.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Educação e Sociedade**. vol. 25, n. 88, out. Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>;BR Acesso em 13/01/2012. p. 727-756.

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

Plano de Consolidação do Assentamento Marcos Freire. Documento em fase de aprovação no INCRA, Rio Bonito do Iguaçu, 2006 (mimeo).

VPC/BRASIL. **Plano de recuperação do assentamento**: Projeto de Assentamento Marcos Freire. ACAMF. Rio Bonito do Iguaçu, PR, 2010.

PNAD. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. IBGE, 2007. Disponível em Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 15/04/2010.

POCHMANN, Marcio. **A batalha pelo primeiro emprego**: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro. 2 ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

____. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

____. **A inserção ocupacional e o emprego dos jovens**. São Paulo: ABET, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO BONITO DO IGUAÇU.
Constituinte escolar: buscando desenvolvimento e educação do campo. Rio Bonito do Iguaçu, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO BONITO DO IGUAÇU. **Inventário da oferta turística do município de Rio Bonito do Iguaçu**. 1996. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em 30/05/2010.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES. Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, Rio Bonito do Iguaçú, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, Rio Bonito do Iguaçú, 2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, Rio Bonito do Iguaçú, 2002.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, Rio Bonito do Iguaçú, 2009

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**. Ano 9, nº 17, jan/jun. Porto Alegre, 2007. p. 124-157.

RAMOS, Marise N. **Concepção do Ensino Médio integrado à Educação Profissional**. Texto para Seminário de Ensino Médio da Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Norte, em Natal e Mossoró, agosto de 2006.

RAMOS, Marise N. O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

____. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15/05/2011.

RIBEIRO, M. **Educação do Campo**: embate entre Movimento Camponês e Estado. In: VI Congresso del CEISAL - Independencias - Dependencias - Interdependencias, 2010, Toulouse - França. VI Congreso del CEISAL - Anales - EJE III - Simposio nº 12 -. Toulouse - França : IPEALT - Université de Toulouse II-Le Mirail, 2010. v. 1. p. 174-195.

RODRIGUES, Lúcia. Ensino à distância: rebaixada a qualidade da educação no país. **Caros Amigos**. Ano XV, nº 175, outubro, São Paulo, 2011.

RODRIGUES, Alex. Trabalho infantil legalizado. **Brasil de Fato**. Ano 9, Nº 452, de 27 de outubro a 2 de novembro, São Paulo, 2011.

RODRIGUES, Marli de Fátima. **Da luta pela educação à educação na luta: memória, narrações e projetos dos assentados e professores do MST na Fazenda Giacometi**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1999.

RUGIU, Antonio S. **A nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SALES, Celestina Maria Veras. **Criações coletivas da juventude no campo político: um olhar sobre os assentamentos rurais do MST**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2006.

SALGADO, Sebastião. **Terra**. Introdução de José Saramago. Versos de Chico Buarque. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2009.

SANTOS, Milton. O território do dinheiro e da fragmentação. In: **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paul: Edusp, 2009.

____. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. Edusp, 2008.

____. Espaço e dominação: uma abordagem marxista. In: **Economia espacial: críticas e alternativas**. São Paulo: Edusp, 2003.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O território brasileiro: um esforço de análise.** Capítulos I, IX e XI. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SAPELLI, Marlene L. S. **Ensino profissional no Paraná: aspectos históricos, legais e pedagógicos.** Guarapuava: Unicentro, 2008.

SEED. **Diretrizes curriculares da educação do campo.** SEED: Curitiba, 2006a.

SEED. **Proposta pedagógica curricular do Curso de Formação de Docentes para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal.** SEED: Curitiba, 2006b.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Mauricio Roberto da. **O assalto à infância do mundo amargo da cana-de-açúcar: onde está o lúdico? O gato comeu?** Faculdade de Educação. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação. Universidade Estadual de Campinas. Tese de doutorado. Campinas. 2000.

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

SMARTWOOD. **Resumo Público de Certificação da Araupel S/A.** Disponível em Disponível em <http://www.araupel.com.br>. Acesso em: 15/07/2010.

SOUZA, José Gilberto de. Limites do território. Revista **Agrária**. n 10/11, **São Paulo**, 2009. p. 99-130. Disponível em http://www.geografia.fflch.usp.br/revistaagraria/revistas/10&11/5LSouza_JG.pdf Acesso em 12/01/2012.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.** Petrópolis: Vozes, 2006.

SPOSITO, Marília P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**. n 5-6, Rio de Janeiro, dez, 1997. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a05.pdf> Acesso em 30/09/2011.

STÉDILE, João Pedro. (org.). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional 1500-1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STÉDILE; João Pedro; SÉRGIO, Frei. **A luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Página Aberta, 1993.

TAFFAREL, Celi N. Z; SANTOS Junior, Claudio L.; ESCOBAR, Micheli O.; D´AGOSTINI, Adriana. A escola do MST e a busca da qualidade na educação básica do campo. In: LORDELO, W.; TENÓRIO, R. **Educação Básica: contribuições da Pós-Graduação e da Pesquisa**. Salvador: Edufba, 2009. p. 237-256.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. I: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward P. Intervalo: a lógica histórica. In: _____. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

TORRES-REGO, Thelmely. A formação técnico-profissional em agroecologia no MST/SP. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

TROTSKI, Léon. A luta contra a juventude. In: BRITTO, Sulamita de (org.) **Sociologia da Juventude IV: os movimentos juvenis**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. In: VENDRAMINI, Célia R.; MACHADO, Ilma Ferreira (orgs.). **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VENDRAMINI, Célia Regina. Escola em assentamentos rurais: o desafio na relação entre trabalho e ensino. In: MUNARIM, Antonio et al. (orgs.).

Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

VENDRAMINI, Célia Regina. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: MOLIGNA, Monica Castagna. (org.). **Educação do campo e pesquisa II:** questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____. Educação do campo: educação virada para o futuro? In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sonia Maria. (Org.). **Mundos do trabalho e aprendizagem.** EDUCA: Lisboa, 2009.

_____. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedex,** Campinas, vol. 27, n. 72, maio/ago, 2007. p. 121-135.

_____. Relatório de Pesquisa. Movimento Educativo Emancipatório: Uma revisão das pesquisas sobre o Movimento dos Sem Terra no campo educacional. Florianópolis, 2008a.

<http://www.pesquisamst.ced.ufsc.br/index.php> Acesso em 25/04/2010.

_____. **Terra, trabalho e educação:** experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

VILLALOBOS, Jorge U. G. (Org.). **Geografia social e agricultura.** Maringá: Programa de Pós Graduação em Geografia-UEM, 2000.
WACHOWICZ, Ruy C. *Paraná, sudoeste:* ocupação e colonização. Curitiba: Lítero-Técnica, 1985.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência:** os jovens do Brasil. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A modernização sob o comando da terra; os impasses da agricultura moderna no Brasil. In: **Idéias,** Revista do IFCH/UNICAMP, Campinas, jul/dez, 1996.

Jornais, revistas e documentos consultados para escrita do Capítulo 2:

MST. **“Giacomet Marodin: uma história de luta e devastação”**. DVD - sem referência de data.

Folha de Londrina. **Caminhada por reforma reúne 3 mil sem-terra**. Londrina, PR, 10/04/1996.

Folha de Londrina. **Deputados pedem compra da área**. Londrina, PR, 19/04/1996.

Folha de Londrina. **Pacto deve evitar violência no Paraná**. Londrina, PR, 20/04/1996.

Folha de Londrina. **Colonos deixam acampamento em Curitiba**. Londrina, PR, 21/04/1996.

Folha de Londrina. **INCRA pede 30 dias para avaliar Pinhal Ralo**. Londrina, PR, 24/04/1996.

Folha de Londrina. **Governo promete ajuda aos sem-terra**. Londrina, PR, 06/05/1996.

Folha de Londrina. **Empresa nega envolvimento**. Londrina, PR, 17/01/1997.

Folha de Londrina. **Falta de comidas provoca doenças em acampados**. Londrina, PR, 09/05/1996.

Folha de Londrina. **Mutirão atende 1,7 mil sem-terra de Rio Bonito**. Londrina, PR, 14/05/1996.

Folha de Londrina. **Filhos de sem-terra estão sem alimentos**. Londrina, PR, 01/06/1996.

Folha de Londrina. **Cestas básicas prometidas ainda não apareceram**. Londrina, PR, 11/06/1996.

Folha de Londrina. **Promotor quer crianças fora da invasão. Os sem-terra poderão ser responsabilizados pelas sete mortes de crianças registradas no acampamento em Rio Bonito**. Londrina, PR, 12/06/1996.

Folha de Londrina. **Acampamento já reúne 13.276 pessoas/ Alimentação de famílias custaria R\$ 190 mil/mês.** Londrina, PR, 14/06/1996.

Folha de Londrina. **Governo manda 3 mil cestas básicas.** Londrina, PR, 15/06/1996.

Folha de Londrina. **Sem-terra bloqueiam rodovias no PR.** Londrina, PR, 21/06/1996.

Folha de Londrina. **Sem-terra já têm barracas para crianças.** Londrina, PR, 25/06/1996.

Folha de Londrina. **Donos da fazenda acusam sem-terra de agredir guardas.** Londrina, PR, 28/06/1996.

Folha de Londrina. **Impasse reduz número de acampados.** Londrina, PR, 22/10/1996.

Folha de Londrina. **Líder cobra justiça e ameaça agir com violência.** Londrina, PR, 19/01/1997.

Folha de São Paulo. **Sem-terra invadem fazenda no Paraná.** São Paulo, SP, 18/04/1996.

Folha de São Paulo. **Judiciário apóia sem-terra.** São Paulo, SP, 20/04/1996.

Folha de São Paulo. **Sem-terra querem 40 mil hectares.** São Paulo, SP, 06/05/1996.

Folha Popular. **Ministério Público do Paraná não pretende tirar guarda de crianças dos acampados.** Ano II, Nº 20. Curitiba, PR, 15 a 21/06/1996,

Folha Popular. **Maior acampamento do país completa um ano.** Ano II, Nº 38. Curitiba, PR, 19/04 a 02/05/1997.

Gazeta do Paraná. **Sem-terra ocupam fazenda de 77 mil hectares no Paraná.** Cascavel, PR, 18/04/1996.

Gazeta do Paraná. **Brasiguaios dão força à invasão.** Cascavel, PR, 19/04/1996.

Gazeta do Povo. **Juiz só decide sobre ocupação na outra semana.** Curitiba, PR, 19/04/1996.

Gazeta do Povo. **Sem-terra teme massacre no Paraná,** 20/04/1996.

Jornal do Estado. **Acordo evita armas na invasão em Rio Bonito.** Caderno B. Curitiba, PR, 20 e 21/04/1996.

Jornal do Estado. **Empresa oferece mata para assentamento/Giacomet quer vender área de floresta para assentamento.** Curitiba, PR, 25/04/1996.

MST. Perdemos Ireno Alves. **Jornal Sem Terra.** Janeiro, São Paulo: MST, 1997a.

MST. “Assassinatos no campo: a irresponsabilidade do governo FHC”. Circular interna. 17/01, 1997.

MST. A saga do povo sem terra na cidadela da reforma agrária. **Revista Sem Terra.** Abril/maio/junho, São Paulo: MST, 2001.

O Estado do Paraná. **Sete mil sem-terra fazem a maior invasão no PR.** Curitiba, PR, 18/04/1996.

O Estado do Paraná. **Comissão da fazenda visita fazenda invadida.** Curitiba, PR, 20/04/1996.

O Estado do Paraná. **Tiros no acampamento.** Curitiba, PR, 21/04/1996.

O Estado do Paraná. **Comissão discute hoje venda de fazenda.** Curitiba, PR, 24/04/1996.

O Estado do Paraná. **Juiz aumenta prazo para estudos do INCRA.** Curitiba, PR, 25/04/1996.

O Estado do Paraná. **Sem-terra.** Curitiba, PR, 10/05/1996.

O Estado do Paraná. **Comissão quer fim de conflito.** Curitiba, PR, 26/04/1996.

O Estado do Paraná. **Sem-terra recebem assistência.** Curitiba, PR, 12/05/1996.

O Estado do Paraná. **Juiz estende prazo.** Curitiba, PR, 24/05/1996.

O Estado do Paraná. **INCRA tem prazo prorrogado.** Curitiba, PR, 28/05/1996.

O Estado do Paraná. **Grupo Giacomet pode vender 17 mil; hectares.** Curitiba, PR, 31/05/1996.

O Estado do Paraná. **Desnutrição e doenças, drama dos acampados.** Curitiba, PR, 02/06/1996.

O Estado do Paraná. **Crianças deverão deixar acampamento.** Curitiba, PR, 13/06/1996.

O Estado do Paraná. **Denúncia: “MST quer tomar o poder”.** Curitiba, PR, 25/06/1996.

O Estado do Paraná. **Sem-terra tomam guardas da fazenda como reféns.** Curitiba, PR, 27/06/1996.

O Estado do Paraná. **Promotoria apura o caso dos reféns.** Curitiba, PR, 28/06/1996.

O Estado do Paraná. **Delegado ouve reféns.** Curitiba, PR, 29/06/1996.

O Estado do Paraná. **Seguranças da Giacomet são ouvidos pela polícia.** Curitiba, PR, 24/01/1997.

O Estado do Paraná. **Juiz decreta prisão de seguranças da Giacomet.** Curitiba, PR, 05/03/1997.

O Estado do Paraná. **Seguranças de fazenda se entregam.** Curitiba, PR, 06/03/1997.

O Estado do Paraná. **Acampados querem vingança.** Curitiba, PR, 17/06/1997.

O Estado de São Paulo. **Assentamento ameaça área florestal no Paraná.** São Paulo, SP, 14/09/1997.

Panfleto de divulgação de um Ato de Protesto contra a Violência no Campo e pela Reforma Agrária, promovido pelo Fórum pela Reforma Agrária e Urbana, Cidadania e Emprego, Curitiba, 1997.

Revista Manchete. **Rio Bonito do Iguaçu: a república dos sem terra.** São Paulo, 18/05/1996.

Monografias

ANDREETTA, Ritamar. **O Projeto Viver em Harmonia e a formação de jovens no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.** Monografia de Especialização. Curso de Especialização em Educação do Campo. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

GALERA, Inês Filomena. **Resgate da história dos Assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire em Rio Bonito do Iguaçu – Paraná.** Monografia de Especialização. Curso de Especialização em Educação do Campo. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

LOOP, Carla Maria. **Cultura e arte: sua relação com a formação da consciência:** a experiência do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak. Monografia de conclusão de Curso de Licenciatura em Educação do Campo. ITERRA/Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PAESE, Claudia Regina. **A história da educação nos movimentos sociais do campo no oeste paranaense: o caso Rio Bonito do Iguaçu - (de 1980 à 2007).** Monografia do Curso de Especialização em História da Educação Brasileira. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2008

VIOLA, Elenice Teresinha. **Trajetória de um povo camponês na luta por melhores condições de vida.** Monografia de Especialização. Curso de Especialização em Educação do Campo. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

Artigos

FRANÇA, Elaine Cristina; PIRES, Ariel J. Movimentos sociais no campo: história e organização política do Assentamento Ireno Alves dos Santos: (1995 – 2005). **Revista Eletrônica Lato Sensu**. Ano 2, nº1, julho, Unicentro, Guarapuava, 2007. Disponível em: <http://www.unicentro.br>. Acesso em 20/07/2010.

GUINE, Marcos E. Aires; PIRES, Ariel J. O contexto social, a organização escolar e a prática docente em escola de assentamento. **Revista Eletrônica Lato Sensu**. Ed. 6. Unicentro, Guarapuava, 2008. Disponível em: <http://www.unicentro.br>. Acesso em 20/07/2010.

COCA, Estevan L. de Freitas; FERNANDES, Bernardo Mançano. Assentamentos rurais: territórios do território Cantuquiriguaçu, Estado do Paraná. V Simpósio Internacional de Geografia Agrária e V Simpósio Nacional de Geografia Agrária. Instituto de Gecociências. UFF, Niterói, 2009. Disponível em [http://www.uff.br/vsinga/trabalhos/Trabalhos Completos/Estevan Leopoldo de Freitas Coca.pdf](http://www.uff.br/vsinga/trabalhos/Trabalhos%20Completos/Estevan%20Leopoldo%20de%20Freitas%20Coca.pdf). Acesso em 20/07/2010.

**APÊNDICE A - Questionário de identificação para jovens da
entrevista coletiva**

Questionário de identificação para jovens da entrevista coletiva**A)Dados de identificação**

Nome completo: _____

Data de nascimento: __/__/____ Sexo: () Masculino

()Feminino

Local de nascimento: _____

Estado civil: () solteiro () casado () mora junto com companheiro

Tem filhos? () Não () Sim Quantos? _____

Endereço: _____

Endereço eletrônico: _____

telefone: _____

Nome do pai: _____

Profissão: _____ Local de trabalho: _____

Nome da mãe: _____

Profissão: _____ Local de trabalho: _____

OBSERVAÇÃO

Autorizo a utilização desta entrevista na pesquisa. () Sim () Não

Autorizo a citação de meu nome na pesquisa. () Sim () Não

Autorizo a utilização de minha imagem na pesquisa. () Sim () Não

Questionário de identificação para jovens da entrevista coletiva (continuação)

Caracterização do jovem

1. Você participou do acampamento? Quais as principais lembranças e aprendizados dessa experiência?
2. Caso não tenha participado do acampamento, como veio morar no assentamento?
3. Onde mora atualmente?
4. Com quem mora?
5. Já morou em outros locais? Quais? Em que ano? Por que se mudou?
6. Possui algum trabalho? Quais as atividades que exerce nele?
7. Você se identifica com esse trabalho? Por quê?

Sobre a escola

1. Qual o ano de ingresso e de saída do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak?
2. Coursou quais séries nesse Colégio?
3. Teve alguma reprovação? Quando? Por quê?
4. Quanto tempo levou para concluir o ensino médio?
5. Desistiu de estudar em alguma série e depois retornou? Quando? Por quê?

**APÊNDICE B – Roteiro de questões para o grupo de jovens na
entrevista coletiva**

Roteiro de questões para o grupo de jovens na entrevista coletiva

1. Quem participou do processo de criação do colégio? Esteve em alguma ocupação para efetivação do mesmo? Como foi? Quais os aprendizados desse momento?
2. Quais as marcas mais importantes que o Colégio deixou (positivas e negativas)?
3. Existe relação entre o que aprendeu no Colégio e o que faz hoje? Qual é essa relação? - no trabalho, na militância, na continuidade dos estudos, nas perspectivas.
4. O que especificamente o Ensino Médio possibilitou em suas vidas em relação à inserção no trabalho, na comunidade, na militância e na continuidade dos estudos?
5. Que conteúdos trabalhados nas disciplinas foram/são importantes em sua vida?
6. Como compreende a relação da escola com o assentamento e o MST?
7. Na sua compreensão, o Colégio Iraci possibilita algo de novo na formação dos jovens em relação às outras escolas que conhece? Explique que novo seria esse.

APÊNDICE C - Roteiro de questões para entrevista individual com os egressos

Roteiro de questões para entrevista individual com os egressos**A) Dados de identificação**

Nome completo: _____

Data de nascimento: __/__/____ Sexo: () Masculino () Feminino

Local de nascimento: _____

Estado civil: () solteiro () casado () mora junto com companheiro

Tem filhos? () Não () Sim Quantos? _____

Endereço: _____

Endereço eletrônico: _____

telefone: _____

Nome do pai: _____

Profissão: _____ Local de trabalho: _____

Nome da mãe: _____

Profissão: _____ Local de trabalho: _____

Data da entrevista: __/__/__

B) Questões acerca da:**1) Trajetória: acampamento, assentamento, MST, escola**

1. Você participou do acampamento? Quais as principais lembranças e aprendizados dessa experiência?
2. Caso não tenha participado do acampamento, como veio morar no assentamento?
3. Você participou do processo de criação do colégio? Esteve em alguma ocupação para efetivação do mesmo? Como foi? Quais os aprendizados desse momento?
4. Que significado teve/tem o MST para você?

2) Caracterização do jovem

1. Onde mora atualmente, com quem? Em que outros lugares já morou?
2. Possui algum trabalho? Quais as atividades exerce nele? Que outros trabalhos teve antes do atual?
3. Você se identifica com esse trabalho? Por quê?

3) Escola: a formação que teve e sua inserção atual

1. O que especificamente o Ensino Médio possibilitou em sua vida em relação à inserção no trabalho, na comunidade, na militância, na continuidade dos estudos?
2. Que conteúdos trabalhados nas disciplinas foram/são importantes em sua vida?
3. Quais as principais dificuldades que você tem no trabalho, na militância ou na faculdade?
4. Você vê diferença entre o Colégio Iraci e as outras escolas?
5. Quais as marcas mais importantes que o Colégio deixou para você (positivas e negativas)?

APÊNDICE D - Roteiro de questões para entrevista com a direção da escola

Roteiro de questões para entrevista com a direção da escola**A) Identificação**

Nome: _____

Profissão: _____

Formação: _____

Cargo ou função que ocupa na escola: _____ Desde quando?

Trabalha na escola há quanto tempo? _____

De que forma ingressou na escola? () concurso () contrato temporário

() outro. Qual? _____

B) Questões

1. Quais os princípios que orientam o trabalho pedagógico do Colégio? Como eles se materializam?
2. Qual a importância da escola na formação dos jovens nesse assentamento do MST?
3. Quais as principais dificuldades encontradas na formação dos jovens? Quais os avanços?
4. Que conteúdos são compreendidos como necessários aos aprendizados desses jovens na atualidade? Eles já estão presentes nas práticas pedagógicas? De que forma?
5. A escola consegue fazer algum acompanhamento da trajetória dos jovens após se formarem acerca das suas inserções no trabalho, militância, continuidade dos estudos? Como ocorre?
6. Na sua compreensão, o Colégio Iraci possibilita algo de novo na formação dos jovens em relação às outras escolas que conhece? Explique que novo seria esse.

OBSERVAÇÃO

Autorizo a utilização desta entrevista na pesquisa. () Sim () Não

Autorizo a citação de meu nome na pesquisa. () Sim () Não

**APÊNDICE E - Roteiro de questões para entrevista com a coordenação
do Curso de Formação de Docentes**

Roteiro de questões para entrevista com a coordenação do Curso de Formação de Docentes

A) Identificação

Nome: _____

Profissão: _____ Formação: _____

Cargo/função que ocupa na escola: _____

Desde quando? _____

Trabalha na escola há quanto tempo? _____

De que forma ingressou na escola? () concurso () contrato temporário

() outro. Qual? _____

B) Questões

1. Quais os princípios que orientam o trabalho pedagógico do Curso de Formação de Docentes? Como eles se materializam?
2. Qual a importância do Curso na formação das(os) jovens?
3. Quais as principais dificuldades encontradas na formação? Quais os avanços?
4. Que conteúdos são compreendidos como necessários aos aprendizados das(os) jovens do Curso de Formação de Docentes? Eles já estão presentes nas práticas pedagógicas? De que forma?
5. A escola consegue fazer algum acompanhamento da trajetória dos egressos do Curso acerca das suas inserções no trabalho, militância, continuidade dos estudos? Como ocorre?
6. Na sua compreensão, existem diferenças entre o Colégio Iraci e as outras escolas?

Data da entrevista: __/__/__

OBSERVAÇÃO

Autorizo a utilização desta entrevista na pesquisa. () Sim () Não

Autorizo a citação de meu nome na pesquisa. () Sim () Não

APÊNDICE F - Roteiro de questões para entrevista com lideranças do assentamento

Roteiro de questões para entrevista com lideranças do assentamento

A) Identificação

Nome: _____

Profissão: _____

Escolaridade _____

Estado civil: () Casado () Solteiro () outro

Tem filhos? () Sim Quantos? () Não

Onde morava antes de vir para o Assentamento Marcos Freire? _____

De que forma ingressou no assentamento? _____

Quando veio morar no Assentamento Marcos Freire? _____

Por que veio para cá? _____

B) Questões

1. Como está a vida das pessoas assentadas, como tem sido o trabalho, o que produzem e como organizam a produção?
2. Quais são os apoios e subsídios que as famílias recebem?
3. Quanto à mecanização e o esforço para trabalhar, quantidade de horas, há mudanças desde o início do assentamento? Quais são?
4. Como compreendem a situação dos jovens no assentamento?
5. Qual a importância do Colégio Iraci na formação desses jovens?

Data da entrevista: __/__/__

OBSERVAÇÃO

Autorizo a utilização desta entrevista na pesquisa. () Sim () Não

Autorizo a citação de meu nome na pesquisa. () Sim () Não