



O Ensino Médio do Campo no território de assentamentos de reforma agrária de Abelardo Luz-SC

 Fabiana Fátima Cherobin¹,  Adriana D'Agostini²

¹ Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR. Campus de Campo Mourão. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Departamento de Pedagogia. Avenida Comendador Norberto Marcondes, 733, Centro. Campo Mourão - PR. Brasil.

² Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Autor para correspondência/Author for correspondence: fcherobin@gmail.com

RESUMO. Este artigo é resultado da pesquisa realizada no curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cujo objetivo foi compreender a configuração e a organização dos cursos de nível médio em assentamentos da reforma agrária, em específico no território de Abelardo Luz-SC, tomando como campo empírico os cursos da Escola de Ensino Médio Paulo Freire (EEM) e no Campus Avançado do Instituto Federal Catarinense (IFC), vinculados à rede estadual de educação e à rede federal de ensino e situados no Assentamento José Maria, do referido município. Buscamos conhecer e identificar os limites e as possibilidades que os cursos nesses territórios apresentam para a formação dos jovens do campo (1996-2018). Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa e quantitativa, a qual foi realizada por meio da pesquisa bibliográfica, documental e pela pesquisa de campo – entrevista, questionários e observação direta com registro em caderno de campo. Pela pesquisa, evidenciamos que a materialização da EEM - Paulo Freire e do IFC - campus avançado de Abelardo Luz foi efetivada por meio da luta e da organização das famílias assentadas e que, embora com características diferentes, tem os estudantes, sua história e as condições objetivas de vida dos jovens como centralidade. As instituições demonstraram abertura para pensar ações que permitem com que os jovens ingressem, permaneçam e concluam seus cursos, além de refletirem sobre suas condições de existência neste território e reconhecer as possibilidades de engajamento na luta por uma educação voltada à emancipação humana.

Palavras chave: ensino médio, assentamentos de reforma agrária, MST.

Rural High School in the territories of agrarian reform settlements of Abelardo Luz-SC

ABSTRACT. This article is the result of a PhD thesis in Education of the Federal University of Santa Catarina (UFSC) which aimed to understand the configuration and organization of high school courses in agrarian reform settlements, specifically in Abelardo Luz-SC, focusing on the courses at Paulo Freire High School (EEM) and the Federal Institute Advanced Campus of Santa Catarina (IFC), linked to the state education and the federal education networks in the José Maria settlement. We sought to know and identify the limits and possibilities that the courses in these territories present for the formation of rural youth, from 1996 to 2018. The methodological procedures used were bibliographic research, document analysis and field research – by means of interviews, questionnaires and observation recorded in a field notebook. Through the research, we highlight that the materialization of the EEM - Paulo Freire and the IFC - advanced campus of Abelardo Luz was carried out by means of the struggle and organization of the settled families and that, although with different characteristics, it is centred on the students, their history and the objective conditions of live of the youth. The institutions demonstrate an openness to think about actions that allow the youth to enter, remain and complete their courses, also to reflect on their conditions of existence in this territory and recognize the possibilities of engaging in the struggle for an education for human emancipation.

Keywords: high school, reform agrarian settlements, MST.

Escuela Secundaria Rural en el territorio de asentamientos de reforma agraria de Abelardo Luz-SC

RESUMEN. Este artículo es el resultado de una investigación de doctorado en educación en la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). El objetivo fue comprender la configuración y organización de los cursos de Secundaria en los asentamientos de reforma agraria, específicamente en el territorio de Abelardo Luz-SC, tomando como campo empírico los cursos del Bachillerato Paulo Freire (EEM) y del Campus Avanzado de la Instituto Federal de Santa Catarina (IFC). Buscamos conocer e identificar los límites y posibilidades que presentan los cursos en estos territorios para la formación de la juventud rural (1996-2018). Utilizamos como metodología la investigación cualitativa y cuantitativa, la cual se llevó a cabo a través de la investigación bibliográfica, documental y de campo – entrevistas, cuestionarios y observación registradas en cuaderno de campo. Constatamos que la materialización de la EEM - Paulo Freire y la IFC - campus avanzado de Abelardo Luz, se llevó a cabo a través de la lucha y organización de las familias asentadas y que si bien, con diferentes características, los estudiantes tienen su historia y condiciones objetivas de la vida de los jóvenes, como centralidad. Las instituciones mostraron una apertura a pensar en acciones que permitan a los jóvenes ingresar, permanecer y completar sus cursos, además de reflexionar sobre sus condiciones de existencia en este territorio y reconocer las posibilidades de emprender la lucha por una educación orientada a la emancipación humana.

Palabras clave: escuela secundaria, asentamientos de reforma agraria, MST.

Introdução

No Brasil por muitos anos a educação escolar para os trabalhadores do campo não foi considerada importante, pois o entendimento era de que, para a realização do trabalho agrícola não havia necessidade de qualificação e formação. Tratado como educação rural, até a década de 1990, o trabalho pedagógico realizado nas escolas do campo tinha como referência o modelo urbano de ensino e, em sua maioria, apenas ofertavam os anos iniciaisⁱ do ensino fundamental em classes multisseriadasⁱⁱ. Segundo Santos (2014, n.p.), “historicamente as classes multisseriadas tornaram-se uma estratégia para solucionar” a demanda de acesso à escolarização das crianças filhos dos trabalhadores do campo. A maioria das escolas localizadas no meio rural nesse período, não ofertavam os anos finais do ensino fundamental e tampouco o ensino médio.

Os jovens e adolescentes que desejavam dar continuidade aos estudos precisavam percorrer grandes distâncias até a escola mais próxima de suas residências. Com estradas de difícil acesso e transporte de péssima qualidade. Nos dias chuvosos, as crianças e jovens não frequentavam as aulas, o que limitava a aprendizagem. Determinadas a manter os filhos na escola, muitas famílias, como condição para garantir o acesso à escola, passaram a buscar na cidade alternativas de moradia para os jovens, os quais muitas vezes trabalhavam em troca de casa e comida (Cherobin, 2020).

Para os jovens, filhos dos trabalhadores do campo vinculados/as ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o acesso ao ensino médio apresentava-se como um sonho e um grande desafio, pois as escolas com esta etapa de ensino situavam-se distantes de suas residências, visto que os primeiros assentamentos conquistados em 1984 foram realizados em áreas montanhosas e distantes dos centros urbanos, onde se localizavam as escolas de nível médio. Segundo dados apresentados pela Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), realizada em 2005, das 8.679 escolas localizadas em áreas de reforma agrária, 93,7% possuíam o ensino fundamental regular e apenas 4,3% tinham ensino médio, ou seja, apenas 372 escolas ofereciam este nível de ensino (PNERA, 2005).

Embora a juventude dos assentamentos encontrasse dificuldades de acessar a escola, dar continuidade nos estudos não era apenas um desejo deles, mas da família e do assentamento, já que no decorrer da história compreenderam a importância da educação escolarizada na formação dos jovens, adultos e crianças (MST, 2005).

Pautadas pela demanda do acesso à escola, as famílias ligadas ao MST passaram a organizar em 1984 as primeiras escolas de ensino fundamental nos assentamentos e

acampamentos. As discussões em torno da educação foram sendo ampliadas, assim como a necessidade da criação de escolas para as crianças e jovens desses territórios. A instituição de escolas de ensino fundamental (anos finais) e ensino médio apresentavam-se como possibilidade de escolarização e também de permanência dos estudantes nos assentamentos e acampamentos. Segundo Janata e Rego (2014), a ampliação dos níveis de ensino nas escolas que já existiam nos acampamentos e assentamentos e a criação de escolas de ensino médio se constituíram, junto com a terra, em uma luta de todas as famílias assentadas.

O aumento de assentamentos e a criação de cooperativas e agroindústrias para a comercialização e beneficiamento da produção agrícola das famílias assentadas, ampliaram a necessidade de formação e escolarização dos jovens. A demanda de força de trabalho qualificada para o trabalho nas cooperativas e agroindústrias, e de professores para trabalhar nas escolas nesses territórios, estimulou o MST no final dos anos de 1990 a organizar em âmbito nacional cursos de ensino médio profissionalizantes. Organizados na modalidade da Pedagogia da Alternânciaⁱⁱⁱ, cujo foco era a gestão e administração de cooperativas e a formação de professores (MST, 2007). Concentrados na Região Sul do Brasil, esses cursos não atendiam todas as necessidades de escolarização dos jovens e das famílias assentadas, houve uma intensificação nas lutas e reivindicações por escola e terra (MST, 2005). Outras regiões do Brasil onde o MST estava organizado passaram a realizar cursos de ensino médio. Ampliaram-se as possibilidades dos jovens de acesso ao ensino médio, porém aumentaram as demandas.

Contraditoriamente num contexto de privatizações, demissões e de repressão, realizada pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), o MST se constituiu como uma organização de oposição ao governo e a política neoliberal e como uma referência na defesa dos direitos dos trabalhadores do campo e da cidade. Infelizmente, acontecimentos como o Massacre de Corumbiara em 1995^{iv} e o Massacre de Eldorado dos Carajás em 1996^v deram mais evidência ao MST, que ganhou maior apoio da sociedade nacional e internacional. Diante desse cenário de pressão e lutas, em 1998, o Governo Federal instituiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)^{vi}, expandindo a possibilidade de escolaridade aos jovens e adultos, vinculados à área de reforma agrária e ao MST. A articulação com Instituições de Ensino Superior públicas permitiu um aumento no número de cursos de ensino médio e deu início a um intenso processo de alfabetização e de luta pela criação de novas escolas em áreas de assentamentos (MST, 2005).

Com o avanço do capitalismo no campo e o desenvolvimento produtivo agrícola centrado na mecanização, a educação escolar aos trabalhadores do campo passou a ser uma necessidade para a produção em grande escala, pois para o cultivo agrícola eram necessários determinados conhecimentos para a operação das máquinas. As demandas do capitalismo por educação, a pressão e as reivindicações dos trabalhadores do campo organizados nos movimentos sociais e a amplitude que essas discussões ganharam nas universidades e na sociedade foram fatores que forçaram o Estado a normatizar a Educação do Campo (EdC) como Política Pública regulamentada por meio da *Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de Abril de 2002* (Brasil, 2012a).

Embora a EdC tivesse como referência as práticas educativas do MST, ao ser normatizada como Política Pública de Estado, passou a ter como centralidade a “diversidade”, “especificidade” e a “cultura do campo” (Cherobin, 2015). Com a instituição da Política de Educação do Campo, outras legislações foram elaboradas^{vii}, as quais passaram a orientar a organização do trabalho pedagógico das escolas localizadas nos assentamentos.

Amparado pela Política de Educação do Campo, e tendo como referência a luta que vinha sendo realizada, o MST em Santa Catarina (SC) intensificou as reivindicações para a ampliação do atendimento educacional e pela criação de novas escolas de ensino fundamental e ensino médio. Pesquisa realizada por Pavani (2011) afirma que até 2010 cerca de 70 escolas haviam sido criadas em áreas de assentamentos no estado de SC, as quais ofertavam o ensino fundamental – anos iniciais e finais (1º a 9º ano) e ensino médio. Dados do setor de educação do MST, divulgados em 2015, mencionam que havia 50 escolas de ensino fundamental e cinco escolas de nível médio em áreas de assentamentos, desta a maioria de anos iniciais do ensino fundamental (MST, 2015a).

Embora os números acima mencionados demonstram a ampliação do acesso à educação escolarizada para os trabalhadores do campo vinculados ao MST, a ofensiva do capital no campo tem provocado o fechamento de muitas escolas. De acordo com Mariano e Sapelli (2014, p.8), além do fechamento das escolas do campo, nos últimos anos tem sido difundida a ideia que a escola da cidade é melhor, aumentando a quantidade de estudantes nas escolas localizadas no meio urbano e diminuindo o número nas escolas do campo.

De acordo com o levantamento realizado com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgados pelo Jornal Brasil de Fato^{viii}, revelaram que entre 1997 e 2018 foram fechadas cerca de 80 mil escolas de educação básica no campo, no Brasil. O que equivale, segundo os autores, a “quase 4 mil escolas por

ano”, um problema que tem sido generalizado em todo o país, mas em especial no Nordeste “onde foram fechadas mais de 40 mil escolas”, só no estado da Bahia foram fechadas neste período, cerca de 12.815 mil escolas. Para os autores:

... o fechamento de escolas não corresponde proporcionalmente à redução das matrículas escolares, pois em 1997 havia 7.406.217 estudantes matriculados em escolas rurais e em 2018 esse número diminuiu para 5.473.588, ou seja, uma redução da ordem de 26,1%, bem inferior à taxa de 58% de fechamento de escolas rurais. Isso significa dizer que foram fechadas, sobretudo, as menores escolas e redistribuídos estudantes para as maiores, num processo conhecido como nucleação. Uma das principais consequências disto é o aumento do tempo de deslocamento das crianças até às escolas, gerando mais cansaço e aumentando os riscos associados ao deslocamento destas crianças entre casa e a escola (Ibidem, n.p.).

Embora o Nordeste seja apontado como a região que concentra o maior número de escolas fechadas no campo, em SC dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) afirma que no período de 2009 a 2013 cerca de 370 escolas foram fechadas (CNTE, 2017, p. 60). Com a justificativa da redução de gastos na educação e uma suposta melhoria da qualidade educacional, o Estado articulado com as administrações municipais têm intensificado o processo de nucleação^{ix} e conseqüentemente o fechamento de escolas no campo, “os programas governamentais para as escolas rurais centram-se na lógica economicista, buscando despender poucos recursos para escolas pequenas e com poucos alunos, agrupando as escolas por meio da nucleação ou mesmo fechando-as” (Vendramini, 2013, p. 54). Com a nucleação, as crianças e jovens passaram a ser deslocados via transporte escolar até a escola, percorrendo grandes percursos em estradas mal conservadas realizados em sua maioria com ônibus sucateados. Assim, além da luta pela criação de escolas, uma das bandeiras de luta do MST tem sido a luta contra o fechamento de escolas do campo, a qual se transformou em 2011 em uma campanha. Com o slogan “Fechar Escola é Crime”, a campanha desde então tem chamado a atenção da sociedade sobre a grande quantidade de escolas que têm sido fechadas tanto no campo quanto na cidade (MST, 2017).

A motivação desta pesquisa se pauta nesse processo de fechamento de escolas e o discurso de uma suposta "supervalorização" das escolas situadas nas cidades que também se faz presente no assentamento José Maria. Tanto de maneira velada por meio da disputa pelo controle pedagógico e administrativo, como explícita, a exemplo do ocorrido em 2016, quando o Estado articulado ao empresariado local, com a justificativa de diminuir custos, tentaram fechar um turno escolar na EEM - Paulo Freire. E no IFC - *campus* avançado de Abelardo Luz, na intensificação da disputa territorial desde 2017, por meio de denúncias ao Ministério Público Federal (MPF), sob a alegação de “interferência” do MST na gestão do

campus, o diretor e o coordenador pedagógico do IFC foram afastados de suas funções e respondem processos administrativos. Nos chama atenção que as disputas escolares e políticas neste território se voltam para o ensino médio, ou seja, para a formação da juventude do campo.

O enfoque ideológico embora atualmente esteja mais forte no *campus* do IFC a EEM - Paulo Freire também já viveu momentos difíceis, que se materializaram na proibição da entrada de lideranças da comunidade escolar. Sob o prisma ideológico o MPF enfatizou que:

evidencia claramente o envolvimento também da União e do município de Abelardo Luz nessa **verdadeira aventura pouco responsável** – pra dizer o mínimo – **que foi a implementação do campus Abelardo Luz do IFC**. Ademais, o fato de a **atuação do MST ter sido importante para a instalação do *campus*** avançado de Abelardo Luz parece ter gerado a sensação, por parte de seus integrantes e militantes, de que aquela instituição pública de ensino seria patrimônio do movimento, que passou a determinar de que forma o Instituto seria gerido e administrado, passando a, indevidamente, **utilizar-se daquela instituição para fins privados – como a cooptação de estudantes para sua ideologia** –, e uma consequente e deliberada confusão entre os papéis da instituição pública de ensino e o movimento social –, para muito além de uma colaboração junto ao Instituto, **o que seria perfeitamente esperado e compreensível**, pelo fato de o *campus* estar localizado dentro de um projeto de assentamento da reforma agrária (MPF, 2018, p. 4, grifo nosso).

Embora o excerto diga respeito ao IFC- *campus* avançado de Abelardo Luz, o enfoque ideológico, se dá em função das instituições educativas estarem situadas em um território de luta e organização que tem o MST como protagonista de muitas lutas. Contudo, a captura ideológica indicada pelo MPF estaria apenas vinculada ao MST? Se o *campus* estivesse situado em um território do agronegócio, ele teria intencionalidade ideológica na formação dos jovens? Considerando as formulações de Gramsci (2010), que cada classe forma seus intelectuais e que esta formação não acontece apenas pelas escolas, os aspectos ideológicos apontados pelo MPF não seriam um componente ideológico já presente nos jovens, visto que a maioria dos estudantes está inserida no território cujas características centrais são o processo de luta? Ainda que o MPF indique que a criação do *campus* naquele território tenha sido “uma verdadeira aventura”, o *campus* tem realizado cursos que motivam os jovens a pensar e estudar sobre os limites e desafios da vida no campo, temáticas de estudo que têm auxiliado o desenvolvimento econômico, social e educativo das famílias e da região.

Compreender essas contradições da sociedade capitalista, que se materializam em cada território de maneira distinta, se constitui ao nosso entendimento como elementos formativos. Cabe a EEM - Paulo Freire e ao IFC - *campus* avançado de Abelardo Luz, proporcionar aos seus estudantes de ensino médio, momentos de discussão e interação dos aspectos que

compõem a realidade daquele território, como pressuposto para o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade.

Ensino médio do campo em território de Assentamento de Reforma Agrária

O território^x em questão é o assentamento José Maria, localizado a cerca de 40 km da sede do município de Abelardo Luz, Santa Catarina, que é resultado da luta e da resistência das famílias, que organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ousaram buscar melhores condições de vida e trabalho. O Assentamento originou-se da ocupação da Fazenda Congonhas, realizada em 24 de dezembro de 1996, quando 400 famílias oriundas de vários municípios do Oeste de SC ocuparam a área de 3.833 hectares de terra. A fazenda foi desapropriada em 06 de novembro de 1997, onde foram assentadas 270 famílias. De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o assentamento José Maria^{xi} é a maior área de terra desapropriada para fins de reforma agrária em SC, além de ter a maior concentração de famílias assentadas e conseqüentemente de pessoas. Por ser um assentamento grande e como forma de facilitar a organização das famílias, o assentamento foi dividido em seis comunidades (Sagrada Família, Dom José Gomes, Planalto Alegre, Flor da Serra, Santa Luzia e Serra Alta). Cada comunidade buscou ao longo dos anos construir estruturas próprias, onde a comunidade se encontra para realizar reuniões, atividades culturais, religiosas e esportivas.

Além da luta pela terra, a educação foi uma necessidade das famílias, desde o início do acampamento, pois a quantidade de crianças era grande e a escola mais próxima estava distante. Sem condições de levar seus filhos até a escola, as famílias passaram a reivindicar da prefeitura a organização da escola e a contratação de professores para trabalhar com as crianças. Assim que conquistaram a escola de 1º a 4º ano do ensino fundamental, as famílias passaram a reivindicar acesso as demais etapas de ensino. Em 1998, após muita luta e reivindicação, o poder público municipal criou a Escola Básica Municipal José Maria (EBM José Maria), a qual passou a ofertar o ensino fundamental completo (1ª a 8ª série)^{xii} (Fabris, 2017).

Com o aumento das crianças que concluíam o Ensino Fundamental e a dificuldade de garantir escola de ensino médio aos jovens, as famílias organizadas junto ao MST, passou a reivindicar a implementação de uma escola de ensino médio. Após várias audiências o Governo do Estado, autorizou em 2004 o funcionamento de uma extensão da escola de nível

médio situada no perímetro urbano da cidade, as estruturas eram improvisadas e com poucas condições de ensino e os professores em sua maioria eram voluntários (Vieira, 2018). Os estudantes como forma de resistência decidiram dar o nome Paulo Freire^{xiii}. Em 2006 a EEM - Paulo Freire, foi reconhecida pelo Estado como uma escola pública, passaram a ser construídas as edificações do espaço físico, o Projeto Político Pedagógico (PPP), levando em consideração aspectos que deram identidade à escola e foram conquistas da comunidade escolar (PPP, 2018).

A luta pela escola traz em sua história as marcas da luta e das reivindicações da classe trabalhadora e tem como ação fundamental a busca pelo acesso à educação de maneira gratuita e de qualidade, com vínculo à realidade social que pertence. Desde a criação da escola, a gestão pedagógica, didática, organizativa e administrativa tem sido um grande desafio, pois se trata de uma escola pública vinculada ao Estado, localizada em um território que tem como característica central a luta e a reivindicação de terra e melhores condições de vida, entre outros. Vivencia as contradições antagônicas entre os preceitos do Estado e as características de luta do MST (Cherobin, 2020).

Com foco na formação geral de nível médio, a EEM - Paulo Freire tem os estudantes, suas histórias e necessidades como centralidade no trabalho educativo. Os professores em sua maioria são temporários e residem nos assentamentos da região^{xiv}, desde 2014 a escola em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vem realizando momentos de estudo, formação e práticas educativas, sobre os Complexos de Estudo, que tem como base a Pedagogia Socialista Russa^{xv}. O Complexo de Estudo procura estabelecer um vínculo sólido entre a escola e os jovens, suas necessidades, história e sonhos, além de buscar desenvolver uma formação crítica (PPP, 2018).

Embora a EEM – Paulo Freire, tenha se configurado como a possibilidade dos jovens do assentamento darem continuidade nos estudos e, terem uma formação articulada à história e a realidades das famílias, os estudantes concluíram o ensino médio em um curso regular e para muitos a necessidade era a profissionalização em uma área, esse aspecto, associado às necessidades impostas pelo capitalismo de qualificação e profissionalização como possibilidades de empregabilidade, muitos jovens concluíram o ensino médio no assentamento e iam em busca de um curso profissionalizante, ou mudavam para a cidade em busca de trabalho (Caderno de Campo, 2019).

Essa busca dos jovens pela profissionalização, associada à expansão dos Institutos Federais que vinha sendo realizada no Brasil, em 2011, impulsionou o MST, conjuntamente

com as famílias assentadas da região Oeste^{xvi}, sindicatos, universidades, deputados estaduais e federais e partidos políticos, a reivindicar a criação de um campus do Instituto Federal Catarinense (IFC)^{xvii} no assentamento José Maria. Em 2012, o Governo Federal implementou um Polo do IFC na cidade de Abelardo Luz, o qual era gerenciado pelo Campus do IFC de Concórdia, nele eram realizados cursos de formação Inicial e Continuada (FIC), na sede do município de Abelardo Luz. Em 2013, por reivindicação das famílias, o Polo de Abelardo Luz, passou a oferecer curso de médio técnico em Agroecologia subsequente ao ensino regular, no assentamento. Oferecido no contraturno da escola regular (EEM - Paulo Freire e EEM - Semente da Conquista^{xviii}), os jovens daquela região passaram a receber formação técnica focada na profissionalização agrícola. Por ser um curso regular do IFC e estar vinculado ao campus de Concórdia, os professores precisavam se deslocar todos os dias de Concórdia até o assentamento José Maria percorria em média 330 km, com 80 km de estrada não pavimentada. As condições objetivas do funcionamento do curso, associadas à distância do campus e às dificuldades no deslocamento dos professores, passaram a refletir na formação dos jovens, já que alguns dos professores chegavam atrasados, ou não chegavam até o assentamento devido às condições das estradas e transportes disponíveis (Caderno de Campo, 2019).

Diante deste problema e preocupados com os rumos do curso, houve uma intensificação nas lutas e reivindicações em torno da criação do campus no assentamento e, em 2015 o Governo Federal instituir a Portaria N° 27, de 21 de janeiro de 2015, que criou o campus avançado do IFC no assentamento José Maria. Desde sua criação o campus vem oferecendo cursos de formação Inicial e Continuada (FIC), ensino médio técnico em agroecologia, cursos de graduação (formação de professores) e pós-graduação (IFC - Campus Abelardo Luz, 2018).

Com sólida formação profissional, científica e tecnológica, os Institutos Federais (IFs), têm se tornado referência na formação e qualificação dos jovens. Focado nas demandas regionais, a organização dos cursos (FIC até pós-graduação) estão articuladas às demandas produtivas e econômicas de cada região/território. Fundamentado na Pedagogia Histórico-Cultural, o IFC desde sua criação busca organizar os cursos de qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio, graduação e pós-graduação a fim de atender “às demandas sociais e aos arranjos produtivos locais/regionais” (IFC, 2014, p. 35). Nesta perspectiva, a educação e os processos de ensino que vêm sendo desenvolvidos têm como método a interdisciplinaridade, a contextualização dos conhecimentos, a investigação

científica e a interação com as dimensões sociais. Neste processo, os estudantes são compreendidos como sujeitos históricos “capazes de agir e refletir sobre o mundo, objetivando transformá-lo” (IFC, 2014, p. 36).

Embora os IFs desenvolvam cursos em todos os níveis e modalidades, a centralidade é a formação e qualificação de ensino médio. Para o IFC, os cursos de ensino médio têm como perspectiva a “formação omnilateral dos sujeitos de modo a integrar, de forma unitária, as dimensões fundamentais da vida: o trabalho (como princípio educativo), o conhecimento (ciência e tecnologia) e a cultura” (IFC, 2014, p. 36).

O Instituto Federal Catarinense (IFC) campus avançado de Abelardo Luz, está situado na sede do assentamento José Maria, ao lado da EEM - Paulo Freire. A constituição do campus tem sido marcada por disputas e pela luta permanente na criação e implementação dos cursos e no desenvolvimento das atividades pedagógicas, didáticas, organizativas e administrativas. Localizado em um território cuja característica central é a luta e a reivindicação de terra e melhores condições de vida, o campus vivencia as contradições antagônicas da sociedade capitalista, que se expressa pela luta de classes.

Tanto a EEM - Paulo Freire quanto o IFC - campus avançado de Abelardo Luz resultam da luta e da organização das famílias assentadas que organizadas no MST se articularam para a efetivação dessas instituições de ensino. A vinculação com a luta e organização dos trabalhadores tem sido importante para a manutenção das instituições no assentamento. Pois a ofensiva do capital, alinhada aos interesses empresariais locais e nacionais, tem criado estratégias para criminalizar a luta dos trabalhadores e vem intensificando o processo de fechamento de escolas no campo.

Do ponto de vista pedagógico e organizativo, as informações permitem afirmar que o trabalho realizado nas duas instituições, embora com características diferentes, tem como centralidade os estudantes, sua história e as condições objetivas de vida dos jovens. Questões que demonstram a abertura das instituições para pensar ações que permitam que os jovens ingressem, permaneçam e concluam seus cursos. O resultado da importância das características daquele território pode ser percebido pelo trabalho educativo realizado na EEM - Paulo Freire cuja referência é os Complexos de Estudo que tem a história e a “realidade” local como parte integrante dos conteúdos escolares “os complexos de estudo tem permitido articular os conteúdos escolares com a vida material dos estudantes e de suas famílias” (Entrevista, A, 2019, n.p.).

No IFC - campus avançado, a organização curricular do ensino baseado na modalidade da Pedagogia da Alternância, são as particularidades e singularidades do trabalho pedagógico que marcam as práticas pedagógicas do campus e se constituem para a gestão e professores como um grande desafio, que precisam ser estudados, avaliados e repensados cotidianamente “a Pedagogia da Alternância é uma característica marcante do nosso campus e nos diferencia de outros campi do IFC, estamos aprendendo a trabalhar com a organização dos tempos educativos” (Entrevista, B, 2019, n.p.).

Pautados pela gestão democrática, as duas instituições buscam estimular a participação dos estudantes, professores e da comunidade nas discussões e definições educativas, contudo, constatamos que na escola Paulo Freire a dinâmica organizacional das instâncias é pensada e repensada todos os anos, pois levam em consideração as características e a dinâmica social da escola, dos professores e dos estudantes.

A gestão da escola é coletiva, estou nesse momento na direção da escola ... mas as definições são coletivas, realizadas em conjunto com os professores, os estudantes que estão organizados em Núcleos de Base (NBs) e a comunidade que tem desde o início da escola um papel muito importante pra escola. Se não fosse a organização da comunidade a escola não existiria (Entrevista A, 2019, n.p.).

Já no IFC - campus avançado, apesar de seguir a organização instituída pelas legislações que orientam os demais Campi do Instituto, tem se desafiado a criar momentos para além dos regulamentados por lei para discutir com estudantes e professores questões pedagógicas e organizativas da instituição “a relação com a comunidade aqui no *campus* é pontual, precisamos avançar mais ...” (Entrevista B, 2019, n.p.).

A pesquisa de campo^{xix} demonstrou que, embora o público alvo do IFC - *campus* avançado e da EEM - Paulo Freire sejam os mesmos, não há disputa ou concorrência por estudantes, pelo contrário, a possibilidade de escolha do curso é elemento importante e positivo. Contudo, as condições objetivas de vida das famílias acabam influenciando e até determinando os jovens na escolha do curso, pois para muitas famílias o trabalho realizado pelos estudantes é importante na geração de renda e na produção de valor de uso das famílias, aspecto que condiciona muitos jovens a frequentar o ensino médio regular da EEM - Paulo Freire, já que no IFC – *campus* avançado os cursos são integrais e os jovens estudam o dia todo “muitos alunos vêm pra nossa escola considerando que eles ficam aqui só 4 horas, no curso técnico eles precisam ficar o dia todo, o que limita o trabalho no lote e pra muitas famílias o trabalho dos filhos é fundamental” (Entrevista A, 2019, n. p.).

Ainda que a valorização do trabalho do professor seja apontada como condição para melhorar a qualidade da educação e que a criação da Lei do Piso Nacional do Magistério dos professores da educação básica tenha apresentado avanços, no Brasil, os professores são os profissionais com uma das piores remunerações. Além do baixo salário, a jornada de trabalho na maioria das vezes é superior às 40hs, em salas de aula cheias, as condições de trabalho são agravadas pelos contratos temporários, os quais não garantem estabilidade e tampouco uma interação com os estudantes e suas comunidades.

Os dados obtidos na pesquisa de campo demonstram com nitidez que mesmo na educação básica há uma disparidade nas condições de trabalho e na valorização dos trabalhadores da rede estadual e federal de ensino, a qual passa no nosso entendimento, por boas condições de trabalho, com materiais e estruturas adequadas; salários compatíveis com a função de educar e formar; jornadas de trabalho que incluam tempo de planejamento para além das atividades de aula e contratos via concursos (na escola Paulo Freire somente 7% dos professores são concursados/efetivos e 93% são de contratos temporários. Já no IFC são 91% Efetivos com dedicação exclusiva e 9% contratos temporários), aspectos que influenciam no trabalho docente, no vínculo com a comunidade e na qualidade do ensino “as condições de trabalho dos professores são precárias, a maioria dos professores da escola [Paulo Freire] são temporários, trabalham em três, quatro escolas porque o salário é baixo (Entrevista A, 2019, n. p).

Evidenciamos que os professores da EEM - Paulo Freire, mesmo ganhando menos e com uma jornada de trabalho maior, a maioria possui um vínculo próximo com a escola e com os estudantes. Essa relação tem permitido a criação de momentos de formação, para além dos previstos no calendário escolar, os quais são restritos e pontuais “a escola junto com a APP [associação e pais e professores], realizamos nos últimos anos em parcerias com a UFSC e o IFC momentos de formação continuada, o problema é que elas acontecem nos finais de semana, ou a noite (Entrevista A, 2019, n. p.).

Embora o estudo e a formação sejam importantes para a realização do trabalho docente, elas se constituem como trabalho não pago, os quais sobrecarregam e precarizam ainda mais o trabalho dos professores da escola. Receber bons salários e ter garantido momentos de planejamento e organização do trabalho educativo são conquistas da classe trabalhadora que precisam ser garantidas para todos os profissionais da educação, independente da instância em que as escolas estejam vinculadas. No IFC - campus avançado, os professores são mais bem remunerados, porém seus relatos apontam que as estruturas físicas não atendem as demandas

dos professores e estudantes, pois “... falta animais para as práticas de manejo ... Não temos Laboratório de Informática, de química, isso influencia na formação do aluno” (Entrevista B, 2019, n. p.). Aspecto que influencia na qualidade da aprendizagem, uma vez que os estudantes cursam um curso técnico, mas não têm acesso a laboratórios e animais e precarizam o trabalho dos professores, que precisam criar e recriar cotidianamente formas de estudo para suprir a falta dos equipamentos e instrumento de ensino e pesquisa. A falta de investimento no *campus* é resultado da falta de compromisso do Estado com a educação e com esse território, se vincula ao processo de investigação instaurado pelo MPF no campus avançado com a justificativa de capturar ideologia e se relaciona com as disputas pelo controle administrativo e pedagógico e, conseqüentemente, a mudança da sede do *campus*.

Além da falta de investimento nas estruturas físicas e laboratoriais, o processo de investigação tem limitado o vínculo do campus com a comunidade, com as outras instituições educativas localizadas no assentamento - EEM - Paulo Freire e José Maria - e intimidado alguns professores, que defendem a permanência do campus no assentamento. Assim, mesmo que entendam a importância do vínculo do IFC - *campus* avançado com o assentamento não o faz, ou quando fazem precisam estar atentos e tomar cuidados para não serem objeto de investigação judicial, já que alguns professores por não concordarem com a localização do campus cumprem o papel do capital de questionar as ações e práticas como instrumentos de conflitos e perseguições.

Entendemos que os conflitos e as contradições se constituem como possibilidade de aprimoramento e crescimento humano, contudo, as divergências precisam ser respeitadas e discutidas, pois a centralidade daquelas instituições é a formação dos estudantes. A disputa pelo controle administrativo e pedagógico apresenta-se atualmente muito mais acentuado no IFC - *campus* avançado de Abelardo Luz, contudo a EEM - Paulo Freire também viveu períodos de enfrentamento e disputa, os quais estão vinculados aos interesses das classes sociais – trabalhadores e burguesia.

Na atualidade o assentamento José Maria é uma referência na luta pela educação escolar, possui de pré-escolar à pós-graduação, atende pessoas dos assentamentos e pequenos agricultores da região Oeste. Os cursos de ensino médio naquele território têm estimulado os jovens a dar continuidade nos estudos e, ainda que de maneira tímida, sonhar em realizar cursos de graduação nas mais diversas áreas em instituições públicas. A formação de professores, que era realizada majoritariamente via Educação a Distância (EaD), tem sido

potencializada em cursos de pós-graduação ofertados pelo IFC - *campus* avançado, aspecto que influencia no trabalho educativo realizado em sala de aula.

O percurso de luta e reivindicação das famílias assentadas, do MST articulado com entidades da sociedade, resultou na efetivação e na consolidação de um território de formação e escolarização carregado de luta, resistência e contradições. Na atualidade, no assentamento José Maria, as crianças, jovem e adulto tem acesso à educação escolarizada do pré-escolar até cursos de pós-graduação. Manter funcionando todos os níveis de ensino tem sido um grande desafio e uma luta constante, já que a ofensiva do capital, alinhada aos interesses empresariais locais e nacionais, tem intensificado o fechamento de escolas no campo, além de criminalizar a luta social dos trabalhadores.

O Ensino Médio no Brasil e as demandas de formação da classe trabalhadora

Embora o acesso à educação tenha sido apontado na Constituição de 1988 “como direito de todos e dever do Estado”, foi com a reformulação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, *Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB)*, que o ensino médio ganhou mais visibilidade no cenário nacional. Entendido como etapa final da educação básica, a LDB estabeleceu “a progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio” (Brasil, 1996). Objeto de muitas mudanças, o ensino médio tem sido fortemente influenciado pela *Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*, que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2008); pela *Emenda Constitucional Nº. 59, de 11 de novembro de 2009* que ampliou a obrigatoriedade dos quatro aos dezessete anos da educação (Brasil, 2009) e, a *Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017* que instituiu o novo ensino médio (Brasil, 2017).

Segundo Leher (2010b), as reformas educativas no Brasil iniciadas na década de 1990 estão em sintonia com as orientações dos Organismos Multilaterais (OM) em especial o Banco Mundial (BM). Nessa mesma direção, Freitas (2018) enfatiza que a reforma educacional no Brasil tem vinculado à “escola às necessidades dos novos processos produtivos, coordenados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” e visa à inserção produtiva nacional na lógica da cadeia produtiva internacional. Neste processo, os empresários têm desempenhado o papel de garantir que a educação deixe de ser vista como um “direito” e passe a ser compreendida como um “serviço” adquirido, “o que justifica a sua privatização” (Ibidem, p. 29). Sob essa concepção, a formação e

escolarização dos jovens de nível médio deixa de ser o elemento central de formação e escolarização e passa a ter como foco o “domínio de competências e habilidades básicas necessárias” para o desenvolvimento de atividades econômicas flexíveis, pautadas pelos processos produtivos e pelas novas tecnologias, aspectos que podem ser evidenciados na Base Nacional Curricular Comum/BNCC (Freitas, 2018, p. 29).

Para Freitas (2018), as reformas educativas da atualidade pautam-se pelo discurso da necessidade da melhoria da educação. Deste modo, os processos educativos, os conteúdos e a avaliação vêm sendo padronizados, atingindo os professores e estudantes na medida em que criam “padrões cognitivos e morais” de aprendizagem e de avaliação. O foco deixa de ser o conhecimento e passa a ser o desenvolvimento de habilidades cognitivas, com base nas avaliações em larga escala. Nesse contexto, os estudantes dos cursos de nível médio estão sendo inseridos em um cenário competitivo e excludente, “um paradigma inadequado para a educação” (Freitas, 2018, p. 37). No entendimento do autor (Freitas, 2018, p. 52), as novas legislações buscam realizar o “controle político e ideológico da escola”, no momento em que passa a ser exigido, pelas novas formas de organização do trabalho produtivo, um aumento dos níveis de conhecimento e “novas exigências de consumo do próprio sistema capitalista e novas pressões políticas por ascensão social via educação”. Nessa direção, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) destacam que as políticas educacionais implementadas no Brasil desde 1990 e as reformas de ensino em curso, buscam preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes, sobretudo às demandas do mercado de trabalho.

Krawczyk (2011, p. 755), enfatiza que a obrigatoriedade do ensino médio e a ampliação da idade escolar, seguem a “tendência” em curso e respondem “às pressões” que vinham sendo realizadas pelas “camadas populares por mais escolaridade, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional”. A escolarização em diferentes níveis passa a ser uma demanda para a empregabilidade, na medida em que os “seres sociais” passam a se adaptar “às necessidades específicas – e exigências – do capital, preparando-os para uma disponibilidade a mais flexível possível frente à inflexibilidade crescente das exigências do capital: **a empregabilidade**” (Grifos no original, Fontes, 2017, p. 50).

Nessa configuração, a educação passa a desempenhar o papel de estimular o desenvolvimento de “competências” individuais, o trabalhador precisa ter “soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico, complexo, interdisciplinar” característica do capital-imperialista (Kuenzer, 2000, p. 19). Neste sentido, a

elevação da escolaridade da população “tem em vista a participação mais qualificada na vida geral produtiva”. Sob este entendimento, as mudanças das legislações sobre o ensino médio têm provocado inquietações e manifestações, além de influenciar a organização pedagógica e de ensino dos cursos de nível médio. Essas mudanças se vinculam às necessidades do capital de formação e profissionalização dos trabalhadores do campo e da cidade (Kuenzer, 2000, p. 21).

Caracterizado pelo ensino propedêutico e profissional, o ensino médio no Brasil durante boa parte de sua história esteve dividido entre cursos de formação profissional, direcionados à formação para o trabalho, realizados nas escolas técnicas; e cursos de formação geral, que preparavam os jovens para a continuidade dos estudos e o ingresso no ensino superior, ministrado pelas escolas de formação geral. Para Kuenzer (2010), a ampliação da idade escolar (4-17 anos), associada aos métodos de seleção para o ingresso nos cursos de ensino médio realizados pelos Institutos Federais (IFs), e as alterações curriculares têm alterado essa dualidade. Segundo a autora (Kuenzer, 2010), os cursos de formação profissional públicos têm assumido a função de formar os estudantes de ensino médio para o ingresso nas universidades, já os de formação geral têm absorvido o grande contingente de estudantes da classe trabalhadora, formando-os para as demandas produtivas do mercado de trabalho, em sua maioria dos postos de trabalho simples. A inversão da dualidade educacional está vinculada, segundo Kuenzer (2010), às reformulações das legislações, as quais têm modificado a realidade das escolas públicas de nível médio no Brasil^{xx}.

Os cursos de ensino médio das escolas públicas com formação geral possuem um “imenso contingente de jovens que se diferencia por condições de existência e perspectiva de futuro desigual” e têm tido a função de preparar e formar os jovens da classe trabalhadora para as demandas produtivas do capital, o qual tem como características fundantes a acumulação e extração de mais valia (Kuenzer, 2000, p. 27). A força de trabalho jovem tem se tornado um atrativo ao capital, visto que diante das condições objetivas de existência eles se submetem a trabalhos com remuneração baixa, além de serem mais flexíveis e adaptáveis às exigências produtivas. Nas palavras de Frigotto (2010, n.p.), um trabalhador “flexível, polivalente e moldado para a competitividade”.

Considerando as características de formação presentes nas práticas educativas e preocupados com a escolarização dos jovens do campo, o MST, pautado pelas suas experiências educativas, tem buscado desenvolver um processo de escolarização, voltado para o desenvolvimento integral^{xxi} dos jovens. Nesse sentido, entendem que o ensino deve estar

vinculado às lutas e reivindicações da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, acreditam que o trabalho educativo realizado nas escolas de ensino médio, localizadas em assentamentos, precisam estar articuladas às demais etapas da educação básica e com a formação profissional, as quais devem ter como horizonte a continuidade dos estudos (MST, 1999). Para isso, buscam estimular nos jovens o desenvolvimento do pensamento crítico, assim como incentivá-los a pensar alternativas de produção que estejam em sintonia com os interesses da classe trabalhadora (MST, 2007).

Compreendemos que embora o MST tenha como horizonte a formação humana, e busque desenvolver as atividades educativas tendo o trabalho como categoria central, os cursos de ensino médio vinculados ao MST são em sua maioria gestados pelo Estado e se inserem na lógica do conjunto da educação disponível à classe trabalhadora, que visam à inserção dos jovens nos processos produtivos da economia e buscam adequar sua formação para atender as demandas do capital-imperialismo, no entanto, sua vinculação com a luta pela terra e com o MST, associada ao trabalho educativo realizado em sala de aula, tem proporcionado aos jovens o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o mundo.

Neste sentido, evidenciamos que a luta empreendida pela conquista da terra influenciou a luta pela conquista do ensino médio no assentamento José Maria significa uma conquista para a classe trabalhadora. Uma organização diferenciada das escolas e dos cursos resulta em uma concepção de formação dos jovens que, embora vinculados a lógica de formatação dos demais cursos de ensino médio, que buscam preparar os jovens para as demandas de trabalho do capital para o campo e a cidade, a sua vinculação com a luta dos trabalhadores Sem Terra e as contradições presentes naquele território demonstram aos jovens que a luta e a organização da classe trabalhadora são elementos fundamentais para a garantia de direitos e para a construção de outra sociedade. Desse modo, a formação e escolarização que vêm sendo realizadas nos cursos de ensino médio na EEM - Paulo Freire e IFC - *campus* avançado de Abelardo Luz representam um enfrentamento aos interesses do capital local, por isso os cursos nesses territórios são disputados.

Considerações finais

O acesso à educação escolar por um longo período da história do Brasil foi privilégio da burguesia e era utilizada para legitimar e garantir sua dominação de classe. Com o processo de industrialização e o desenvolvimento das forças produtivas, a educação escolar passou a

ser uma necessidade para o desenvolvimento e expansão do sistema capitalista. Os trabalhadores passaram a acessar com mais facilidade a escola, já que o trabalho fabril demandava de determinados conhecimentos para a operação das máquinas. A escola passou a desempenhar o papel de preparar os trabalhadores para as demandas de trabalho do capital. Além de ser uma demanda do capital, o acesso à educação escolar passou a ser uma reivindicação dos trabalhadores.

Pautado pelo discurso da necessidade de ampliação do acesso à educação escolar e pela melhoria da qualidade do ensino, o Ministério da Educação (MEC) tem realizado inúmeras alterações nas legislações que regulamentam o ensino médio, as quais têm provocado mudanças organizativas, pedagógicas e estruturais que se vinculam às demandas de formação flexível do capital-imperialista. Assim, a educação escolarizada e os cursos de ensino médio cumprem a função de preparar os jovens para o ingresso ao mercado de trabalho, nas mais variadas formas, mas também para o desemprego. A escola passa gradativamente a desempenhar papel fundamental na formação de trabalhadores flexíveis com capacidades e habilidades, dispostos a se submeter a formas de trabalho degradantes e com baixa remuneração como alternativa para a reprodução de sua existência, já que na atualidade a escolaridade não se constitui como garantia de emprego.

Ainda que a educação escolar não garanta aos jovens o acesso a postos de trabalho, se constitui de fundamental importância para a socialização e interação humana. Assim, entendemos que a luta pelo acesso à escola deve despertar nos jovens da classe trabalhadora a rebeldia, o pensamento crítico e o gosto pelo estudo, características fortemente presentes nos estudantes da EEM - Paulo Freire e do IFC - *campus* avançado de Abelardo Luz.

Do ponto de vista das legislações embora as escolas do campo, sejam amparadas pela política de EdC, que prevê que a organização pedagógica tenha como referência a “realidade” do campo, a organização curricular e os processos de ensino das escolas de ensino médio seguem as orientações e os “padrões” educativos do MEC, que regulamentam a educação básica seja para escolas do campo, seja da cidade. Assim, ainda que muitos documentos abordam as escolas do campo de maneira diferente das escolas da cidade, compreendemos que, mesmo com características diferentes, trabalhadores do campo e da cidade convivem com a exploração de sua força de trabalho e com a expropriação de seus direitos trabalhistas.

Desse modo, a formulação dos cursos de nível médio focados para este público tem se constituído como importante instrumento para aumentar os índices educacionais e supostamente elevar a qualidade educacional defendida pelo MEC. Contudo, mesmo que a

criação de escolas tenha ampliado o acesso à educação escolarizada dos jovens da classe trabalhadora do campo e mesmo sendo em instituições educativas inseridas na estrutura estatal, muitas escolas realizam o trabalho pedagógico visando o desenvolvimento do ser humano de maneira integral, articulando os conteúdos escolares com o trabalho, a cultura e a arte, aspecto fortemente presente nos documentos que sintetizam as experiências educativas realizada em escolas de assentamentos.

O vínculo da formação e da escolarização das crianças, jovens e adultos com o processo de luta das famílias organizada pelo MST se coloca como um enfrentamento aos interesses do sistema capitalista na medida em que produz novas relações sociais de produção da vida, que se vinculam a formação e desenvolvimento do ser humano pleno e integral. Do ponto de vista dos jovens, os cursos de ensino médio desenvolvidos no assentamento se constituem para muitos estudantes como a única possibilidade de formação e escolarização, já que a maioria das famílias sobrevivem exclusivamente do trabalho agrícola. Embora com características diferentes, tanto de organização, vínculo, condições de trabalho e recursos humanos, os processos formativos que vêm sendo desenvolvido na EEM - Paulo Freire e no IFC - *campus* avançado de Abelardo Luz buscam formar e educar os jovens a partir de uma perspectiva crítica. Essa formação, vinculada à história de luta e resistência das famílias assentadas representa um potencial dessas escolas, pois mesmo com limites os cursos de nível médio do IFC - *campus* avançado de Abelardo Luz e da EEM - Paulo Freire se colocam como pontos de resistência da classe trabalhadora, por isso são objeto de disputa.

Deste modo, compreendemos que os cursos de nível médio da EEM - Paulo Freire e no IFC - *campus* avançado de Abelardo Luz, ainda que sigam as orientações e definições do Estado de formar os jovens para as demandas produtivas do capital-imperialismo, sua vinculação com o território e as reivindicações realizadas pelo MST demonstram aos jovens que a luta e a organização da classe trabalhadora são elementos fundamentais na garantia dos direitos e apresentam-se como possibilidade de construção de uma sociedade socialista.

Referências

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos para a Presidência da República. *Reestruturação e Expansão do Ensino Médio, de 25 de março de 2008*. Brasília, DF. Recuperado de: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivon.p.df/2008/interministerialresumo2.pdf>

Brasil. (2008a). Ministério da Educação. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Brasília, DF. Recuperado de: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm

Brasil. (2009). *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de nov. de 2009. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

Brasil. (2012). Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Educação do Campo: marcos normativos*. Brasília, DF: SECADI.

Brasil. (2017). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017*. Brasília. Recuperado de: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

Caderno de Campo. (2019). *Anotações das observações de campo*. Abelardo Luz, SC. (mimeografado).

Caldart, R. S., & Villas Bôas, R. L. (Orgs.). (2017). *Pedagogia Socialista: Legado da revolução de 1917 e desafios atuais*. São Paulo: Expressão Popular.

Cherobin, F. F. (2015). *A educação do campo e sua normatização como política pública: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo Estado* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158896>

Cherobin, F. F. (2020). *Os cursos de nível médio em áreas de reforma agrária: limites e possibilidades na formação dos jovens* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado de: <http://tede.ufsc.br/teses/PEED1489-T.pdf>

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. (2017). *Privatização e Mercantilização da Educação Básica no Brasil*. Universidade de Brasília.

Fabris, F. (2017). *A Função social da escola do campo e os princípios filosóficos do MST: o caso da EBM José Maria* (Dissertação de Mestrado). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó.

Fontes, V. (2017). *Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. Marx e o Marxismo*, 5(8). Recuperado de: www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220/177. Acessado em: 25 de março de 2021.

Freitas, L. C. (2018). *A Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão popular.

Frigotto, G. (2010). *Globalização e Crise do Emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional*. Coordenação de Ensino Médio do Estado de Mato Grosso

(CEM). Recuperado de: <http://emseducmt.blogspot.com/2010/10/globalizacao-e-crise-do-emprego.html>.

Gramsci, A. (2010). *Cadernos de Cárcere: vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo*. Jornalismo. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização da reforma agrária. (2015). *INCRA apresenta dados sobre assentamentos na Câmara de Abelardo Luz/SC*. Recuperado de: <http://www.incra.gov.br/noticias/incra-apresenta-dados-sobre-assentamentos-na-camara-de-abelardo-luzsc>.

IFC. Instituto Federal Catarinense. (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense (PDI)*. Blumenau, SC.

IFC. Instituto Federal Catarinense. (2018). *Campus Avançado de Abelardo Luz. Histórico e Mapas -2018*. Recuperado de: <http://www.abelardoluz.ifc.edu.br/>. Acessado em: 25 set. 2018.

Janata, N. E., & Rego, T. T. (2014). Educação escolar e MST: reflexões sobre o ensino médio e profissionalizante. *Revista Pedagógica*, 16(33), 268-285. <https://doi.org/10.22196/rp.v16i33.2853>

Kuenzer, A. Z. (2000). O Ensino Médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, 31(70), 15-39. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000100003>

Kuenzer, A. Z. (2010). O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011 – 2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, 31(112), 851-873. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011>

Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. *Cadernos de pesquisa*, 41(144), 752-769. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>

Leher, R. (2010). Uma penetrante perspectiva teórica para compreender como os dominantes dominam. In Neves, L. M. W. et al. (Orgs.). *Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil* (s./p.). São Paulo: Xamã.

Mariano, A. S., & Sapelli, M. L. S. (2014). Fechar escola é crime social: causas, impactos e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. In *Anais Seminário Nacional Estado e Políticas sociais e Seminário de Direitos Humanos*, 6. Toledo PR. Toledo PR: UNIOESTE.

MPF. (2018). Ministério Público Federal. Procuradoria da República no Município de Chapecó-SC, Gabinete 2º Ofício. *Relatório do Inquérito Civil nº 1.33.002.000084/2017-11*. 2018, Chapecó.

MST. (1999). Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Princípios da Educação no MST*. São Paulo: MST. (Caderno de Educação, n. 8).

MST. (2005). Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Dossiê MST Escola: documentos e estudos, 1990-2001*. São Paulo: Expressão Popular.

MST. (2006). Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária*. Documento final 1º seminário nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária.

MST. (2007). Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Documento do Seminário sobre educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul: que Educação Profissional, para que trabalho e para que campo? In *Cadernos do ITERRA: O instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional*, (13), 179-201.

MST. (2014). Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Reunião do Coletivo Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: MST. (Mimeografado).

MST. (2014a). *Eldorado dos Carajás*. Recuperado de: www.mst.org.br/. Acesso em: 2 mar. 2015.

MST. (2015). Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. *Relatório de reunião setor de educação Estadual*. Chapecó. (mimeografado).

MST. (2017). Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Instituto de Educação Josué de Castro. Universidade Federal da Fronteira Sul. *Seminário: Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio das Escolas do Campo – Região Sul*. Veranópolis. (Mimeografado).

Pavani, G. A. (2011). *O jovem e sua perspectiva de viver no campo: interior de Abelardo Luz – SC* (Monografia de Graduação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo.

PPP. (2018). *Projeto Político Pedagógico*. Escola de Ensino Médio Paulo Freire. Abelardo Luz, SC. (Mimeografado).

PNERA. (2005). *I Pesquisa Nacional sobre a educação na Reforma Agrária*. Brasília, DF.

Santos, C. A., Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (2011). *Memória e História do PRONERA: Contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo no Brasil*. Brasília: MDA/INCRA.

Santos, E. C. (2014). *As Classes Multisseriadas no Contexto da Educação do Campo*. Editor Webartigo.

Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M., & Evangelista, O. (2007). *Políticas Educacionais*. (4ª. ed.) Rio de Janeiro: Lamparina.

Vendramini, C. R. (2013). *Notas sobre Território*. (Texto mimeografado).

Vieira, E. A. (2018). *Jovens, escolarização e livros didáticos: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC)* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Notas

ⁱ No Brasil, durante um longo período as fases escolares da Educação Básica eram denominadas de séries, as mudanças nas legislações e a compreensão da educação escolarizada dos últimos anos alteraram a nomenclatura de série para anos escolares.

ⁱⁱ Classe multisseriada é uma forma de organização do ensino que agrupa as crianças de vários anos (1º ao 5º) em uma sala de aula com apenas um (a) professor (a) que trabalha todos os conteúdos de todas as disciplinas e séries concomitantemente. Essa forma de organização foi muito utilizada nas escolas situadas no campo. Na atualidade, em Santa Catarina ainda existem algumas escolas com um formato de organização similar a este, em escolas do campo para os anos iniciais do ensino fundamental.

ⁱⁱⁱ A Pedagogia da Alternância foi desenvolvida na França no século XX, por agricultores insatisfeitos com a educação escolar que os filhos recebiam. No Brasil, segundo estudos, desenvolveu-se por volta de 1960, inicialmente no Estado do Espírito Santo (ES), vinculadas às práticas educativas desenvolvidas em algumas Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) e em Casas Familiares Rurais (CFR). Tinham o propósito de permitir que os filhos dos agricultores estudassem e permanecessem vinculados à agricultura familiar. Os cursos organizados pela Pedagogia da Alternância são divididos geralmente em Tempo Escola (TE), período onde os estudantes se deslocam para um local onde permanecem juntos, o foco principal do TE são atividades de estudo (aulas), mas também são realizadas outras atividades; Tempo Comunidade (TC) é a denominação dada para o período em que os estudantes retornam para seus locais de origem/moradia, realizam atividades de inserção com as comunidades/assentamentos/acampamentos. Cf. Teixeira, Berbardt e Trindade, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>, acessado em 17 set. 2017.

^{iv} Em 1995, cerca de 800 famílias ligadas ao MST realizaram a ocupação da fazenda Santa Elina, Estado de Rondônia (RO), após um mês de acampamento e com várias tentativas de retirada das famílias, a Polícia Militar juntamente com o Comando de Operações Especiais (COE) e os jagunços da fazenda cercaram o acampamento na madrugada de 08/09 e deram início de maneira violenta ao processo de despejo das famílias, doze trabalhadores rurais foram mortos, dentre eles, uma criança de sete anos de idade. Por conta da violência e crueldade que as famílias sofreram e as mortes que foram ocasionadas, o despejo recebeu o nome de “massacre de Corumbiara” (MST, 2014a).

^v No dia 17 de abril de 1996, no município de Eldorado dos Carajás, Estado do Pará, a morte de 19 trabalhadores ligados ao MST ficou conhecida como “Massacre de Eldorado dos Carajás”. Cerca de 1.500 pessoas ligadas ao MST acampadas na região realizaram uma mobilização para reivindicar a desapropriação de terra naquela região, bloqueando a Rodovia BR-155, que liga a capital ao sul do Estado. A polícia, para desbloquear a BR, disparou com arma de fogo contra os manifestantes, dentre os 19 mortos estava um jovem de 15 anos de idade (MST, 2014a).

^{vi} O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi criado por meio da Portaria Nº 10/98 pelo Governo Federal em 1998, inicialmente o foco era a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a formação dos professores de EJA, diante da pressão exercida pelos trabalhadores do campo, vinculados aos movimentos sociais do campo ligados à Via Campesina, o PRONERA foi ampliado e passou a viabilizar por meio de parcerias com Universidades cursos de graduação e pós-graduação. Cf. Santos; Molina e Jesus, 2011.

^{vii} Cf. Cherobin, 2015.

^{viii} Informação divulgada pelo Jornal Brasil de fato em 29 de novembro de 2019. Recuperado de: <https://www.brasildefato.com.br/2019/11/29/artigo-or-80-mil-escolas-no-campo-brasileiro-foram-fechadas-em-21-anos/>. Acessado em: 02 dez. 2019.

^{ix} A nucleação, realizada principalmente em escolas situadas no campo, tem como característica a constituição de escolas-núcleos, ou seja, uma escola centraliza estudantes de várias escolas menores, os estudantes são deslocados via ônibus e acabam percorrendo grandes distâncias. As escolas-núcleos possuem uma grande quantidade de estudantes e as salas de aula na maioria das vezes são lotadas. No Brasil esse processo ganhou destaque na década de 1990, período onde foram realizadas muitas das reformas educacionais que vigoram até hoje na educação básica. Em especial as vinculadas aos critérios para a transferência dos recursos financeiros às escolas públicas, o que estimulou o processo de municipalização, o que resultou no fechamento de muitas escolas menores.

^x Ver Vendramini, 2013.

^{xi} O nome dado ao assentamento foi uma homenagem ao monge José Maria, uma das lideranças da Guerra do Contestado, ocorrida nos estados do PR e SC entre 1912 e 1916.

^{xii} Nomenclatura utilizada anteriormente a fevereiro de 2006, quando foi sancionada a lei nº 11.274 que regulamentou o Ensino Fundamental de 9 anos.

^{xiii} A escolha se deu por meio de um trabalho feito pelos grupos de estudo (forma organizativa da escola) e posteriormente aprovado em assembleia (PPP, 2018).

^{xiv} O município de Abelardo Luz possui 24 assentamentos, a maioria deles estão situados próximos uns dos outros, o que faz do ponto de vista geográfico uma concentração de assentamentos em uma determinada região. A maioria desses assentamentos são menores e possuem menos famílias assentadas, o José Maria, além de ser o maior, possui posto de saúde, moinho, escola de ensino fundamental, escola de ensino médio e o campus do IFC (Cherobin, 2020).

^{xv} O Complexo de estudo foi uma experiência educativa desenvolvida na URSS, no período de 1917 a 1931, no contexto da Revolução Russa. A proposta era criar uma nova escola, que contribuísse com a construção do socialismo, o processo de ensino e aprendizagem tinha como base a materialidade, “a complexidade concreta dos fenômenos” que se vinculavam organicamente à vida e ao trabalho. No MST, a experiência educativa da Pedagogia Socialista exerceu influência na formulação da proposta educativa desenvolvida, porém segundo Caldart (2017), foi em meados de 2005 que a experiência dos complexos de estudo ganhou mais visibilidade. Tendo como referência as contradições e o contexto onde as escolas estão inseridas, o MST tem desenvolvido vários experimentos educativos que tem como referência o estudo por complexos, segundo Caldart (2017, p. 276), “a materialidade de atuação do MST tem hoje uma forma mais complexa, que articula o desafio específico de construção da Reforma Agrária Popular com as experiências de participação política mais qualificada no cenário geral da luta de classe, com ações diferenciadas, mas articuladas, de luta e construção. Esse cenário nos possibilita um diálogo mais fundo com a pedagogia socialista russa” Cf. Caldart, Roseli Saete. Caminhos para a transformação da escola: pedagogia do MST e Pedagogia socialista Russa. In Cardart e Vilas Boas (Orgs.). Pedagogia Socialista: Legado da revolução de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

^{xvi} A região Oeste do Estado de SC concentra o maior número de famílias assentadas de Santa Catarina (INCRA, 2014).

^{xvii} Em SC há dois Institutos Federais – IFSC e IFC. O IFC o qual se originou da integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, passou a integrar a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da *Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*, que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008a). O IFC possui na atualidade 15 campi, distribuídos em todas as regiões do estado de SC.

^{xviii} Semente da Conquista é outra escola regular de nível médio, situada na região dos assentamentos. Cf Cherobin, 2020.

^{xix} A pesquisa de campo foi realizada por meio da aplicação de questionários com estudantes e professores e entrevistas com as direções das duas instituições pesquisadas. Ao todo foram aplicados 140 questionários com

estudantes; 19 com professores e realizamos 2 entrevistas. Além de observação direta com registro em caderno de campo.

^{xx} Considerando que no Brasil, além da educação pública, quando analisamos a dualidade da formação dos jovens é necessário considerar que o Sistema S, gestado e coordenado por um conjunto de entidades de iniciativa privada, vinculada à indústria e comércio, cujo foco é a formação e profissionalização para o trabalho têm absorvido uma grande quantidade de jovens. Contudo, como demonstraremos mais adiante neste texto, o número de estudantes de nível médio das escolas públicas é bem maior quando comparado com as instituições privadas.

^{xxi} A Educação Integral é entendida pelo MST como os processos educativos realizados que têm como propósito o desenvolvimento de todas as dimensões humanas. Neste sentido, a educação é compreendida como um processo permanente de formação e transformação, que pode ser realizado na escola, mas não se restringe a ela. A educação integral defendida pelo MST vai muito além da ampliação da jornada escolar, se liga à concepção fundante do desenvolvimento humano, uma formação omnilateral (MST, 2005).

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 24/06/2021
Aprovado em: 13/04/2022
Publicado em: 04/10/2022

Received on June 24th, 2021
Accepted on April 13th, 2022
Published on October, 04th, 2022

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

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

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

CNPq.

Funding

CNPq.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Cherobin, F. F., & D'Agostini, A. (2022). O Ensino Médio do Campo no território de assentamentos de reforma agrária de Abelardo Luz-SC. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e12513. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12513>

ABNT

CHEROBIN, F. F.; D'AGOSTINI, A. O Ensino Médio do Campo no território de assentamentos de reforma agrária de Abelardo Luz-SC. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 7, e12513, 2022. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12513>